

BEGREBET HISTORIEBEVIDSTHED OG DETS DIDAKTISKE UDFORDRINGER

Carsten Tage Nielsen

ET KAMPFELT

Begrebet 'historiebevidsthed' har i en dansk uddannelsespolitisk sammenhæng været omdiskuteret siden det blev introduceret på læseplansniveau i grundskole (1995) og gymnasium (1988), men der er tilsyneladende konsensus om, at elever har bevidsthed, og at historiebevidsthed kan kvalificeres, ligesom der er konsensus om, at historie er nyttig i menneskers liv og livsverden. Ingen taler således om at afskaffe historie i skolen, men derimod strides man om, hvordan fagets skal forstås og praktiseres. Her gør det klart en forskel, om man tager udgangspunkt i begrebet historiebevidsthed (i menneskers historicitet) eller i historie, forstået som en fortid, der skal overleveres.

DIDAKTISK VIDEN OG POLITISK ARGUMENTATION

Danmark 2006. En ekspertgruppe nedsat af undervisningsministeren konstaterer i en rapport om styrkelse af historie i folkeskolen, at begrebet historiebevidsthed kan 'forekomme abstrakt og vanskeligt at bruge i den konkrete undervisning'.¹ En historiestuderende fra Syd-dansk Universitet i Odense konkluderer på baggrund af observationer i skoleklasser og fokusgruppeinterviews med lærere, at

historielærerpraksissen er ... god, fordi den lever fint op til, hvad didaktikere, historikere, cirkulærer og læreruddannelsen skal sætte dem i stand til. Hvorfor nogle historikere og mange politikere så mener, at historielærerpraksissen ikke er god nok, og faget halter bagefter, må der være en anden forklaring på.²

¹ *Rapport fra udvalg til styrkelse af historie i folkeskolen 2006:7*. 'Folkeskolen' er betegnelsen for den offentlige grundskole i Danmark.

² Halvor Jensen 2006:89.

Uddybende siges det i afhandlingen, at

de fleste lærere forholder sig ikke direkte til begrebet historiebevidsthed, men derimod arbejder de med tiderne, som indgår i historiebevidsthed i deres undervisning, hvor både fortid, nutid og fremtid får en plads i undervisningen, specielt det med at se konsekvenser af fortiden i nutidens lys og elevernes egne handlingers betydning for fremtiden, arbejder mange lærere med.³

Forskellen mellem de to udsagn om begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer beror på forskellige udgangspunkter og talepositioner. Udvalget skulle på baggrund af et politisk kommissorium komme med anbefalinger til styrkelse af faget historie i folkeskolen. Det havde et bundet politisk mandat. Den studerende skulle opfylde sit fags og sin uddannelses formål og forventninger. I kommissoriet stod der, regeringen ønskede, at historieundervisningen skulle give eleverne kronologisk overblik, at indføre en historiekanon og at gøre historie til et prøvfag. Hvis udvalget skulle leve op til sit kommissorium, så måtte det levere argumentation for regeringens ønsker om kronologi, kanon og test.

Udvalget og den historiestuderende forholdt sig begge til det formål for faget, som havde været gældende siden 1995, hvor det hed:

Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Det sker ved at fremme deres indsigt i, at mennesker er historieskabte såvel som historieskabende.⁴

Andreas Niels Halvor Jensen – den studerende fra Syddansk Universitet – kunne på baggrund af sit omfattende empiriske materiale konstatere, at lærernes problemer ikke lå i begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer, men dels relaterede sig til de mange opstillede trinmål og slutmål i faghæftet og dels til vilkår for lærergeringen som sådan: skoleledere, der sætter lærere uden linjefag i historie til at undervise i faget og manglende prioritering af efteruddannelse til lærere, som underviser i historie. Udvalget havde, mens det arbejdede, kendskab til Halvor Jensens forskning gennem vej-

³ Halvor Jensen 2006:39.

⁴ *Historie Faghæfte 4*, 1995:9.

lederen Harry Haue, som var medlem af udvalget, og det refererede også til Halvor Jensens forskning i rapporten, men tog ikke hans centrale forskningsresultater ad notam. Derimod støttede udvalget i sin argumentation mod den faglige praksis på 'fornemmelsen blandt gymnasielærere ... at eleverne forlader folkeskolen med en meget tilfældig historisk viden og uden kronologisk overblik ... [hvilket ikke giver] et rimeligt grundlag for tilrettelæggelsen af undervisningen i de gymnasiale uddannelser'.⁵ Når begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfoldelse ikke kunne sikre det, måtte der andre tiltag til, og udvalget foreslog derfor helt i tråd med sit kommissorium et nyt formål for faget, som er blevet indfaset fra 2009:

Formålet med undervisningen er at udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Undervisningen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie, jf. folkeskolelovens bestemmelse.⁶

Første sætning er identisk med udvalgets forslag. Den efterfølgende sætning er tilføjet af ministeriet.

Halvor Jensens undersøgelse er ikke en undersøgelse af elevers udbytte af deres historieundervisning, og derfor heller ikke en påvisning af, hvorvidt undervisningen har ført til den ønskede effekt, men en undersøgelse af læreres praksis. Han har dog gjort sig den iagttagelse, at elever er mere interesserede og med i undervisningen, når den er teoretisk og metodisk inspireret og forberedt i forhold til historiebevidsthedstænkningen. Det får ham til at konkludere følgende:

Så hvis jeg som observatør og forsker, skulle anbefale en didaktisk metode, ville det ikke være en tilbagevendende til denne metode, fordi den er utilstrækkelig, så hellere en kritisk videreudvikling af historiebevidsthedsbegrebet, ikke i teori, men derimod i metode og italesættelse.⁷

I en dansk sammenhæng findes der kun meget lidt empirisk historiedidaktisk forskning, hvilket udvalget også beklagede i sin rapport. Situationen har ikke ændret sig meget siden. Marianne Poulsen

⁵ *Rapport fra udvalg til styrkelse af historie i folkeskolen* 2006:12.

⁶ *Fælles Mål 2009 Historie Faghæfte 4*, 2009:3.

⁷ Halvor Jensen 2006:44-45. Med 'denne metode' mener han lærerstyrede og lærerdominerede tilgange til undervisning, som alene fokuserer på fortid.

undersøgte i 1999, hvordan historiebevidsthed manifesterer sig hos børn og unge i grundskole og gymnasium, og hvordan de, set i lyset af deres historiebevidsthed, tænker om historiefaget.⁸ Aase H. Bitsch Ebbensgaard undersøgte i 2005, hvordan elevens historiebevidsthed kan bruges didaktisk i gymnasiets historieundervisning.⁹ I 2010 har Andreas Rasch-Christensen undersøgt, hvordan lærerstuderende undervejs i linjefagsforløbet forholder sig til sig selv som historielærere og deres syn på, hvordan elever bruger og forstår historie.¹⁰ Alle tre på ph.d.-niveau. For tiden er Claus Haas og undertegnede i gang med en undersøgelse af, hvordan lærere i historie forholder sig til fagets nye udfordringer i forhold til kronologi, kanon og test. Dette forskningsdeficit er klart et problem, når begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer diskuteres. Udvalgsrapporten er et godt eksempel på det. Udvalget argumenterede for et nyt formål for faget uden at have undersøgt, om det hidtidige formål havde levet op til hensigten, og de forskningsresultater, som kunne modsige de politisk bestemte ønsker for faget, blev negligeret. Polemikken handler altså ikke om begrebet historiebevidsthed som sådan, men om hvilken identitet skolefaget historie bør have. I videre forstand om hvilken erindrings- og identitetspolitik, der bør danne grundlag for skolens undervisning i historie.

NEJ TAK TIL HISTORIEBEVIDSTHEDSDIDAKTIK

Kritikere af historiebevidsthed som omdrejningspunkt for faget anerkender, at elever har historiebevidsthed, og at historiebevidsthed kan kvalificeres, men de mener af forskellige grunde, at det ikke bør være omdrejningspunktet for faget. Jeg undlader her at tage stilling til, om begrebet forstås på samme måde af alle i debatten, men nøjes med at konstatere at slagmarken er skolefagets identitet. Leon Dalgas Jensen, seminarielærer i historie og samfundsfag ved det daværende Københavns Dag og Aftenseminarium, rettede i 2004/2005 en skarp kritik af historiebevidsthedsparadigmet:

Jeg vil gøre dannelse til deltagelse i historisk sociologisk refleksivitet til et centralt formål for fagene historie og samfundsfag i grundskolen og ungdomsuddannelserne.

⁸ Poulsen 1999.

⁹ Bitsch Ebbensgaard 2005.

¹⁰ Rasch-Christensen 2010.

Hensigten med denne teori- og begrebsudvikling er at skabe grundlag for en didaktik, der for det første flytter formålet med fagene væk fra at skabe egenskaber ved barnets bevidsthed og identitet, og for det andet lægger afstand til forestillingen om fagene som en ophobning af viden om samfund og fortid.¹¹

Dalgas-Jensen er ikke uenig i, at et væsentligt didaktisk omdrejningspunkt i undervisningen bør være at 'tydeliggøre menneskelivets historicitet'. Han er heller ikke uenig i, at elever skal tages alvorligt som myndige subjekter, og anbefaler derfor på linje med mange af historiebevidsthedsdidaktikkens protagonister dialogbaserede og partecipatoriske tilgange til undervisning.¹² Dalgas Jensen ønsker at rette opmærksomheden væk fra elevers identitet og bevidsthed og i stedet for sætte fokus på social praksis:

Jeg vil helt ærligt meget have mig frabedt, at mine børn skal udsættes for historielæreres bestræbelser på at 'udvikle samspil i deres bevidstheder' og 'identitetsbearbejde deres personlige identiteter'. Undervisningen i historie og samfundsfag skal i stedet for give børn og unge kundskaber, færdigheder og mulighed for personlige værdi-afklaringer, der bidrager til, at de bliver kompetente deltagere i en social praksis, der reflektivt forhandler forståelser af den sociale verden. Dette er også centralt i forhold til at forberede børn og unge til livet i et demokratisk samfund. Det må være formålet med fagene.¹³

Dalgas-Jensen forsikrer, at hans ærinde ikke er at underkende og forkaste 'hele den seriøse historiedidaktik', som har taget udgangspunkt i begrebet historiebevidsthed, men at begrebet må opgives i skolesammenhæng på grund af risikoen for 'psykologiserende og spekulative' betragtninger om identitet og bevidsthed og sammenblanding af 'bevidsthedsfænomener i individets psyke og sociale fænomener i den sociale verden'. Dalgas Jensen ønsker dog ikke at 'opgive øvrige centrale erkendelser, som historiebevidsthedsdidaktikken er nået frem til'.¹⁴ Spørgsmålet er, om det psykiske og det sociale er så skarpt adskilte, som Dalgas Jensen tænker det.

¹¹ Dalgas-Jensen 2004:136.

¹² Se fx Jensen 1996, Jensen 1998, Poulsen 2007, Binderup 2007 og Rasch-Christensen 2010.

¹³ Dalgas-Jensen 2005:168.

¹⁴ Dalgas-Jensen 2005:170, 168, 169 og 170.

Harry Haue, professor i historiefagets didaktik ved Syddansk Universitet i Odense, er en anden didaktiker, der har kritiseret historiebevidsthedsparadigmet, men fra et noget andet perspektiv end Dalgas-Jensen. Haues primære forskningsfelt er gymnasieskolen, men som deltager i undervisningsministerens *Udvalg til styrkelse af historie i folkeskolen* og med interesse for overgangsproblematikker mellem grundskole og gymnasium, har han forholdt sig til historiebevidsthedsdidaktikken i folkeskolen:

Undervisningen skulle kvalificere den historiebevidsthed, som vi jo alle har ved at tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes nutids- og fremtidsinteresse. Historielærerne tilsluttede sig forbavsende hurtigt dette nye målbegreb, måske fordi begrebet var så rummeligt, at det kunne begrunde en hvilken som helst undervisning. I forbindelse med en ny læseplan i 1993 fik historiebevidsthed da også en helt central funktion. Imidlertid hjalp det ikke på historieundervisningens kvalitet. En omfattende OECD-undersøgelse i 1997 afslørede, at det stod sløjt til med elevernes viden og dermed også sammenhængsforståelse. Der var da også bred enighed om, hvad årsagen hertil var, nemlig at faget ikke, i modsætning til mange af grundskolens andre fag, var et prøfefag, og at det derfor ofte var ikke-historieuddannede, der underviste i faget. Først i 2005 blev der taget initiativ til, at fagets grundskader kunne blive udbedret.¹⁵

Haue afviser ikke begrebet historiebevidsthed som sådan, men er skeptisk overfor dets status som omdrejningspunkt for historiefaget i grundskolen, fordi det tilsyneladende ikke fører til, at eleverne erhverver sig kronologisk overblik og sammenhængsforståelse. Den refleksion, som begrebet historiebevidsthed lægger op til, kræver ifølge Haue både viden om historie og evne til at tænke abstrakt:

¹⁵ Haue 2007:155. Året 1993 refererer til den lov om folkeskolen, som førte til *Historie Faghæfte 4*, 1995, hvor historiebevidsthed blev omdrejningspunkt for faget. OECD-undersøgelsen er mig ukendt, men den store internationale undersøgelse *Youth and History* i regi af bl.a. Körber-Stiftung og EU's generaldirektorat for uddannelse, som udkom samme år, er i andre sammenhænge blevet brugt til at argumentere for lignende synspunkter. 2005 må referere til undervisningsministerens initiativ til *Udvalg for styrkelse af historie i folkeskolen*, hvis kommissorium er fra januar 2006.

Et af de forhold, der blev drøftet i udvalget var, hvornår børn er i stand til at tænke abstrakt. Det er et vigtigt punkt, idet først da kan de forstå historieundervisningen som en proces, der kan kvalificere den historiekultur, som de altid bringer med ind i undervisningen til historiebevidsthed ... [det er derfor] naturligt, at der blandt historiedidaktikere er delte meninger om det hensigtsmæssige i at anvende historiebevidsthedsbegrebet som mål for børneundervisningen.¹⁶

Med henvisning til udviklingspsykologen Jean Piaget argumenterer Haue for, at elever skal være mindst 14 år gamle før de kan tænke hypotetisk-dekuktivt. Derfor giver det for ham ikke mening at operere med begrebet historiebevidsthed i grundskolen. Hvad grundskolen derimod bør gøre er, at give eleverne 'kendskab til væsentlige dele af det historiske forløb', fordi det er 'nødvendigt for at kunne reflektere over deres muligheder i tilværelsen'.¹⁷ Det kan gøres ved at indføre en historiekanon, mener Haue:

Men når mange alligevel var tilhængere af en kanon, hang det sammen med et ønske om at sikre udviklingen af elevernes sammenhængsforståelse.¹⁸

Kanon ses som et middel til at opnå kronologisk overblik og sammenhængsforståelse. Prøver som en vej til at kvalitetssikre udbyttet af undervisningen. Prøver skal gøre, at skoleledere tager faget alvorligt og på alle trin sætter linjefagsuddannede til at varetage undervisningen i historie. Med prøver vil man samtidig få en evaluering af om målene med faget bliver opfyldt. Haue giver imidlertid ikke noget overbevisende belæg for, at modellen vil virke efter hensigten.

SKOLEFAG OG VIDENSKABSFAG

Spørgsmålet om fagets identitet er også et spørgsmål om, hvilken rolle videnskabsfaget historie bør have i forhold til skolefaget historie. Det er ikke en diskussion, som Dalgas-Jensen og Haue eksplicit forholder sig til, men en problemstilling Bernard Eric Jensen tidligt tematiserede:

¹⁶ Haue 2007:156.

¹⁷ Haue 2007:158.

¹⁸ Haue 2007:158.

Historie i betydningen at have historiebevidsthed er en almenmenneskelig aktivitet – noget, der er fælles for læg og lærer. Historie er imidlertid ikke alene noget almenmenneskeligt, men også et specialiseret arbejdsfelt – altså et område, hvor det gør en forskel, om man er lægmand eller fagmand [...] Men historie er tillige et skolefag, og derfor må det overvejes, hvordan skolefaget forholder sig til historie som almen og fagspecifik aktivitet.¹⁹

Elever skal, som det hed i indledningen til faghæftet fra 1995, ikke gøres til 'små fagfolk', men videnskabsfaget skal bruges til at kvalificere undervisningen og dens begrebsdannelser. Grundproblemet for faget historie i grundskolen er ifølge Jensen, at:

... man kan ikke med samme ret sige, at det er gennem skolen, at børn og unge lærer historie ... [derfor er det] vigtigt at man ikke forsøger at forstå det at lære historie i skolen i analogi med tilegnelsen af kulturteknikker som det at læse, skrive og regne.²⁰

Historie i grundskolen er situeret i en konkurrencesituation fra historiebevidsthedernes mangfoldige produktionssteder udenfor skolen:

For at kunne klare sig i konkurrencen med andre produktionssteder, må skolens historieundervisning ikke alene satse på, at dens arbejde med historiebevidsthed vil fremstå som interessant og relevant, den må også stræbe efter, at blive kvalitativt bedre end det, børn og unge er vant til at møde andetsteds. Den må med andre ord gå ind og arbejde i spændingsfeltet mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet.²¹

Spørgsmålet er så, hvilken målestok der skal gælde, når faglig kvalitet skal vurderes i grundskolens historieundervisning:

Faglig kvalitet betyder ikke det samme i en skolesammenhæng og i en fagvidenskabelig sammenhæng. I en skolesammenhæng må det altid defineres i forhold til den opgave, som skolen har sat sig for at varetage, og det vil i dette tilfælde sige, at den skal kunne bidrage til en kvalificeret bearbejdning og videreudvikling af børn og unges historiebevidsthed. Der lægges ikke hermed op til

¹⁹ Jensen 1996:8-9.

²⁰ Jensen 1996:9.

²¹ Jensen 1996:10.

en generel afvisning eller skrotning af foreliggende fagvidenskabelig indsigt. I den udstrækning skolen ønsker, at børn og unge skal lære ikke blot noget *om*, men også *af* fortidige begivenheder og forhold, i den udstrækning er det afgørende, at det kommer til at ske på et så lodigt og forsvarligt grundlag som muligt.²²

Lærere skal bruge den fagvidenskabelige indsigt, men ikke 'informere børn og unge om, hvad der foregår i fagvidenskaberne', og fagvidenskaberne skal bruges, når de kan være med til at kvalificere børn og unges historiebevidsthed. Det vil sige i den udstrækning fagvidenskaberne formår at være en konstruktiv dialogpartner i forhold til den historie, eleverne bringer med sig ind i undervisningssituationen. Dialogen skal med andre ord foregå på skolefagets præmisser og ikke på videnskabsfagets. Bernard Eric Jensen skelner således mellem en historiefagsdidaktik og en historiebevidsthedsdidaktik (eller historiebrugsdidaktik).²³ Hvor Dalgas-Jensen og Haue placerer sig i forhold til denne dikotomi er ikke helt entydigt. Begge opponerer mod at gøre bevidsthed til et omdrejningspunkt. Haue siger således i tråd med Dalgas-Jensen:

Udvalget kunne også støtte sig til en årelang diskussion om det hensigtsmæssige i at bruge historiebevidsthed som mål, og kritikere påpegede, at der ofte var alt for meget tale om bevidsthed frem for historie.²⁴

Men ingen af dem argumenterer eksplicit for at gøre elever til små fagfolk eller at simulere videnskab i historietimerne, som det eksempelvis sker i den angloamerikanske tradition 'historisk tænkning':

Begrunnelsen for kildebruk i angloamerikansk historiedidaktikk søkes i føste rekke i selve historiefagets egenart. Historisk forståelse og tenkning forudsetter at eleven også forstår hvordan historisk kunnskap blir til. Det er umulig å lære historie uten samtidig å lære og å praktisere de prosessene som historikeren bruker for å finne ut om fortiden. Dette er også nødvendig for at forstå hvorfor historikernes beretninger kan være forskjellige og i

²² Jensen 1996:11.

²³ Jensen 2004:47.

²⁴ Haue 2007:157.

motstrid med hverandre. Dette gjelder for alle aldersnivåer og kan praktiseres på alle aldersnivåer.²⁵

Historie forstås her som videnskapsfaget historie og ikke som det at have historiebevidsthed. Ikke desto mindre mener den norske didaktiker Erik Lund, at den angloamerikanske historiedidaktik:

... kan gi historiebevissthetsbegrepet en annen slagkraft i skolefaget historie enn det fikk i Danmark, særlig fordi nåtidsdimensjonen i faget forstås, teoretisk og i praksis, på en annen måte.²⁶

Her handler det tilsyneladende ikke om den historie, elever bringer med sig ind i skolen fra andre produktionssteder, men om deres opfattelse af faget historie og dets begreber:

Angloamerikansk historiedidaktisk forskning er karakterisert ved en fokus på hvordan eleven *tenker* om fortiden. Forskningen er i særlig grad knyttet til elevens forståelse av nøkkelbegrepene i historiefaget (second order concepts).²⁷

Udgangspunktet for Lund er ikke en afvisning af begrebet historiebevidsthed, at elever har historiebevidsthed, og at historiebevidsthed kan kvalificeres, men derimod en opfattelse af, at det har spillet fallit i den danske grundskole:

Historiedidaktikk med historiebevisshet som omdreiningpunkt har hatt et teoretisk preg, med få forbindelseslinjer til klasserommet. Dette til tross for at retningen er særlig opptatt av vanlig folks, inkludert elevs, historiebruk og forhold til fortiden. Selv om denne historiedidaktikken har hatt sterkt gjennomslag i læreplanene, særlig i Danmark, har den i liten grad preget skolefaget.²⁸

Hvad Lund mener med 'teoretisk præg med få forbindelser til klasseværelset' er uklart. Det kan næppe referere til mangel på didaktisk litteratur om, hvordan en undervisning med udgangspunkt i begrebet historiebevidsthed kan gribes an. Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag fulgte op med to bøger om problemstillingen:

²⁵ Lund 2009:47.

²⁶ Lund 2009:40.

²⁷ Lund 2009:42.

²⁸ Lund 2009:14.

Historieskabte såvel som historieskabende (1996) og *At skabe historie: ideer til historieundervisningen* (1998).²⁹ Begge udgivelser har artikler om undervisning skrevet af såvel forskere som undervisere. Siden er problemstillingen blevet fulgt op af bl.a. Marianne Poulsen i grundbogen *Læreruddannelsens Didaktik* (2007) og af lærer Thomas Binderup med bogen *Historiebevidsthed i det moderne* (2007).³⁰ Alle de nævnte udgivelser forbinder teori og praksis. Desuden er problemstillingen løbende blevet behandlet i tidsskriftet *Historie og Samfundsfag*, ligesom det er behandlet i undervisningsvejledningen til faghæfterne i 1995, 2002 og 2004.³¹ I den professionsorienterede læreruddannelse har begrebet og dets didaktiske udfordringer ligeledes haft en central placering.

Lund hævder ligesom rapporten fra *Udvalg til styrkelse af historie i folkeskolen*, at begrebet har været vanskeligt at operationalisere:

Begrebet viste sig imidlertid å være svært vanskelig å operasjonalisere i klasserommet. Selv om begrepet fikk en sentral plass i danske læreplaner i tidsrommet 1995 til 2009, viste to omfattende evalueringer av historieundervisningen i grunnskolen og i gymnaset i dette tidsrommet at det blant historielærerne var lite fokus på læreplanens begreper om historisk bevissthet, identitet og historieformidling.³²

Lund henviser ikke til de konkrete undersøgelser i sin bog. Mig bekendt har historie i grundskolen ikke været evalueret i den omtalte periode. Sidst det skete var i 1994 i forbindelse med projektet *Kvalitet i uddannelse og undervisning* (KUP 23. Historie).³³ Det vil sige året før begrebet blev omdrejningspunkt for faget. Denne undersøgelse kritiserede historieundervisningens praksis og anbefalede det læseplansarbejde, som førte til det nye faghæfte i 1995. Historieundervisningen i det almene gymnasium blev evalueret i 2001. Evalueringen kan ikke tages til indtægt for, at begrebet har været vanskeligt at operationalisere. Evalueringen understregede elevernes positive hold-

²⁹ Brinkmann & Rasmussen (red.) 1996 og Brinkmann & Rasmussen (red.) 1998.

³⁰ Poulsen 2007 og Binderup 2007.

³¹ *Historie Faghæfte 4* 1995:15-43, *Klare Mål: Faghæfte 4 Historie* 2002:23-36 og *Felles Mål: Faghæfte 4 Historie* 2004:54-98. Tidsskriftet *Historie og Samfundsfag* udgives af Foreningen af lærere i historie og samfundsfag.

³² Lund 2009:39.

³³ *Historie: Kvalitet i uddannelse og undervisning* 1994.

ning til undervisning, der tager udgangspunkt i begrebet historiebevidsthed.³⁴ Den kritiserede imidlertid lærerne for ikke at leve op til læseplanens intentioner om at styrke elevernes historiebevidsthed, men at operere med en traditionel kronologisk og fortidsorienteret fagforståelse.³⁵ Det problem ligger ikke umiddelbart i begrebet historiebevidsthed som sådan, men derimod i gymnasielærernes uddannelse. Uddannelsen til lærer i gymnasiet er en almen akademisk universitetsuddannelse i modsætning til grundskolens professionsrettede læreruddannelse. Didaktik er som regel noget, gymnasielæreren først skal tilegne sig, når han eller hun har fået en stilling på et gymnasium og begynder at undervise. Det skaber en vis træghed og konservatisme i systemet.

Der er ikke noget at sige til, at studenten fra Odense undrede sig i sin afhandling over, 'hvorfor nogle historikere og mange politikere så mener, at historielærerpraksissen ikke er god nok, og faget halter bagefter'. Det handler ikke om begrebet historiebevidsthed, om at have historiebevidsthed, og at historiebevidsthed kan kvalificeres, men derimod om forskellige opfattelser af, hvad historie bør være som skolefag. Der er dem, som opfatter historie som ét fag med et sæt af identiske metoder og begreber, som så tilpasses de enkelte forudsætningsniveauer. De tænker konvergent. Der er dem, som opfatter historie som almen og fagspecifik aktivitet, hvor mål og midler er (kan være) forskellige. De tænker divergent. Den britisk-amerikanske uddannelsesforsker Ken Robinson betragter konvergent tænkning som en diskurs, der har været dominerende i uddannelsespolitikken og -tænkningen siden offentlig uddannelse blev etableret, men som ikke har fremtiden for sig, fordi den ikke udvikler menneskers scenariekompetence og evne til kreativ problemløsning.³⁶ Socio-kulturel scenariekompetence udpeger Bernard Eric Jensen netop som én af historiebevidsthedens væsentlige brugsfunktioner:

Når mennesker sammenkobler fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, opbygges og udvikles en scenariekompetence – altså en evne til at opstille, gennemspille og vurdere sociokulturelle scenarier. En sådan evne er af vital betydning for at kunne leve og fungere sammen med andre mennesker i et samfund, og den er af betydning ikke kun i det små i hverdagen, men også når samfundsforandringer på et makroniveau står på

³⁴ *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium* 2001:55.

³⁵ *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium* 2001:54.

³⁶ Robinson 2010.

dagsordenen. En sådan tilgang har det fortrin, at undervisningen dermed vil få et mere produktivt og fremadrettet sigte – en dimension, som historieundervisningen længe synes at have savnet.³⁷

Ligesom der er konsensus om, at elever har historiebevidsthed og at historiebevidsthed kan kvalificeres, så synes der også at være konsensus om at historie er nyttig i menneskers liv og livsverden. Der er dog forskel på at opstille kanon og curriculum med et fikseret indhold og at fokusere på brugsfunktioner af historiebevidsthed. Jeg vil på linje med Marianne Poulsen betragte det som en forskel i opfattelsen af elever som myndige subjekter:

I uddannelsessystemet har man forsøgt sig med fritstilling af eleverne via formel medbestemmelse, men i elevernes hoveder bliver medbestemmelsen ofte til et spørgsmål om valget mellem to eller flere undervisnings-emner, hvor valget kan sidestilles med det mellem pest og kolera. Reelle valg er der først tale om, når fænomenerne fritstilles, og eleverne får mulighed for at skabe deres egen betydning i et åbent fortolkningsrum.³⁸

I og med at folkeskolen er en offentlig skole, er der bundet politiske interesser til dens form, indhold og funktion. Historie i grundskolen har i takt med samfundsudviklingen været genstand for erindrings- og identitetspolitiske kampe mellem forskellige interesser i det danske samfund. Det ville ud fra en historiebevidsthedstænkning være mærkeligt andet. Man kan diskutere, om der ligefrem er en proportionalitet mellem intensiteten i disse kampe og intensiteten i oplevelsen af et samfund i forandring. Debatten og opmærksomheden har været der både før og efter begrebet historiebevidsthed blev gjort til omdrejningspunkt i skolefaget historie, så dét i sig selv gør ingen forskel på at uenighed eksisterer, og at der strides. Det har sin årsag i den demokratiske samfunds- og samlivsform, at holdninger mødes og brydes. Den anden forklaring, Halvor Jensen efterlyste, kunne være den enkle, at historie (også) er politik. Et spørgsmål om, hvad vi vil med vores liv og samfund. Det kan man ikke forvente, at der vil være enighed om. Derfor vil der også være forskellige holdninger til histories form, indhold og funktion i grundskolen. Faglige argumen-

³⁷ Jensen 1996:12.

³⁸ Poulsen 1999:190.

ter og begrundelser er ikke uberoende af den livsverden, de kommer til udtryk i. De er en del af denne livsverden.

HISTORIEBEVIDSTHED SOM ALMENDIDAKTIK

Afslutningsvis vil jeg henlede opmærksomheden på to perspektiver, som jeg finder underbelyst i diskussionen og forskningen om historiebevidsthed. Det drejer sig om historiebevidsthed som almen-didaktik og det bio-psyko-sociale grundlag for at have historiebevidsthed. Forskning, som har taget udgangspunkt i begrebet historiebevidsthed, har typisk enten været rettet mod historie i uddannelses-sammenhænge, eller mod det Bernard Eric Jensen har kaldt historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder (historiebrug). Sidstnævnte forskning har typisk fokuseret på stederne som sådan (historiefilm, mindesmærker etc.) frem for brugere af stederne. Som begreb bliver historiebevidsthed ikke kun forstået som noget, der relaterer sig til undervisning og uddannelse, men som et ontologisk træk ved det at være menneske. Historiebevidsthed kan således opfattes som en form for almen-didaktik. Det retter opmærksomheden på den enkeltes brug af historiebevidsthed i forskellige situationer og sammenhænge – ikke blot i forbindelse med andre fag i skolen, men også udenfor skolen i sammenhænge og situationer, som langt fra fremstår som historie. Hvordan bruger Søren og Yousef deres historiebevidsthed, når de for eksempel er til fodbold, når de spiller *Warcraft* hjemme på værelset, når de er sammen med deres bedsteforældre, eller skal træffe valg om deres videre uddannelse? Tænker man historiebevidsthed som en fag-didaktik, vil sådanne spørgsmål virke irrelevante, fordi de umiddelbart ligger uden for det faglige felt historie, men tænker man historiebevidsthed almen-didaktisk, må disse spørgsmål medtænkes i forhold til læringssituationen i skolen og historieundervisningen. Der mangler med andre ord forskning, som er mere end blot udvidet historiografi, hvis man vil forstå, hvordan historiebevidsthed bruges og kvalificeres. Når begrebet historiebrug vinder indpas på bekostning af begrebet historiebevidsthed, hænger det for mig at se sammen med, at historiebrug netop kan opfattes som en udvidet historiografi og derfor forholdsvis uproblematisk lader sig integrere i en historie-fagstænkning. At skelne mellem historiefagsdidaktik og historiebrugsdidaktik mister derved sin betydning. Begrebet historiebevidsthed tænkt almen-didaktisk er en mere radikal udfordring. Det lægger mere op til divergent end konvergent tænkning, og det rykker

ved gængse fag- og professionsgrænser. Lærere, som ikke har linjefag i historie, får skylden for, at børn og unge kommer ud af grundskolen med en begrænset historisk viden og et rudimentært kronologisk overblik, men er læreren med linjefag i dansk automatisk dårligere til at kvalificere børn og unges historiebevidsthed end læreren med linjefag i historie?

HISTORIEBEVIDSTHED OG AUTOBIOGRAFISK ERINDRING

Der er som sagt konsensus om, at børn og unge har historiebevidsthed, og at historiebevidsthed kan kvalificeres, men hvad er egentlig grundlaget for at have historiebevidsthed? Det spørgsmål har ikke været i fokus i debatten om begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer. I bogen *Das autobiographische Gedächtnis: Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung* undersøger erindringsforskerne Hans J. Markowitsch og Harald Welzer fænomenet autobiografisk erindring, som de definerer på følgende måde:

Das Gedächtnis ist es, was den menschlichen Geist von dem anderer Primaten und anderer Säugtiere überhaupt unterscheidet. Genauer muss man sagen: Es ist das autobiographische Gedächtnis, was den Menschen zum Menschen macht, also das Vermögen, ‚Ich‘ sagen zu können und damit eine einzigartige Person zu meinen, die eine besondere Lebensgeschichte, eine bewusste Gegenwart und eine erwartbare Zukunft hat. Abstrakter formuliert liefert ihm das autobiographische Gedächtnis das Vermögen, die persönliche Existenz in einem Raum-Zeit-Kontinuum zu situieren und auf eine Vergangenheit zurückblicken zu können, die der Gegenwart vorausgegangen ist. Offensichtlich dient dieses Vermögen, ‚mentale Zeitreise‘ (Endel Tulving) vornehmen zu können, dem Zweck, Orientierungen für zukünftiges Handeln zu ermöglichen. Erlerntes und Erfahrenes kann auf diese Weise für die Gestaltung und Planung von Zukünftigem genutzt werden.³⁹

Med Markowitsch og Welzer kan man sige, at grundlaget for dannelsen af historiebevidsthed er udvikling af autobiografisk erindring. Autobiografisk erindring er desuden en forudsætning for repræsentation af erindringer. Autobiografisk erindring er ikke medfødt, men er en

³⁹ Markowitsch & Welzer 2005:11.

evne, der udvikles gradvist i takt med udviklingen af den menneskelige hjerne:

... die Bildung des autobiographische Gedächtnisses ist eine Entwicklungsaufgabe, die in die späte Adoleszenz und in das junge Erwachsenenalter hineinreicht ... um einen sehr komplexen Vorgang handelt, der von biologischem und soziokulturellen Bedingungen gleichermaßen bestimmt ist.⁴⁰

Denne bio-psyko-sociale udvikling begynder ifølge Markowitsch og Welzer i alderen 3-5 år. Hvis der er en nøje sammenhæng mellem historiebevidsthed og autobiografisk hukommelse, må det i en didaktisk sammenhæng være interessant at få belyst udviklingen fra 3-5 års alderen til den tidlige voksenalder nærmere.

Da das Gehirn und mit ihm das Gedächtnis ein Organ ist, dessen Struktur sich selbst erst in Auseinandersetzung mit seiner physischen und sozialen Umwelt organisiert und entwickelt, haben wir es bei der Gehirn- und Gedächtnisentwicklung prinzipiell nicht mit einem autonom ablaufenden biologischen Vorgang zu tun, sondern mit einem biologischen Prozess, der nach Massgabe sozialer und kultureller Determinanten geformt und in sozialer Interaktion gestaltet wird. Mit einer solchen Sicht auf die Erfahrungsabhängigkeit der Gehirnentwicklung selbst können wir weder das Gehirn noch das Gedächtnis noch das Bewusstsein als etwas konstitutiv Individuelles verstehen.⁴¹

Markowitsch og Welzer kommer ikke nærmere ind på, hvad der sker i den bio-psyko-sociale proces i de år, hvor børn og unge er i uddannelsessystemet, men nøjes med at konstatere at der finder en sådan proces sted. Det interessante i deres perspektiv er sammentænkningen af biologiske, psykologiske og sociale faktorer.

Når børn og unge kommer ud af grundskolen med en 'begrænset historisk viden' og 'et rudimentært kronologisk overblik' skal det måske ikke opfattes som et problem, men som et vilkår! Hvem ved? I hvert fald er der god grund til at overveje realismen i de krav og forventninger, der stilles til børn og unges udbytte af historieundervisningen. Med Markowitsch og Welzer in mente kan man overveje,

⁴⁰ Markowitsch & Welzer 2005:14.

⁴¹ Markowitsch & Welzer 2005:22.

om det nu også er hensigtsmæssigt at eliminere begrebet historiebevidsthed i en skole- og uddannelsessammenhæng, når det netop er i de år, at elevernes autobiografiske erindring udvikles. Hvorfor skulle skolen ikke være med til at kvalificere den proces på en reflekteret måde?

REFERENCER

- Binderup, Thomas, 2007: *Historiebevidsthed i det moderne: fortolkning, oplevelse og forventning*, Århus: KvaN.
- Bitsch Ebbensgaard, Aase H., 2005: *At fortælle tid: Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv*, Syddansk Universitet.
- Brinckmann, Henning & Lene Rasmussen (red.), 1996: *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays*, Gesten: OP-forlaget Aps.
- Brinckmann, Henning & Lene Rasmussen (red.), 1998: *At skabe historie: idéer til historieundervisningen*, Frederikshavn: Dafolo.
- Dalgas Jensen, Leon, 2004: 'Historisk sociologisk refleksivitet: et nyt begreb i historiefagets og samfundsfagets didaktik', *Den jyske Historiker* Nr. 104, s.134-152.
- Dalgas Jensen, Leon, 2005: 'Historisk sociologisk refleksivitet: et svar til Bernard Eric Jensen', *Den jyske Historiker* Nr. 108, s. 166-170.
- Fælles Mål 2009: Historie Faghæfte 4*, 2009: Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 6, København: Undervisningsministeriet.
- Fælles Mål: Faghæfte 4 Historie*, 2004: Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 3, København: Undervisningsministeriet.
- Halvor Jensen, Andreas Niels, 2006: *Historielærerpraksis anno 2005/2006: set i lyset af 1993-2006*, Odense: Syddansk Universitet.
- Haue, Harry, 2007: 'Historieundervisningen i grundskolen', i Haue, Harry: *The Didactics of History and Educational Policy in Denmark. Five Lectures*, Gymnasiepædagogik Nr. 65, Odense: Syddansk Universitet, s. 153-164.

- Historie Faghæfte 4*, 1995: København: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.
- Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, 2001: København: Danmarks Evalueringsinstitut.
- Historie: Kvalitet i uddannelse og undervisning: Undervisningen i historie i det danske uddannelsessystem, en beskrivelse og vurdering af mål og indhold*, 1994: København: Undervisningsministeriet (forkortet titel: KUP 23. Historie).
- Jensen, Bernard Eric, 1996: 'Historiebevidsthed og historie – hvad er det?', i Brinckmann, Henning & Lene Rasmussen (red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays*, Gesten: OP-forlaget Aps, s. 5-18.
- Jensen, Bernard Eric, 1996: 'Indledning', i Brinckmann, Henning & Lene Rasmussen (red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays*, Gesten: OP-forlaget Aps, s. 7-10.
- Jensen, Bernard Eric, 2004: 'Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske begreb: en kritisk kommentar til Jörn Rüsens begreb om "historiekultur"', i Ahonen, Sirkka m.fl. (red.), *Hvor går historiedidaktikken? Historiedidaktik i Norden 8*, Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, s. 47-72.
- Klare Mål: Faghæfte 4 Historie*, 2002: Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 4, København: Undervisningsministeriet, Område for Grundskolen.
- Lund, Erik, 2009: *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere*, Oslo: Universitetsforlaget (3. udgave).
- Markowitsch, Hans & Harald Welzer, 2005: *Das autobiographische Gedächtnis: Hiernorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Poulsen, Marianne, 2007: 'Historie: at forvalte samfundsmæssige erindringskulturer', i Jacobsen, Jens Christian & Bo Steffensen (red.), *Læreruddannelsens didaktik*, 1, Århus: Klim, s. 109-128.
- Poulsen, Marianne, 1999: *Historiebevidstheder: elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*, Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Rapport fra Udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen, 2006:
København: Undervisningsministeriet.

Rasch-Christensen, Andreas, 2010: *Linjefaget historie: mellem læghistorie og profession*, Århus: ViaSysteme.

Robinson, Ken, 2010: *Changing Education Paradigms, Cognitive Media*. Internet:
<http://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U>
(2011-07-18).