

Historiedidaktik

- at forvalte samfundsmæssige erindringskulturer

Marianne Vega Poulsen

Publiceret i Jacobsen, Jens Christian og Bo Steffensen (red.) (2006): Læreruddannelsens didaktik. Forlaget Klim, s. 109-128.

En god historielærer har naturligvis kvalificeret indsigt i den fortid, som skal formidles inden for fagfeltet, men der skal mere til end viden og indsigt for at skabe en god historielærer. Hvad det er, der skal til, er ikke så let at indfange. Ikke desto mindre kommer der her et bud.

En god historielærer

- kender til sine elevers historieinteresse og historiebrug
- har en reflekteret opfattelse af og mening om den samtid, som undervisningen og læringen foregår i
- forstår at bringe fortolkning af fortid og nutid i spil med hinanden på en engagerende og perspektiverende måde
- kan navigere og sortere i fagfeltets muligheder og materialer
- kan anvende og forholde sig til fagfeltets traditionelle metoder samt indoptage nye metoder og anlægge nye synsvinkler og perspektiver
- kan forholde sig til de måder, historie bruges på i samfundet, og forstår at forvalte de samfundsmæssige erindringskulturer, som er på spil i undervisningen
- kan agere i klasserummet, således at der sættes læreprocesser i gang, som udvikler elevernes historiebevidstheder, færdigheder og kundskaber
- formår at fremme refleksioner over menneskers vilkår, behov og muligheder for at danne sig selv
- kan dokumentere, reflektere, begrunde og udvikle sin egen praksis

Punkterne er inspireret fra flere sider (især Bryld m.fl. 1999, Jensen, B. E. 2004b og Ohman Nielsen 2004), og de demonstrerer, at det historiedidaktiske felt i læreruddannelsens linjefag historie er ganske komplekst. Med indholdet i punkterne har jeg forsøgt at udtrykke, hvad det er, arbejdet med historiefaget i læreruddannelsen skal lede frem imod. I fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder står *historiedidaktik* som et af tre sideordnede områder, hvor de to andre områder udgøres af *teorier og metoder* samt *emner og temaer*, men selv om der er tale om en sideordning, udgør historiedidaktik iflg. præamblen til faget det samlende fokus. Det gør det naturligvis, fordi faget i læreruddannelsen har den særlige opgave at uddanne historielærere, som kan blive gode praktikere i folkeskolen. For at holde fast i denne dimension er det i punkterne ovenfor præciseret, ikke blot hvad en historielærer skal kunne, men også hvad en historielærer skal kunne *gøre*. Der er altså fokus på handleplanet.

Historiedidaktik er, som det bl.a. fremgår af fagbeskrivelsen, et komplekst og mangefacetteret felt, der løbende udvikles gennem positionering og debat mellem forskellige opfattelser. Det samme gælder fagets indhold, som jævnligt debatteres i offentligheden. Man kan således sige, at det er et væsentligt element i det historiedidaktiske felt at forholde sig til faghistoriens forskningsresultater, den offentlige debat herom og gennemslagskraft i historieundervisningen, til politikeres og mediers brug af historie samt til forskellige befolkningsgruppers brug af historie i forskellige sammenhænge. Det er hermed også sagt, at det ikke er muligt at skelne skarpt mellem fagområdet og de didaktiske refleksioner, som kan forbindes hermed.

Når man vælger at uddanne sig til lærer i historie og senere at fungere som en sådan, vælger man - ud over selve hvervet som lærer og underviser - at forholde sig til og forvalte de samfundsmæssige erindringskulturer, som er på spil i undervisningen. Hermed mener jeg, at man som historielærer bliver placeret i et felt, hvor interesser og erindringer af såvel samfundsmæssig som personlig art ikke sjældent strider mod hinanden, og at man derfor må opøve kompetencer i at navigere i dette felt. Som historielærer er man med til at skabe de kommende generationers historiebevidsthed, og har dermed indflydelse på, hvordan historie vil blive brugt i fremtiden.

I denne artikel er det derfor en væsentlig pointe, at den lærerstuderende løbende må reflektere over sin egen og andres historicitet, dvs. arbejde med og udvikle sin egen historiebevidsthed. Hvordan og hvorfor vil blive behandlet i det følgende, samtidig med at de indledende punkter bliver yderligere belyst.

Historiedidaktik - fagdidaktik

De gældende centrale kundskabs- og færdighedsområder for faget trådte i kraft i august 2004. En af de væsentligste ændringer i forhold til tidligere er indførelsen af begrebet historiedidaktik i stedet for begrebet fagdidaktik. Det skyldes, at denne betegnelse efterhånden er blevet gængs blandt historiedidaktikere, dvs. inden for det felt, hvor man beskæftiger sig med, hvordan historie bliver formidlet og brugt i et samfund, og hvordan det kan formidles og bruges. Til feltet hører også afklaring af, hvordan faget i forskellige sammenhænge kan forstås og afgrænses, hvilket indhold der hører til, og hvilke metoder der er relevante i en faglig sammenhæng. Blandt historikere er der i de seneste årtier foregået en debat, der vedrører disse problemstillinger, som knytter sig til det forhold, at selve grundbegrebet 'historie' er flertydigt.

Flertydigheden viser sig blandt andet i behovet for at skelne mellem historie som faghistorie og historie i hverdagslivet. Historiebegrebet henviser ikke alene til et fag, der hovedsagelig beskæftiger sig med fortiden, men også til et livsvilkår for mennesker. Mennesker er historiske væsener, som lever i og med tid, som den danske historiedidaktiker Bernard Eric Jensen udtrykker det (fx 2004b). De må hele tiden forholde sig til, at de selv og deres sociale kontekster ændrer sig over tid. I denne refleksion indgår også overvejelser over det forhold, at fortidens mennesker har haft andre vilkår og andre handlemuligheder, at det er deres valg og muligheder for valg, som har skabt den aktuelle verden, at deres egne handlemuligheder i nutiden ændrer sig, og at de selv i en eller anden udstrækning har mulighed for at skabe deres egen historie.

Denne forståelse af historie er i særlig grad blevet udbredt gennem forskerne bag det tyske initiativ *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, håndbog i historiedidaktik, der udkom første gang i 1979 og nu foreligger i 5. udg. fra 1997. På omkring 800 sider behandles her de fleste spørgsmål omkring historiedidaktik og dertil relaterede begreber, som historiekultur, historiebevidsthed, historisk fantasi og historieundervisning (se fx omtalen i Jensen, B. E. 2004a). Formålet er især at gøre forholdet mellem historievitenskabelig forskning og historisk tænkning i livsverdenen til en slags basis for didaktisk refleksion over historie og yderligere forbinde dem med et undervisningsmæssigt sigte, især til såkaldt institutionaliseret historieundervisning dvs. inden for uddannelsessystemet. Men også begrebsdannelser fra især USA og Storbritannien har haft indflydelse og betydning for, at andre området end uddannelsessystemet er blevet inddraget i historiedidaktikken, ofte under betegnelsen 'historie uden for skolen'. Fx kan nævnes begreberne *public memory* og *public history*, der dækker over interesse for og forskning i folkelig brug af historie. *Public history* er således et

forsknings- og undervisningsfelt på flere universiteter, hvor der arbejdes tværfagligt med fx etnologi, antropologi, arkitektur, pædagogik, arkæologi, udstillingsdesign, web-design m.v. Hvis man inddrager alle disse overvejelser i synet på historie, giver det god mening at bruge begrebet *historiedidaktik*. Dette begreb sætter nemlig didaktisk refleksion inden for historiefeltet ind i en international forskningssammenhæng og signalerer samtidig, at det er historie i samtlige betydninger, der skal tænkes didaktisk om.

Det er vigtigt at holde sig denne pointe for øje, især i relation til folkeskolen, hvor eleverne jo ikke skal uddannes til eksperter i historie, men til kapable historiebrugere i deres eget liv og i forbindelse med evt. videre uddannelse. Noget tilsvarende gør sig gældende i læreruddannelsen, hvor de studerende ikke skal uddannes til eksperter i historie, men i *historieundervisning*.

Fra historiedidaktik til historiebrugsdidaktik

Der er, med et udtryk hentet hos den norske historiedidaktiker Ola Svein Stugu, i de senere år sket en grundlæggende fokusforskydning inden for historiedidaktikken. Iflg. Stugu er forskydningen foregået i flere faser.

I første fase blev elevernes verden uden for skolen betragtet som en form for 'støj', der blot forstyrrede den institutionaliserede indlæring.

I næste fase begyndte man at interessere sig for, hvad støjen bestod i. Denne interesse blandt fagdidaktikere opstod, i hvert fald delvis, fordi det så ud til, at skolen var ved at tabe kampen om elevernes interesser. Historie var blevet et fag, som eleverne prioriterede meget lavt, og ikke sjældent gjaldt det samme for skolerne og lærerne.

Med teoridannelser, først udviklet i Tyskland omkring begrebet historiebevidsthed, udbredte de fagdidaktiske interesser sig til også at omfatte forståelse af elevernes samlede socialisering.

Og i den seneste fase meldte spørgsmålet sig om, hvorvidt skolen burde have hegemoni i udformning af historiebevidsthed, om ikke andre instanser var lige så legitime. I denne fase blev der også stillet spørgsmålstejn ved, om forskningsfaget var det eneste og rette grundlag for historieundervisning (Stugu 2004, s. 16).

De sidste af disse faser er forløbet over en periode fra slutningen af 1970'erne og har skabt en ændring, som er så grundlæggende, at man kan tale om et paradigmeskift. Paradigmeskiftet bliver mere gennemskueligt, hvis man indfører yderligere en skelnen, nemlig mellem en

historiefagsdidaktik og en historiebrugsdidaktik, sådan som B. E. Jensen gør det (2003b og 2004b, og gengivet hos Stugu 2004).

Historiefagsdidaktik refererer da til en didaktik, som tager sit udgangspunkt i videnskabsfaget og søger at finde metoder, der kan tilpasse faget til elevernes modenhed og interesser. Den læringsmæssige manko består i, at eleven betragtes som ikke-vidende, at viden opfattes som noget, der findes i faget, og at en vis viden skal tilegnes, før man kan opfattes (og opfatte sig) som vidende. Historiebrugsdidaktik tager udgangspunkt i hverdagslivets brug af historie i erindringer, fortællinger m.v., og udfordringen i en undervisningssammenhæng er at inddrage elevernes egen tænkning og erfaringer med historie og refleksioner over den historiekultur, de indgår i. Den oplagte læringsmæssige gevinst ligger i, at den enkelte elev kan opleve sig selv som en person, der allerede er vidende om noget, og at denne viden i mødet med et (redefineret) fag kan kvalificeres.

At skabe en fagligt funderet historiebrugsdidaktik må iflg. B. E. Jensen (2004b) betyde, at den skal baseres på faglige analyser af og refleksioner om, hvordan forskellige historiebevidstheder udtrykkes i socio-kulturel praksis. Ikke mindst for lærere og kommende lærere betyder det, at de skal oparbejde indsigt i folkelige refleksioner over, hvordan historie bruges i forskellige sammenhænge, hvordan ikke-faglige og før-faglige forståelser, fortolkninger og fortællinger udformes uden for klasseværelset, og hvordan de kan bruges produktivt i undervisningen. En anden norsk historiedidaktiker, Mai-Brith Ohman Nielsen, har med afsæt i flere års udviklingsarbejder med lærerstuderende på norske højskoler arbejdet med netop dette. Et af hendes grundsynspunkter er:

" [...] lærerstuderende har brug for praktiske erfaringer med at analysere og diskutere konkrete historiebevidstheder. De har brug for indsigt i deres egen historiebevidsthed for bedre at kunne nærme sig andres" (Ohman Nielsen 2004, s. 216).

Efter hendes erfaring kan lærerstuderende lære meget af at anlægge en analytisk vinkel på de elever, de møder i praktikperioder og i evt. arbejde i skolen, bl.a. øger de deres historiedidaktiske kompetence med hensyn til at kunne aflæse elevernes arbejder og afkode deres udsagn og handlinger. Et første trin kan bestå i analyse af indsamlede opgaver, hvor elever i skolen har fået til opgave at nedskrive alt, hvad de forbinder med et historisk begreb som fx slaveri, vikingetid, kold krig, nazisme. Opgaverne analyseres efter deres indhold af

1) faktaforhold

- 2) følelsesforhold og vurderinger (emotionelle, etiske og æstetiske)
- 3) indlevelselementer/empati og
- 4) samtidselementer.

I andet trin undersøges på samme eller lignende materiale, hvilke kategorier eleverne bruger, og hvilke ord og begreber der går igen.

Et tredje trin kan bestå i klasserumsobservationer, hvor der fokuseres fx på aktiviteter, adfærd, udsagn og handlinger. Et fjerde trin, som nok kræver mere systematisk forskningsmæssig indsats, end det er muligt i forbindelse med læreruddannelsespraktik, men som alligevel for fuldstændighedens skyld skal nævnes, kan bestå i at lede efter erindringsspor, dvs. lede efter, hvordan eleverne konstruerer deres egne personlige sammenhænge i historien (ibid., s. 219f).

Historiebevidsthed

Den historiedidaktiske udvikling har, som det er fremgået, været centreret omkring og inspireret af begrebet *historiebevidsthed*, som har sin oprindelse i tysk historiedidaktik.¹ Begrebet er ikke ukompliceret at indkredse, og det har siden begyndelsen af 1980'erne givet anledning til megen debat i dansk og nordisk historiedidaktik. Selv om det på nuværende tidspunkt har vundet indpas i formålsparagrafferne for både folkeskole, gymnasium og læreruddannelse, er der langt fra enighed om begrebet.

Historiedidaktikkens genstandsfelt drejer sig i al væsentlighed om at finde begreber, der kan medvirke til at italesætte de problemstillinger, som historieundervisningen står overfor i praksis. Italesættelse er en forudsætning for refleksion, diskussion og udvikling. Indførelsen af begrebet historiebevidsthed kan ses som et sådant forsøg på at italesætte og få sat på dagsordenen, at moderne mennesker og skoleelever har deres egen måde at tænke historie på. Det kan ses som et forsøg på at sætte en positiv dagsorden: Børn og unge har en historiebevidsthed, selv om den ofte er tavs - ikke italesat. Heroverfor står den ofte hørte negative dagsorden, at børn og unge er historieløse, at det er op til skolen at fylde på, så de får noget historisk viden. Hvad denne historiske

¹ En nyere udredning på dansk kan læses hos Jensen, B. E. (2004 i Ahonen m.fl., s. 47-62) i artiklen: Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb - en kritisk kommentar til Jörn Rüsens begreb om 'historiekultur'. Samme kompleks er behandlet hos Jensen 2004b.

viden nærmere bestemt skal være, tages tilsyneladende for givet, og behovet for en kanon fremhæves ofte i forlængelse af dette synspunkt.

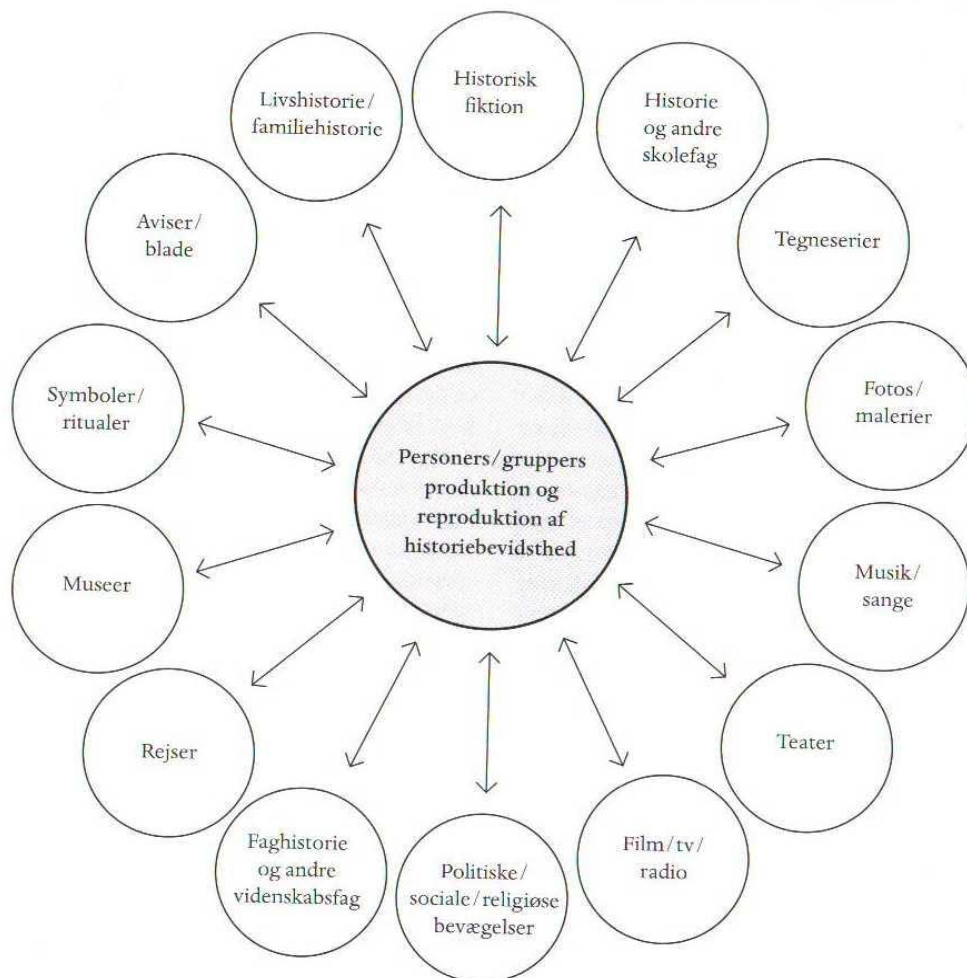
Historiebevidsthedsbegrebet indkredses ofte gennem en påpegning af, at mennesker i deres tanker og fortællinger hele tiden trækker på et lager af erindringer og erfaringer, samtidig med at de vurderer og handler med henblik på fremtiden - den nære eller fjernere. I den historiedidaktiske litteratur udtrykkes det ofte på den måde at: forståelse af nutiden hænger sammen med, hvordan fortiden fortolkes, og hvilke forventninger der er til fremtiden. Historiebevidsthed udvikler sig i spændet mellem erfaringsrum og forventningshorisont, som det noget smukkere er udtrykt af den tyske begrebshistoriker Reinhart Koselleck.²

Det er et almindeligt menneskeligt vilkår at reflektere over sit liv og sin samtid. I denne kontinuerlige stræben inddrages erfaringer fra ens eget tidligere liv, men også fra andres levede liv, man lytter ivrigt til andre menneskers erindringer, spejler sig i dem, sammenholder, man spejder i sin families historie efter forskelle og ligheder fysisk og mentalt, og man trækker på den offentligt tilgængelige historie om fortiden, som den kommer til udtryk i medier, bøger, fortællinger, journalistik, debat om kulturarv osv. Nogen fordyber sig i visse genrer, andre lader det hele glide hurtigt forbi. Men fælles for alle er, at historiebevidstheden hele tiden bearbejdes af forskellige indtryk og løbende bruges til at regulere handlinger. Handlinger er som regel rettet mod fremtidige forhold, man afsøger handlemuligheder i forhold til aktuelle problemstillinger, ens forventninger til fremtiden afgrænser handlingsfeltet, og valget af handling får konsekvenser, som påvirker fremtiden for en selv og måske også for andre.

Den bevidste kvalificering af historiebevidsthed drejer sig om at reflektere sin historicitet, dvs. om at søge at forstå, hvordan ens liv, tanker og handlinger er indlejret i en konkret, tidsbunden sociokulturel kontekst. Det er således også det felt, der skal arbejdes med i undervisning, når elevernes historiebevidsthed skal kvalificeres. Til det brug kan nedenstående model hjælpe, idet den angiver en lang række af de steder, som løbende har indflydelse på historiebevidsthedsdannelsen, og som kan indgå i den bevidste refleksion over kvalificering af historiebevidsthed.

² Kosellecks kategorier stammer fra værket *Vergangene Zukunft* fra 1979, som er grundigt behandlet hos Jensen, B. E. 2003a, s. 239f.

Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder



Modellen findes i flere udgaver. Her taget fra Jensen, B. E. (2003a), s. 88.

Retfærdigvis skal det nævnes, at der findes andre positioner i forhold til anvendeligheden af begrebet historiebevidsthed, især i forbindelse med læreruddannelse og folkeskole. Det er bl.a. ofte fremført, at begrebet ikke er operativt. Som repræsentant for denne position skal her nævnes den norske historiedidaktiker Erik Lund, der skriver, "at historiebevidsthed som operativt begreb, i læreplaner og dermed også i klasserummet, endnu ikke er tilrettelagt sådan at det kan udfolde sit potentiale og påvirke praksis i historiefaget" (Lund 2004, s. 114).

Til gengæld noterer den danske historiedidaktiker Lars Hastrup, at "jeg synes, at jeg kan spore en meget større optimisme på fagets vegne hos de kommende lærere, fordi skræmmebilledet:

vidensmængden og årstallene er trængt væk, og fordi det er meningsfyldt, når man underviser i et dannelsesfag [...]" (Haastrup 2001).

Den mest radikale position i historiedidaktiske kredse blev nok fremført i 2004-2005 i tidsskriftet *Den jyske Historiker*. Her fremfører Leon Dalgas Jensen det synspunkt, at historiebevidsthedsbegrebet skal afskaffes, idet det efter hans opfattelse er meningsløst. I stedet vil han sætte begrebet historisk sociologisk refleksivitet. Hovedargumentet mod begrebet er, at det ikke er muligt at få adgang til bevidstheden, at der angiveligt skulle være risiko for, at "lærere bevæger sig ud i spekulative forestillinger om samspil i elevernes bevidsthed, som de ikke har nogen mulighed for at sige noget kvalificeret om" (2005, s. 167). Man må som lærer iflg. L. D. Jensen i stedet og udelukkende forholde sig til elevernes ytringer - deres kommunikative praksis. Jeg har flere gange været inde på, at der både vedr. selve begrebet historie, inden for historiedidaktikken og i omgangen med fortiden i politik, medier og hverdagsliv er mange forskellige holdninger og positioner. For yderligere at dokumentere, at faget er omstridt i undervisnings- og dannelsessammenhæng, finder jeg det nyttigt at kaste et blik på udvalgte punkter i fagets historie i læreruddannelsen.

I orkanens øje - fagets historiografi i læreruddannelsen

Det fremgår af fagets historiografi i læreruddannelsen, at historie har haft en central plads i læreruddannelsen fra den første læreruddannelseslov i 1818. Dengang var fagets legitimation klar og uproblematisk. Fædrelandskærlighed og troskab mod kongen var centrale mål for faget og kunne være det uden stor debat om den sag. Der var symmetri mellem det, som seminaristen skulle kunne, og det, som skoleeleverne skulle kunne. Det var en almindelig forventning, at læreren meddelte sin viden, gerne gennem spændende fortællinger til eleverne. Eleverne forventedes på deres side at tilegne sig dels den viden, som blev formidlet gennem fortællingerne, og dels de normative forestillinger om fædrelandets historie, som var indbygget i fortællingerne, således at kærligheden til fædrelandet og kongen blev videreført fra generation til generation.

Det var i stor udstrækning de samme fortællinger, som blev brugt i forskellige sammenhænge, fx også i dansk som diktat og genfortælling, så eleverne havde god mulighed for at tage dem til sig som deres egne.

Læreruddannelsen i Danmark var oprindelig en uddannelse til polyhistor, dvs. en uddannelse, hvor der blev stillet krav om indsigt inden for en længere fagrække. Det gjaldt lige fra den første læreruddannelseslov i 1818 til princippet blev fraveget i 1966, da der blev indført fagspecialisering. 1818-loven, som var en opfølgelse på den første almueskolelov i 1814, angav en række fagområder, som seminaristen burde have kendskab til. Efter religion med bibelhistorie, modersmål, naturvidenskaber med naturhistorie og matematik kom: Historie og geografi, som iflg. ophavsmændene hørte sammen.

§. 19 "I Historie og Geographie bør Seminaristen være bragt saavidt, at han
a. af den almindelige Verdenshistorie har en tydelig og efter Tidsfølgen ordnet
Oversigt over mærkværdige Personer, Begivenheder og Opfindelser. Han bør derhos
kiende Religionens, især den christelige Religions, Historie, saa at han kan gjøre Rede
for de vigtigste Personer og Tildragelser, der væsentligen have bidraget til den
christelige Religions og Kirkes forskiellige Tilstand i de forskiellige Tidsaldere.
b. Fædrelandets Historie bør han paa samme Maade kiende, men fuldstændigere, for
at indgyde Agtelse for Forfædrenes Fortienester, Erkiendelse af de Goder, man
skylder sit Fødeland, dets mange velgjørende Indretninger, dets Regenteres vise og
faderlige Foranstaltninger, og derved bestyrke den naturlige Fødelandskærlighed og
Troskab mod Kongen.

(Almindeligt Reglement for Skolelærer-Seminarierne i Danmark, 10. Februar 1818).

I samme paragraf fulgte herefter bemærkninger om 'almindelig geografi' og 'fædrelandets geografi'. Opstillingen i de to fag følger samme mønster: Først det almene: henholdsvis "Verdenshistorien" og "Jordkloden", derefter det specifikke "Fædrelandets Historie" og "Fædrelandets Geographie". De to fag ses som to sider af samme sag, og religion, især kristendommens historie, indgår med stor vægt.

Loven blev til under det enevældige system i en tid, hvor Danmark, på trods af at Norge netop var blevet tabt, stadig kunne forstå sig selv som en multikulturel helstat, bestående af kongeriget samt Slesvig, Holsten og Lauenborg foruden de atlantiske øer og diverse kolonier.

Fædrelandets historie var vigtigere end verdens og skulle derfor behandles grundigere. Troskab mod kongen og "naturlig" fødelandskærlighed var nøgleordene. Der skulle ikke kunne være nogen tvivl mulig, hverken for lærer, seminarist eller elever, om hvad det normative indhold var, og at det

normative indhold rangerede højere, end kravet om kundskaber gjorde, eller udtrykt på en anden måde: Kundskaber og færdigheder var udvalgt og blev øvet, således at de understøttede det normative.

Den måde at bruge faget på fortsatte langt op i 1900-tallet, og fortsætter for så vidt stadig. I hele skolens historie har det været af væsentlig betydning, at eleverne skulle lære om deres tilhørsforhold. For en nutidig iagttagelse er det indlysende, at samtidens samfund og livsformer fordrer andre tilgange til uddannelse og til det normative indhold i uddannelse. Reglementet fra 1818 demonstrerer fx tydeligt, at de krav, som kundskabsmæssigt blev stillet til lærere for 200 år siden, nogenlunde svarer til de krav, der i vore dage stilles ved overgang mellem folkeskole og gymnasium.

Undervisningsfaget historie har rødder i et fagområde, hvor det normative indhold blev anset for næsten naturgivet. Ingen nu til dags kan vist være i tvivl om, at naturgivet er det ikke. I sidste halvdel af 1900-tallet søgte man at løse normativitetsproblemet ved at gøre historie udelukkende til et kundskabs- og færdighedsfag. Men, viste det sig lidt efter lidt, det var ikke så nemt, prisen var, som nævnt, tilsyneladende, at eleverne i folkeskole og gymnasium mistede interessen for faget. En sandsynlig forklaring på, at det ikke lykkedes at gøre faget til et kundskabsfag med fokus på metoder og objektivitet, skal findes i den bagvedliggende opfattelse af begrebet 'historie'. I den skitserede opfattelse sættes der nemlig lighedstegn mellem historie og fortid, historie opfattes som faget om fortiden.

Både mål, indhold og form for historiefaget i skole og læreruddannelse er nu mere omstridt end nogensinde. Det skyldes sandsynligvis, at det oprindeligt simple og enstrengede forhold mellem afsender, formidler og modtager, mellem stat, embedsmand (lærer) og elev er blevet stadig mere kompliceret, og at spørgsmål om nationale, overnationale og etniske tilhørsforhold rejses med større og større gennemslagskraft. Historie lander ikke sjældent på den offentlige dagsorden.

Det er blandt andet sket i midten af 2005. Det er især fagets mål og indhold, der er kommet på dagsordenen. Undervisningsministeren, Bertel Haarder (V), rejste kort efter sin udnævnelse krav om udarbejdelse af en historisk kanon som svar på den påståede mangel på viden om historie, især dansk historie, blandt elever i folkeskolen. Med en historisk kanon menes en liste på 25-40 perioder og begivenheder i dansk og international historie, "som alle børn skal kende" (Berlingske Tidende 22.5.2005). I skrivende stund er en sådan liste under udarbejdelse, det skal blive interessant at se kriterierne for valg.

Historiebrug og virkningshistorie - en ny didaktik

En af de måder, hvorpå man kan undersøge, hvorfor historiefaget er så omstridt, er at underlægge selve begrebet historie en nærmere undersøgelse. Det har som nævnt mange forskellige betydninger og anvendes i mange forskellige sammenhænge. Her skal blot nævnes nogle i en opstilling, hvoraf det fremgår, at brugen af ental og flertal og bestemt/ubestemt form, også har betydning:

- Historie:** Det er faget, skolefaget, undervisningsfaget, forskningsfaget med en række tilknyttede metoder, forskellige former for praksis og handlinger. ”Vi skal have historie i næste time”.
- Det er også en betegnelse, der bruges som synonym med fortid. ”Det er blevet historie nu”.
- Og så kan det også bruges med samme betydning som fortælling og eventyr - her altså i en betydning, der overskrider grænsen mellem fakta og fiktion. ”Fortæl en historie”.
- Historien:** Det er fortiden. Den bestemte form ental angiver forestillingen om en sammenhængende linje eller proces, ofte fortolket i en hegemonisk, dvs. mere eller mindre enerådende, fortælling, som fx understøtter en bestemt opfattelse af indholdet i den nationale kulturarv. ”Af historien kan vi lære ...”, ”historien viser ...”.
- Det kan endvidere betegne en proces i tid. ”Historien gentager sig selv”.
- Historier:** I hverdagsprog henviser det simpelthen til fortællinger, jf. ovenfor: ”gode historier”. I faghistorie henviser flertalsformen til en konstruktivistisk tilgang til historie, en tilgang, som angiver, at der er mange mulige fortolkninger af en given fortid og mange mulige måder at fortælle om det på. (Se også Jensen, B. E.'s opslag i Bekker-Nielsen 2001, s. 243).

Hvis man vil holde fast i den sidste forståelse som en slags guideline for sin beskæftigelse med historie, fører det til, at man må arbejde *flerperspektivisk*, dvs. sørge for at anlægge flere perspektiver på samme sag. Nogle af de væsentlige er

- a) flere samtidige vinkler
- b) en virkningshistorisk vinkel
- c) en brugshistorisk vinkel

Til belysning af, hvad en sådan tilgang betyder for arbejde i faget, kan man fx bruge den periode i midten af 1800-tallet, hvor Danmark fik sin første grundlov. Her blev der kæmpet om og for en demokratisk forfatning. Det lykkedes i første omgang i 1848 at få afskaffet enevælden og siden i 1849 at få vedtaget en forfatning.

Flere samtidige vinkler

Mange grupperinger, især konservative godsejere, nationalliberale embedsmænd og borgere fra liberale erhverv samt bønder, havde hver sit standpunkt, som de kæmpede for, og hver gruppering havde deres særligt veltalende talsmænd, der 'er gået over i historien' som 'kendte personer'. At undersøge de forskellige synspunkter og deres begrundelser vil bl.a. demonstrere, at demokratiet blev indført som resultat af en længere proces, hvor inspiration fra andre europæiske lande spillede en rolle, og som fik personlige omkostninger for en del af de involverede. Man kan betragte begivenhederne som *forgangen fremtid*³, dvs. prøve at forstå, at det, der for en nutidig iagttager handler om fortid, for det fortidige menneske handlede om at forme en yderst påtrængende fremtid. Det er dermed også en øvelse i at leve sig ind i fortidige menneskers muligheder og vilkår og dermed også en indgang til at arbejde *kontrafaktisk*, dvs. undersøge, hvilke andre handlemuligheder de involverede havde, og hvilke konsekvenser de kunne have fået.

De virkningshistoriske og brugshistoriske vinkler lapper ind over hinanden. Alligevel kan det være en fordel at forsøge at holde dem adskilt.

En virkningshistorisk vinkel

Gennem beskæftigelse med handlemuligheder og konsekvenser af valg bliver det tydeligt, at der er begivenheder, som ikke udelukkende kan henvises til et liv i fortiden. Konsekvenserne, hvad enten de var tilsigtede eller utilsigtede, af handlinger og begivenheder, fik afgørende betydning for, hvordan Danmark socialt, kulturelt, politisk og økonomisk udviklede sig fremover, ligesom det også fik betydning for dansk selvforståelse. Virkningerne rakte med andre ord langt ind i fremtiden. Når man søger at belyse nutidige problemstillinger historisk, er det denne vinkel, man får fat i. Hvis man fx spørger til, hvorfor dansk demokrati er udformet, som det er, ligger svaret ikke i sig selv indlejret i begivenheder og beslutninger for over 150 år siden, men i nok så høj grad i bearbejdning, fortolkning, forståelse og opfølgning på disse begivenheder og beslutninger i eftertiden.

³ Se note 1 vedr. Koselleck.

En brugshistorisk vinkel

Yderligere fik handlingerne og deres konsekvenser afgørende betydning for, hvilke fortolkninger og fortællinger der blev de fremherskende i tiden efter og igen fik betydning for dannelse af de fremherskende danske identitetsformer. Fx kan man beskæftige sig med, hvordan begrebet *folk* ~ 'det danske folk' i løbet af 1800-tallet skiftede betydning. Fra at henvise til kongens undersåtter kom brugen af begrebet i løbet af demokratiseringsproces og territorialkampe ud i svære storme, som handlede om, hvorvidt det danske folk skulle afgrænses politisk (demos) eller etnisk (ethnos). Det er en kamp, som stadig står på.

Både begivenhederne og deres umiddelbare og langsigtede virkninger kan opfattes og er blevet opfattet forskelligt. Det har indtil for ikke så længe siden været gængs opfattelse, at overgangen til demokrati foregik fredsommeligt og uden blodsudgydelse. Imidlertid førte de første regeringsforfatningsmæssige beslutninger til en borgerkrig, som kom til at udspille sig i Sønderjylland og Slesvig/Holsten, og sluttelig i 1864 førte til, at Slesvig/Holsten blev tysk, og at Danmark fik sin sydgrænse ved Kongeåen, et forhold, der er blevet fremstillet som et voldsomt tab, og som også var det, i hvert fald økonomisk.

I almindelig verdenshistorie er det sjældent, at borgerkrig omtales som fredelig. Derfor må man spørge sig selv, hvordan sådan en opfattelse kan have vundet hævd. Svar kan man finde gennem begrebsdannelsen 'brug af historie'. Hvem har haft interesse i og magt til at fremme denne eller hin forståelse af begivenhederne, dvs. hvordan er fortiden blevet brugt ind i senere politiske dagsordener? I denne forbindelse skal jeg ikke behandle selve spørgsmålet, blot bruge det til at påpege nogle pointer:

- ingen begreber har et indhold, der kan tages for givet
- de ord og begreber, man bruger til at forstå historie/fortiden med, er selv tids- og stedbundne, har deres egen historicitet
- forståelse af egen historicitet indebærer altså også forståelse af, at selv det sprog, man tænker med, er historisk-kulturelt skabt og foranderligt

Samtlige af de tre nævnte vinkler kræver en kritisk og analytisk tilgang til kilder, tekster, mindesteder og i øvrigt enhver form for materiale, der kan bruges til at belyse de valgte problemstillinger. Man må lære at anvende og forholde sig til de i historiefaget traditionelle metoder, især kildekritiske metoder, men det vil være lige så væsentligt at kunne supplere med

metoder, der har udspring i andre fagområder: tekstanalyse, billedanalyse og diskursanalyse for bare at nævne nogle.

Om at udvikle og kvalificere historiebevidsthed

Jeg har hævdet, at for at kunne arbejde med udvikling og kvalificering af børns historiebevidsthed må man være i stand til at erkende og udvikle sin egen. Det sker ikke automatisk gennem beskæftigelse med historiske emner. Man må grave et spadestik dybere. Det kan fx foregå ved at reflektere over egen historie og forholdet mellem egen (lille) historie og stor historie samt egen brug af historie.⁴ Forskellige metoder og øvelser kan bruges til at sætte refleksioner i gang over disse og andre væsentlige historiedidaktiske problemstillinger, alle nogen, som jeg selv har gode erfaringer med.

Fortælling

Det er i mange sammenhænge blevet fremhævet i de senere år, at narrativitet både er kommunikation og erkendelse. Gennem narrativer opbygges fællesskaber, identitet og tilhørsforhold, idet fortid og livsvilkår fortolkes på måder, der giver mening for den enkelte og for fællesskabet (Jerome Bruner 1999, her iflg. Bitsch Ebbensgaard 2005, s. 32). I historie har denne meningskaben ofte taget form af 'store fortællinger', dvs. fortællinger, der tilsyneladende skaber mening i fortidens mange udtryk og gør det muligt at holde styr på dem. Det er imidlertid væsentligt for kommende historielærere at være opmærksomme på, at disse 'store fortællinger' under dække af at 'skabe sammenhæng' tilbyder bestemte tolkninger af fortiden. Derfor er det vigtigt at arbejde med fortælling og narrativitet teoretisk, men det er også vigtigt at gøre sig egne erfaringer gennem øvelser med forskellige fortælleformer og analyser af fortællinger og deres virkemidler.

En sådan øvelse kunne fx være at lade de studerende fortælle livshistorie eller fragmenter af den til historieholdet. Øvelsen følges op med refleksioner over, om man ville have fortalt andre dele, eller med andre vinkler, i andre sammenhænge. Livshistorieøvelse kan også foretages med udgangspunkt i en selvvalgt genstand, det være sig hundetegn fra soldatertiden, mormors skål, som stadig er i

⁴ I bogen *Historiebevidstheder* fra 1999 har jeg behandlet nogle af de forsøg med at arbejde anderledes med faget, som er foregået rundt omkring fx i USA.

brug, vielsesringen, babysokker e.l. Det er ofte en fordel at have et konkret udgangspunkt at fortælle ud fra. Livshistorieøvelsen skærper opmærksomheden om, at der kan anlægges mange vinkler på den samme historie, uden at nogen af dem af den grund er 'forkerte' eller 'usande', men at de hver for sig understøtter sider af den identitet, man gerne vil fremstå som.

En anden tilgang kunne være eksperimenter med opbygning af elevmuseum. Det kan være i form af en udstilling med genstande på stedet eller en digital udstilling over et givet eller selvvalgt emne. *Storyboard*, som er betegnelse for en måde, der bruges til at holde styr på handlingsgang, personer og temaer i fx filmmanuskripter, kan bruges til at gennemtænke sammenhængen mellem billeder/genstande, lyde og tekst. Udstillingen fremvises for holdet, ledsaget af fortællingen om dens tilblivelse, og udstilleren svarer på spørgsmål. Gennem øvelsen tvinges man til at foretage begrundede valg og fravalg i forhold til tid, sted og muligheder. Gennem medstuderendes reaktioner skærpes opmærksomheden om, at en sådan udstilling kan læses anderledes end tænkt af afsenderen.

Tidslinjer og kronologi

Det har været og er stadig et væsentligt stridspunkt i historiedidaktisk debat, om der skal undervises kronologisk fremadskridende eller emnebaseret i historie i folkeskolen. Som forsvar for den kronologisk fremadskridende fremstilling fremhæves ofte, at det er den bedste måde at huske på, og at det giver det bedste overblik. Som forsvar for den emne- eller temabaserede undervisning fremhæves, at det er væsentligt, at arbejde i dybden med udvalgte problemstillinger, som så relateres til hinanden. I læreruddannelsen er undervisningen baseret på udvalgte emner og temaer, idet det anses for væsentligt, at de studerende opnår et vist kritisk-analytisk niveau i deres studier af udvalgte problemstillinger. Netop derfor er det afgørende, at de studerende lærer at forholde sig til, hvordan de bedst hjælper deres kommende elever med at strukturere de mange forskellige typer input, en historieundervisning består af.

At arbejde med tematiserede tidslinjer er en øvelse, der sætter fokus på dette forhold. De studerende arbejder med fremstilling af tidslinje over et forløb. Øvelsen fremprovokerer refleksioner over, hvilke begivenheder der er væsentlige for at forstå en bestemt periode eller et bestemt forløb. Samtidig giver det anledning til refleksioner over, hvad man kan forvente selv at huske, hvad man vil bestræbe sig på at huske, og hvilke krav der kan stilles til børns hukommelse. Øvelsen indeholder et kreativt element, idet det på ingen måde er givet, at en tidslinje består af en vandret linje på et stykke papir. Der kan snittes i træ, broderes, klippes og klistres osv.⁵

⁵ Hos Ohman Nielsen (2004, s. 224) findes lignende øvelser beskrevet.

De nævnte øvelser kan bruges til undervisning af børn, unge og andre voksne og kan efterprøves i praktikforløb. De er gode som udgangspunkt for bl.a. at arbejde med forforståelse i faget, dvs. bl.a. afdækning af historiebevidsthed, og til indsamling af data til analyse af historiebevidsthed, som behandlet tidligere i artiklen.

At forvalte samfundsmæssige erindringskulturer

Det, som er fortid for mennesker i nutiden, var engang en med længsel imødeset eller måske frygtet fremtid for mennesker i fortiden. Det, som er fortid, lever stadig i nutiden gennem de erindringskulturer, som opdyrkes på forskellige samfundsmæssige niveauer. Der dyrkes livshistorie, familiehistorie, slægtshistorie, egnshistorie, kvindehistorie, arbejderhistorie, virksomheder skriver deres historie, der tilknyttes historiske fortællinger til produkter af forskellig art, begivenheder mindes, der oprettes mindesteder, det debatteres ivrigt, hvilke datoer der bør være offentlige mindedage, der skrives, fortælles og forskes i danmarkshistorie hele tiden, der stilles krav om, at indvandrere skal kende landets historie for at forstå det bedre, i journalistikken inddrages historiske vinkler af større eller mindre lødighed på aktuelle begivenheder andre steder i verden, osv. osv. Det er det farvand, historielæreren skal kunne navigere i.

Gennem de valg, som tages i undervisningen, og gennem den sprogbrug, som anvendes, demonstrerer læreren bl.a. sit syn på, hvem der historisk og aktuelt kan regnes som danskere, det demonstreres gennem anvendelsen af ordet 'vi': Hvem hører med til 'vi', hvem gør ikke? Har man et reflekteret forhold til det? Det har betydning for den fremtidige integration i samfundet.

Gennem de undervisningsmæssige valg demonstrerer læreren ligeledes, hvordan forholdet mellem Europa/Vesten og den øvrige verden opfattes. Anlægges der fx et globalhistorisk perspektiv, hvor ikke-europæiske lande, folk og verdensdele ses og behandles i deres egen historiske ret og ikke med eurocentrisk tankegang blot som appendikser til europahistorien. Det har betydning for skabelsen af holdninger til globalisering, fremtidige katastrofer, krige osv. Det har betydning for udviklingen af de historiebevidstheder, der skal skabe fremtidige samfund.

For at kunne navigere i det farvand skal såvel de fagligt velbegrundede argumenter som de historiedidaktisk velbegrundede argumenter øves, prøves og skærpes gennem læreruddannelsen.

Litteraturliste

Litteraturlisten indeholder ud over de i artiklen direkte anvendte tekster også henvisninger til væsentlige dele af de seneste års debat i Danmark og Norden vedrørende artiklens emne.

Ahonen, Sirkka, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnus Thorkelsson, Ulf Zander (red.) (2004): *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktikk i Norden 8*. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag. Norges teknisk-naturvitenskabelige universitet.

Almindeligt reglement for Skolelærer-Seminarier i Danmark, 10. Februar 1818. 9.5.2005 set på <http://www.dpb.dpu.dk/site.asp?p=333>

Bekker-Nielsen, Tønnes, Bernard Eric Jensen, Nils Arne Sørensen og Paul Ulff-Møller (2001): *Gads historieleksikon*. København: Gads Forlag. (1. udg.)

Bergmann, Klaus, Klaus Fröhlich, Annette Kuhn, Jörn Rüsen, Gerhard Schneider (red.) (1997): *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Bitsch, Aase Haubro (2004): *Historiefaglighed som kommunikativ skabelsesproces*. I Ahonen m.fl. (se ovenfor), s. 229-242.

Bitsch Ebbensgaard, Aase Haubro (2005): *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv*. Ph.d. afhandling. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG), Syddansk Universitet. Kan læses på universitetets hjemmeside.

Blüdnikow, Bent og Søren Kassebeer (2005): Interview: *Bertel Haarder: Historieundervisningen skal give de unge et kulturfællesskab*, Berlingske Tidende 22.5.2005.

Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Århus: Klim.

Bryld, Claus m.fl.(1999): *At formidle historie - vilkår, kendetegn, formål*. København: Roskilde Universitetsforlag.

Haarder: Historisk kanon i folkeskolen. DR-Nyheder 22.5.2005, set på <http://www.dr.dk/nyheder/indland/article.jhtml?articleID=254863>

Haastrup, Lars (2001): *Hvor kan læreren gøre en indsats for at styrke historiebevidstheden?* I: *Historie og Samfundsfag* nr. 5, s. 17-25. NB: findes kun elektronisk via adgangskode på hjemmesiden for Foreningen af lærere i historie og samfundsfag: <http://www.falihos.dk/>

Haastrup, Lars (2004): *Politiske indgreb i historieundervisningen*. I: *Historie og Samfundsfag*, nr. 1, s. 23-26.

- Hastrup, Lars (2004): *Ved vejs ende - om Fælles Mål for historie*. I: *Historie og Samfundsfag*, nr. 4, s. 24-27.
- Jensen, Bernard Eric (2003a): *Historie - livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, Bernard Eric (2003b): *En offensiv historiedidaktik*. I: *Fagdidaktikk på offensiven*. Rapport fra seminar ved Forum for fagdidaktikk ved Høgskolen i Agder, s. 84-112.
- Jensen, Bernard Eric (2004a): *Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske historiebegreb - en kritisk kommentar til Jörn Rüsens begreb om 'historiekultur'*. I: Ahonen m.fl. (se ovenfor), s. 47-62.
- Jensen, Bernard Eric (2004b): *Om at skifte (fag)didaktisk paradigme - en eksemplarisk historie*. I: Schnack, Karsten (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, s. 47-75.
- Jensen, Bernard Eric (2005a): *Om at føre identitetspolitik i et demokrati - en problemudredning*. I: Korsgaard, Ove (red.): *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, s. 65-86.
- Jensen, Bernard Eric (2005b): *En ny velfunderet historiedidaktik? - en replik*. I: *Den jyske Historiker* nr. 108, s. 160-165.
- Jensen, Leon Dalgas (2004): *Historisk sociologisk refleksivitet - et nyt begreb i historiefagets og samfundsfagets didaktik*. I: *Den jyske Historiker* nr. 104, s. 134-152.
- Jensen, Leon Dalgas (2005): *Historisk sociologisk refleksivitet - et svar til Bernard Eric Jensen*. I: *Den jyske Historiker* nr. 108, s. 166-170.
- Lund, Erik (2004): *Historiebevissthet og historisk tenking som operative begreper i dansk og engelsk historiedidaktikk*. I: Ahonen m.fl. (se ovenfor), s. 101-116.
- Nielsen, May-Brith Ohman (2004): *Historiebevissthet og erindringsspor*. I: Ahonen m.fl. (se ovenfor), s. 211-228.
- Nielsen, Vagn Oluf (2004): *Fra en kustos erindringer: Hvor kommer historiedidaktikken fra?* I: Ahonen m.fl. (se ovenfor), s. 9-14.
- Pietras, Jens (2005a): *Historiens motor! Vagn Oluf Nielsen sligtht return eller hvad blev der af historiesynsparadigmet i Fælles Mål for Historie*. Set 14.6.2005 på:
<http://www.emu.dk/sem/fag/his/semlaerere/debat/historiensmotor.html>
- Pietras, Jens (2005b): *Folkeskolen sætter fokus på Historiefaget: Historiefaget mellem retro og metro!* 2005. Set 14.6.2005 på:
<http://www.emu.dk/sem/fag/his/semlaerere/debat/historiensmotor.html>

Poulsen, Marianne (1999): *Historiebevidstheder - elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. København: Roskilde Universitetsforlag.

Poulsen, Marianne Vega (2004): *Erindringen, det erindrede og de erindrende*. I: Ahonen m.fl. (se ovenfor) s. 119-130.

Stugu, Ola Svein (2004): *Historiedidaktikkens dilemmaer*. I: Ahonen m.fl. (se ovenfor), s. 15-23.

Undervisningsministeriet (1994): *Kvalitet i uddannelse og undervisning. Undervisningen i historie i det danske uddannelsessystem*. København: Undervisningsministeriet.