

## Henrik Skovgaard Nielsen – pragmatiker og banebryder

Jeg havde det privilegium gennem en længere årrække at køre historiedidaktisk parløb med Henrik Skovgaard Nielsen – et samarbejde, der kom i stand, efter at jeg havde skiftet arbejdsplads fra Københavns Universitet til Danmarks Lærerhøjskole.

Henrik Skovgaard var den danske historiedidaktiker med det bredeste netværk. Han havde sine rødder plantet i gymnasieskolen, men var i stadig kontakt med didaktikere i folkeskolen og på lærerseminarier, ved Lærerhøjskolen og på universiteterne. Hans netværk rakte også ud over landets grænser – ikke kun til andre historiedidaktikere i Norden, men også til mange rundt om i det øvrige Europa og til enkelte uden for Europa. Men Henrik Skovgaard var samtidigt den historiedidaktiker, der mest målrettet og med størst succes har arbejdet for at få institutionaliseret en historiebevidsthedsdidaktik i en dansk sammenhæng.

### Didaktisk tilløb

Henrik Skovgaard havde beskæftiget sig med historiedidaktiske temaer fra tidligt i 1970'erne, og han vidste derfor, at hvis man vil arbejde med historiedidaktik på en seriøs måde, fordrer det andet og mere end historiefaglige kvalifikationer. Man må fx også oparbejde indsigt i pædagogiske og psykologiske emner såvel som i historiefagets plads i en bredere dannelses- og samfundshistorisk sammenhæng.

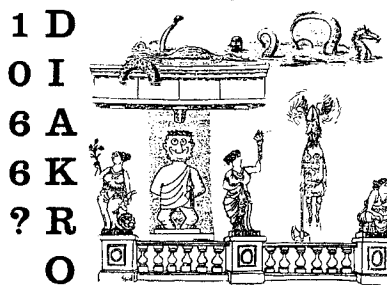
Den første milepæl i det arbejde var udgivelsen af *Historieundervisningen og fremtiden*. Et debatoplæg (Noter nr. 49, 1976), udsendt kort tid efter, at han var trådt til som formand for den gymnasiale historielærerforening. I den forening var de fx helt på det rene med, at "i den samlede sum af påvirkninger, der udgør børn og unges opvækst,

# NOTER

## OM HISTORIE & UNDERVISNING

NR. 49 AUGUST 1976

Historieundervisningen og fremtiden  
Et debatoplæg



### SYNKRON 1984?

foreningen af gymnasie- og hf-lærere i historie

DANMARKS  
PÆDAGOGISKE  
BIBLIOTEK

Et vigtigt men tvetydigt historiedidaktisk skrift.

spiller skolen kun en mindre rolle" (s.8) – en indsigt, der senere blev viderebearbejdet inden for rammerne af en historiebevidsthedsdidaktik. Foreningen var også optaget af historiefagets brugsværdi – dvs. "hvilken værdi har det for et ungt menneske at have en historisk viden" (s.3). Det mest bemærkelsesværdige var dog den tilbagevendende interesse for samspillet mellem – vil vi sige i dag – menneskers fortidsfortolkninger og deres fremtidsforventninger. I oplægget blev der lagt ud med et citat af Arne Sørensen, der i sin egenskab af formand for en højskole for fremtidsforskning havde peget på, at "historie og fremtidsforskning er ekkoer af hinanden. Dør den ene, så dør den anden. Skal den ene genoplives, må man genoplive den anden" (s.2). Og længere

hence i teksten optrådte en fin sentens af den britiske historiker E.H. Carr: "Good historians (...) have the future in their bones" (s.6).

Når historielærerforeningen tænkte i de baner, er det ikke overraskende, at den sidenhen ville fatte interesse for en historiebevidsthedstilgang. Der blev endvidere talt om historicitet: "al erkendelse er historisk (og samfundsmæssigt) bestemt" (s.7) – hvad der i dag beskrives som at oparbejde en historisk bevidsthed.

Ud fra en retrospektiv betragtning kan det være øjenåbnende at fæstne opmærksomheden ikke blot ved de temaer, der pegede frem mod et kommende historiedidaktisk paradigmeskift, men også ved de antagelser og tankefigurer, der var uforenelige med en historiebevidsthedsdiskurs.

Det gælder fx det fortidsfikserede historiebegreb, der sætter lighedstegn mellem 'historie(n)' og 'fortid(en)'. En sådan forestilling lå til grund for en af debatoplæggets programatiske teser: "Vor holdning til fortiden, historien, er afgørende for vor holdning til nutiden og fremtiden" (s.10). Til gengæld lå historielærerforeningen her helt på linje med, hvad der dannede normen i datidens faghistorie.

Forestillingen om et ahistorisk menneske / samfund udgjorde skrækscenariet i *Historieundervisningen og fremtiden* (1976), og i indledningen blev der udtalt frygt for, at fremkomsten af et sådant samfund var lige på trapperne: "vi er så vej til at blive ahistoriske" (s.2). Sådan ville en historiebevidsthedsdidaktiker dog aldrig sige. Udsættet for en teori om historiebevidsthed er værtimod, at alle socialt fungerende mennesker er og bruger deres historiebevidsthed, og ingen mennesker er derfor i praksis historieløse eller historiske.

### etværksmager

Henrik Skovgaard var i 1982 med til at etablere de nordiske konferencer i historiedidaktik – et netværk, der mødtes regelmæssigt gennem de næste tre år. Ved den første konference i Kungälv i



Blandt fagfæller ved historiedidaktisk konference i Kalmar i maj 1990

Sverige var han den, der sammen med Sven Sødring Jensen gjorde rede for dansk historiedidaktisk forskning.

Henrik Skovgaard havde på det tidspunkt engageret sig i brugen af den såkaldte erfaringspædagogik, og han brugte konferencen til at reflektere over sit forsøg på at indarbejde en erfaringspædagogisk dimension i sin egen historieundervisning ved Vallensbæk Statsskole. Det overordnede sigte blev beskrevet som "at få eleverne til at føle sig som historiske subjekter ved at se på udviklingen i deres egen nærmeste omgangskreds gennem de sidste fire generationer" (*Historiedidaktik i Norden* 1:1982, s.183). Han var ligeledes ankermanden bag Noters temanummer om erfaringspædagogik (Nr. 71, 1982).

Ikke alene det at tage et afsæt i eleverne pegede i retning af en historiebevidsthedsdidaktik, arbejdet hermed lagde også i det små op til en afvikling af det fortidsfikserede historiebegreb. I rapporten fra konferencen i Kungälv blev det formuleret på denne måde: erfaringspædagogik "lægger vægt på historie som konstituerende kategori" – dvs. historie opfattes som et kendetegn ved det levede liv snarere end ved en forgangen fortid (*Historiedidaktik i Norden* 1:1982, s.22).

Det var i sammenhæng med de historiedidaktiske konferencer, at Henrik Skovgaard begyndte at stifte et nærmere bekendtskab med tysk historie-

didaktik og dermed et nyt sæt didaktiske begreber. Et tema ved konferencen i Tvärminne i 1984 var Historisk bevidstheds- og identitetsdannelse, og med Sørdring Jensen begrundede han valget af temaet på følgende måde:

“Begreberne ‘historisk bevidsthed’ og ‘historisk identitet’ er for tiden genstand for intens interesse blandt såvel historikere som didaktikere og synes at kunne tilføre historiedidaktikkens teori og praksis nye dimensioner” (Historiedidaktik i Norden 2:1984, s.9).

### Ministerielt opdrag

Da Bertel Haarder blev undervisningsminister i efteråret 1982, tog han straks initiativ til at få ændret ved hele måden, hvorpå historiefaget

blev forvaltet i folkeskolen. Historie 81, der havde tilskyndet til en drøftelse af de konkurrerende historiesyn, der gjorde sig gældende i dansk politisk kultur, blev herefter snart erstattet af en mere traditionel læseplan - en, der ville indkredse “den tradition, det danske samfunds- og kulturliv bygger på” ved at opregne fagets såkaldte “centrale kundskabsområder” – dvs. en regelret forløber for den senere kanontænkning.

Den overordnede didaktiske ledetråd i Historie 84 havde karakter af en verbalsproglig udgave af den kendte Skalk-plakat. Udfordringen bestod i at få eleverne til at betragte fortiden sub specie æternitatis og dermed danne sig et overblik den vesterlandske og danske fortid. Kriteriet for stofudvælgelse var etableringen af en samlet udviklings- og sammenhængsforståelse snarere end nutidsrelevans.

I efteråret 1985 kontaktede Bertel Haarder så Henrik Skovgaard og spurgte ham, om han ville være villig til at blive formand for et nyt læseplansudvalg for det gymnasiale historiefag. Han sagde ja til at påtage sig den opgave og fik tilsendt følgende udkast til et kommissorium for udvalgsarbejdet:

“Den historiske udvikling skal gennemgås i sammenhæng, således at eleverne foruden overblik over udviklingen også får viden om de fænomener og forhold i fortiden, som er væsentlige for deres forståelse af deres danske og europæiske kulturbaggrund. (...) Udvalget skal derfor overveje, hvilke områder der bør være obligatoriske i undervisningen” (Historiedidaktik, 2005, s.23)

I det endelige kommissorium blev udvalget endog formanet til at tage bestik af Historie 84, og således som jeg ser det, er det velbegrundet at tolke Haarders udspil som et oplæg til en re-traditionalisering af gymnasiets historiefag. Det følger dog ikke heraf, at det på sigt også førte frem til det af ministeren ønskede resultat.

Da Henrik Skovgaard i et interview skulle beskrive sin tilgang til arbejdet med det nye fagbilag, betegnede han sig selv og resten af udvalget



Historie er lig med fortid(en) – dvs. noget, der betragtes oppefra og udefra

som en gruppe pragmatikere (Noter nr. 89, 1986, s.5). Det er en rammende karakteristik, men det bør straks tilføjes, at han – med tiden - blev en pragmatiker, der målrettet søgte at virkeliggøre et historiedidaktisk projekt.

Udvalget viste sig i stand til at færdiggøre arbejdet i løbet af 1986 og var hurtigt blevet enige om et nyt formål, og det udarbejdede forslag blev efterfølgende godkendt af Bertel Haarder. 1988-fagbilaget blev nu indledt på følgende måde: "Formålet med undervisningen er, at eleverne udvikler deres historiske bevidsthed og evne til oplevelse af historie, får lejlighed for at styrke deres identitet gennem kendskab til deres kulturbaggrund og får klarhed over deres handlemuligheder" (Historie med samfundskundskab, 1988, s.264).

### En følgerig tvetydighed

Begrebet 'historisk bevidsthed' indtog hermed for første gang en central placering i et fagformål i en dansk og nordisk sammenhæng. Så meget forekommer at være sikkert og vist. Men der er et andet spørgsmål, der samtidigt må trænge sig på: havde Bertel Haarder da fået, hvad han ønskede? Det vil jo helt komme an på, hvordan termen 'historisk bevidsthed' tolkes!

Henrik Skovgaard gjorde i to omgange rede for sigtet med det nye fagbilag – først i kronikken *Historien er fælles baggrund* (Politiken 19.01.1987), og dernæst i artiklen "De lange linier" (Uddannelse, 2:1987).

Her brugte han flittigt den tyske historiedidaktiker Rolf Schörkens skelnen mellem såkaldte 'organiserede og uorganiserede læreprocesser', når det gjaldt legitimeringen af undervisningsfaget historie. Men det er samtidigt bemærkelsesværdigt, at han ikke med et ord nævnte, hvordan begrebet 'historisk bevidsthed' blev brugt i tysk historiedidaktik. Hertil kom, at der ikke i de vejledende retningslinjer i fagbilaget blev gjort noget forsøg på at definere, hvad der skal forstås ved 'historisk bevidsthed' – trods det at det indtog pladsen som et nyt didaktisk nøglebegreb.

Skyldtes det fravær en tilfældighed, eller lå der en tanke bag? Mit gæt er, at der hos Henrik Skovgaard lå et velovervejet forsæt bag den udeladelse.

Midt i 1980'erne fik nævnte begreb tilskrevet to meget forskellige betydninger. Sven Sødring Jensen havde defineret det artiklen *Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse* (Kvan 3(7):1983) og refererede her til sine tyske didaktikkolleger. Hos Sødring Jensen blev 'historisk bevidsthed' og 'historiebevidsthed' brugt som synonyme, og han pegede bl.a. på, at historie som videnskabs- og undervisningsfag blot udgjorde "et specialtilfælde af historisk bevidsthedsproduktion".

Men Carl-Johan Bryld havde – i sin egenskab af formand for den gymnasiale historielærerforening – også brugt begrebet, da han på foreningens vegne skulle kommentere den såkaldte Sorø-rapport om *De humanistiske fag i gymnasiet* (1985). Han skrev her: "(...) det [er] fagets opgave at skabe en helhedsforståelse af menneskers liv i samfund (...). En sådan helhedsforståelse kan man betegne som 'historisk bevidsthed'" (Noter nr.85, 1985, s.18)

Det interessante er, at hvis 1988-fagbilaget bliver læst gennem Brylds optik, så havde Bertel Haarder netop fået, hvad han havde bestilt. Hele eftertrykket blev da lagt på at etablere en samlet udviklings- og sammenhængsforståelse. Og derfor vil det ikke være rimeligt at udlægge det fagbilag som et forsøg på at implementere en historiebevidsthedsdidaktik.

Henrik Skovgaard har uden tvivl været klar over, at begrebet 'historisk bevidsthed' kunne og blev forstået på en helt anden måde end den, som Carl-Johan Bryld havde benyttet, og han må have set sin fordel i at lade denne begrebslige tvetydighed stå ubearbejdet hen.

I sin tidlige udlægning af sigtet med 1988-fagbilaget brugte Henrik Skovgaard en del formuleringer, som Bertel Haarder helt kunne tilslutte sig. Men der var også de steder, der trak i en anden didaktisk retning. Der er fx formuleringer,

der leder tankerne hen mod hans interesse for en erfaringspædagogisk tilgang: "Der må skabes en vekselvirkning mellem elevernes erfaringsverden, oplevelser og begreber, og de vilkår og handlemuligheder, de møder hos fortidens mennesker" (Historie med samfundskundskab, 1988, s. 266). I offentligheden brugte han også formuleringer, der kunne lægge op til en afvikling af det fortidsfikserede historiebegreb og dermed hele tænkningen bag Skalk-plakaten. Det drejede sig om udsagn som: "historie er en dialog mellem en historikers nutid og fortiden" og "historie er en proces – en stadig dialog mellem nutid og fortid" (Uddannelse 2:1987, s.107-8).

Sidst, men ikke mindst gjorde Henrik Skovgaard sig til talsmand for en særdeles fleksibel og tilpassningsåben tolkning af det nye fagbilag. I sin kronik Historien er fælles baggrund blev det afslutningsvis formuleret på denne måde: "Lærerne må tilpasse undervisningen til de elever, de har, og til den udvikling, der kommer inden for faget i lyset af forandringerne i samfundet" (Politiken 19.01.1987). Det var en løfteparagraf, som han sidenhen forstod at udnytte fuldt ud.

### En transformativ forvaltningspraksis

Da Henrik Skovgaard gik i gang med arbejdet med 1988-fagbilaget, vidste han ikke noget om, hvem der ville få overdraget det overordnede ansvar for dets implementering. Men det kom til at flaske sig sådan, at han i 1988 selv fik jobbet som fagkonsulent og dermed overdraget den opgave.

Henrik Skovgaard var fagkonsulent fra 1988 til 2003 – dvs. i en 15-årig periode. Skal jeg give en koncis karakteristik af det arbejde, kan det sammenfattes på denne måde: tiden som fagkonsulent blev brugt på to sammenhørende projekter: dels at afklare og kvalificere sin tilgang til en historiebevidsthedsdidaktik, dels at arbejde og omtolke 1988-fagbilaget, således at det kunne bruges til at få institutionaliseret en sådan didaktik.

Det fremgår, at disse projekter blev søsat i de tidligere 1990ere, men det fremgår også, at hans transformativ forvaltningspraksis blev speedet op efter, at Bertel Haarder i 1993 gik af som undervisningsminister og erstattet af Ole Vig Jensen. Det skal dog understreges, at der ikke var tale om nogen form for 'skjult' eller 'undergravende' virksomhed. Omtolkningen af 1988-fagbilaget skete i fuld åbenhed.

En af Bertel Haarders mærkesager havde været udarbejdelsen af de såkaldte KUP-rapporter – altså kvalitetsudviklingsprojekter. Det drejede sig om såvel en samlet som en lagdelt redegørelse for hvert undervisningsfag. Sigtet hermed var at kvalitetsudvikle fagene. Udvalgsarbejdet om historie blev igangsat, medens han endnu selv var minister, men rapporten blev først færdig, efter at Ole Vig Jensen var trådt til. Henrik Skovgaard blev udpeget til at være udvalgets sekretær, også de andre fagkonsulenter indgik heri sammen med flere faghistorikere.

Der er to overordnede udmeldinger i KUP-rapporten om historie (1994). Den første tog afsæt i en ganske anden forståelse af 'historisk bevidsthed' end den, som Carl-Johan Bryld havde brugt. Det hed nu: "man [har] i debatten defineret den historiske bevidsthed som en erkendelse af, at der er en bestandig dialog mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning" (s.24). Hermed var det ikke alene gjort klart, at 'historisk bevidsthed' blev brugt som synonym for 'historiebevidsthed'. Det blev ligeledes pointeret, at "historie [er] et fag, der stadig skifter indhold efter de spørgsmål, som er påtrængende og relevante. Disse spørgsmål afhænger (...) af forholdene i nutiden og af vore forventninger til fremtiden" (sst.s.51) – altså en ganske anden tilgang til stofudvælgelse end den, der stræbte efter at etablere en samlet udviklings- og sammenhængsforståelse.

Da Henrik Skovgaard skulle gøre rede for de stedfundne ændringer i artiklen Historisk bevidsthed (Noter nr.127, 1995), formulerede han sig på

denne måde: "Det optræder som nøglebegreb i formålsformuleringen [i 1988-fagbilaget]. I første omgang ikke med den nøjagtige definition (...). Men hvis man ser på indholdet i gymnasievejledningen fra dengang, kan man se, at der er ganske pæn overensstemmelse" (s.23). Det var en særdeles udglattende måde at præsentere det pågående didaktiske paradigmeskift på.

Den anden overordnede udmelding i KUP-rapporten må også med. Det hed her: "Historieundervisning er (...) ikke alene et led i den almene dannelse, men også et vigtigt led i den politiske dannelse" (KUP-rapport om historie, 1994, s.12). Historiefaget blev følgelig beskrevet som "et vigtigt holdningsdannende fag" og "historielærernes opgave" som "at medvirke til opdragelsen af samfundets borgere" (s15). Der var derfor også indarbejdet en klar markering af, hvilke slags holdninger der skulle fremmes, nemlig dem, der ville kunne hjælpe eleverne til at blive "selvstændige og kritiske borgere" (s.12) i et demokrati.

Når Henrik Skovgaards bidrag til Noter og de nordiske konferencer i historiedidaktik fra hans tid som fagkonsulent gennemgås, er det tydeligt, hvordan han målrettet arbejdede på at videreudvikle historiebevidsthedsdidaktikken, og det var i det arbejde, at jeg indgik som en af hans sparingspartnere. Det fordrede ikke kun overvejelser over, hvad det vil sige at kvalificere en historiebevidsthed, og dermed måtte der skelnes mellem forskellig slags fortidsbrug. Det måtte ligeledes overvejes, hvilke former for erindrings- og identitetspolitik der vil være forenelige med det at leve i et demokrati.

Udsendelsen af 1999-fagbilaget udgør – i min optik - intet mindre end kulminationspunktet i Henrik Skovgaards transformativ forvaltningspraksis. Nu blev formålet beskrevet på denne måde:

"Historiefaget giver viden, færdigheder og holdninger, som sætter eleverne i stand til at bearbejde og strukturere de mange former for historieformidling og historiebrug, som de stifter bekendtskab med i og uden for skolen. Faget

udvikler deres historiske bevidsthed og identitet. De bliver gennem arbejdet i faget bevidste om, at de selv og andre tolker omverdenen i en stadig vekselvirkning mellem nutidsforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsorientering. Faget giver viden om egen kulturel baggrund og andre kulturer, skærper evnen til oplevelse af historie og giver redskaber til at vurdere forskelligartet historisk materiale. Herved får eleverne mulighed for at forstå og påvirke deres egen livsverden, og de får en baggrund for at tage del i de demokratiske processer i samfundet" (EVA-rapporten Historie med samfundskundskab, 2001, s. 36).

Hermed var en historiebevidsthedsdidaktik for alvor blevet institutionaliseret i den danske gymnasieskole.

### Statusopgørelser

Henrik Skovgaard fik i sine sidste år som fagkonsulent i to gange lejlighed til at gøre status over historiefaget i gymnasiet. Der var fra 1995 til 1999 blevet gennemført et stort forskningsprojekt om Humanistisk historieformidling – i komparativ belysning, og han fik i den forbindelse den opgave at vurdere dette projekt ud fra sit institutionelle ståsted. Hans indlæg Historie – i et gymnasieperspektiv – trykt i At bruge historie (2000) – er hans mest nuancerede, eftertænksomme og perspektivrige redegørelse for de udfordringer, som det gymnasiale historiefag skulle tackle.

Om en "historieundervisning, der består i indlæring af en grundbog" sagde han ikke kun, at det udgjorde "det mest benyttede undervisningsindhold" i Vesteuropa, men også at den slags undervisning "er – formodentlig – helt nytteløs". Om indførelsen af en kanontilgang sagde han, at den "formodentlig [ville være] modproduktiv for en historieundervisning, som giver eleverne mening i deres dagligdags- og livsverden" (s.71). Når han skulle komme med et bud på, hvad der ville udgøre "en kvalificeret og kvalificerende historieformidling", pegede han på, at den måtte "have betydning for elevernes livsverden" (s.56).

Når han understregede, at "et solidt kendskab til historievitenskaben er (...) en nødvendig betingelse for en [sådan] historieundervisning", føjede han også straks til, at "det ikke [er] en tilstrækkelig betingelse" (s.63).

I forbindelse med udgivelsen af evalueringsrapporten *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium* (2001) fik Henrik Skovgaard igen lejlighed til at reflektere over det historiedidaktiske udviklingsarbejde, som han selv havde stået i spidsen for i mere end et årti. Her var han aldeles klar i målet:

"Jeg anser [teorien om historiebevidsthed] for et kolossalt fremskridt og vejen til en mere relevant historieundervisning, tilpasset de nuværende samfundsforhold, herunder mediernes rolle, de unge menneskers livsverden, behovet for værdiorientering, behovet for individuel identitet og behovet for sammenhængskraft i samfundet" (Noter nr.151, 2001, s.10).

Overordnet set havde evalueringsrapporten påvist to forhold. Dels at en hel del af gymnasiets historielærere havde vanskeligt ved at leve op til den målsætning, der var skitseret i 1999-fagbilaget. Det hører dog med til det billede, at de kun havde haft meget kort tid til at lade sig inspirere heraf, førend de blev evalueret. Dels at gymnasieleverne var ovenud begejstret for den nye tilgang til historie, når de blev præsenteret for den i undervisningen.

1999-fagbilaget fik imidlertid ikke lov til at danne normen gennem en længere årrække. Derfor må det overvejes, om regeringsskiftet i 2001 og gymnasiereformen i 2005 (inklusive justeringerne fra 2010) helt eller delvist har kuldøstet den historiebevidsthedsdidaktik, som Henrik Skovgaard gennem så mange år havde arbejdet for at få institutionaliseret? Der kan dog ikke gives noget simpelt svar på det spørgsmål.

På den ene side har indførelsen af et kernestof – dvs. gymnasiets pendant til folkeskolens historiekanon – af nogen været tænkt som en forsøgsvis inddæmning af og modgift imod en alt for begej-

stret brug af en historiebevidsthedstilgang. På den anden side er betydelige dele af den didaktik blevet videreført i det nye fagbilag. Hertil må føjes, at det fremstår som en klar historiepolitisk markering, at historielærerforeningen har valgt at fastholde Henrik Skovgaards bidrag om Historiebevidsthed og viden i dens nye udgave af *Historiedidaktik* (2009). Følgelig må den uddannelsespolitiske kamp om historiebevidsthedsdidaktikken fortsat siges at være i fuld gang.

### Didaktiske udfordringer

Jeg vil runde denne mindeartikel af med enkelte refleksioner over de udfordringer, der må tages op og tackles, hvis der fremover skal arbejdes for implementeringen af en historiebevidsthedsdidaktik, og det er her på sin plads at tage afsæt i en af Henrik Skovgaards prægnante og erindringsværdige formuleringer:

"Historie er ikke fortid, men (...) en måde at forstå og forholde sig til verdenen på. Og en måde at handle på grundlag af. (...) [Det er] et menneskeligt grundvilkår, at sådan må alle opfatte verdenen, hvad enten de lever i dag eller tidligere. (...) Men de må samtidigt erkende, at de spørgsmål, de stiller til fortiden, og de svar, de får, er influeret af ønsket at forstå deres nutid og deres ønsker for fremtiden" (NOTER nr.127, 1995, s.20).

Når der tales om 'et menneskeligt grundvilkår', er det en følge af, at en teori om historiebevidsthed gør krav på at være en bevisbar videnskabelig teoridannelse. Heraf følger flere forhold. Dels at folk ikke kan vælge, om de vil have en historiebevidsthed, det er noget, alle socialt fungerende mennesker har. Dels at folk vil kunne tilegne sig, bearbejde og gøre brug af en historiebevidsthed i mange forskellige slags sociale sammenhænge. Heraf følger tillige, at hvis den tilbudte historieundervisning ikke for deltagerne fremstår som videre relevant og perspektiverende, kan de søge andetsteds hen for at få tilfredsstillet deres behov for at få dannet og bearbejdet deres historiebevidsthed(er). Og dermed må undervis-

ningsfaget historie betragtes gennem en ganske anden læringsoptik end den, der blev brugt, når udgangspunktet var – jf. *Historieundervisningen og fremtiden* (1976) – at det drejede sig om et mere eller mindre historieløst samfund.

Fortalere for en historiebevidsthedsdidaktik har – mig bekendt – aldrig plæderet for, at der skulle ske nogen regelret skrotning af traditionelle historiefaglige kompetencer. Men de har til gengæld ofte argumenteret for, at de kompetencer ikke i sig selv er tilstrækkelige til at kvalificere folk til at kunne gennemføre en historieundervisning, der vil blive oplevet som relevant og perspektiverende. Skal man som historielærer kunne hjælpe ens elever til at videreudvikle og kvalificere deres historiebevidsthed, vil det fordrer, at man selv har oparbejdet kvalificeret indsigt i, hvordan historiebevidsthed dannes og bruges. Det indgik følgelig også som et punkt i Henrik Skovgaards Bud på kernefagligheden (Noter nr.152, 2002, s.9).

At arbejde med historiebevidsthed er noget flerdimensionelt. Der er indbygget heri en metakognitiv udfordring: at blive bevidst om ens egen historiebevidsthed, dens dannelse, former og brugsfunktioner. Det vil på det praktiske plan sige, at en historielærer må lære at italesætte og bearbejde sin egen historiebevidsthed(er), hvis han/hun skal kunne hjælpe eleverne til at videreudvikle og kvalificere deres. Og den, der tror, at det er en smal sag at gøre noget sådant, må tro om igen – det er en både langvarig og krævende læreproces.

En historielærer må ligeledes oparbejde en sagligt funderet indsigt i de former for fortidsbrug, som er brugt til forskellige tider og i forskellige kulturer. Her er det vigtigt ikke kun eller i første række at interessere sig for fagfolks fortidsbrug, men frem for alt at se nærmere på menigmands. Og det er af den grund, at historiebevidsthedsdidaktikere har kastet sig over perspektiverende undersøgelser som Roy Rosenzweig & David Thelen *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life* (1998) og Harald Welzer m.fl. 'Opa war kein Nazi'. *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis* (2002).

Skal en historiebevidsthedsdidaktik implementeres, vil det endvidere fordrer, at en analyse af aktørernes historiebevidstheder kommer til at indgå som et centralt og uomgængeligt element i enhver seriøs behandling af fortidige forhold. For hvis historiebevidsthed er en så afgørende faktor, som en del historiedidaktikere hævder, så må det følge heraf, at ingen større samfundsforandringer vil kunne forstås og forklares, uden at man også må medtænke de ændringer, der gør sig gældende i de fortidige aktørers historiebevidstheder. En historielærer skal altså undervise i og med historiebevidsthed, hvis han/hun som målsætning har at videreudvikle og kvalificere sine elevers historiebevidstheder.

PS En hjertelig tak til Karl-Johann Hemmersam for faglig sparring.