

Bernard Eric Jensen

En offensiv historiedidaktik

- baggrund, kendetegn, opgave

Jeg vil tage mit afsæt i seminarets titel *Fagdidaktikk på offensiven!* og i det forsøg, der gøres i indbydelsen på at indkredse dets formål. Om formålet hedder det, at "vi sikter mot å identifisere grunnspørsmål, problemområder, dilemma og utfordringer innenfor feltet fagdidaktikk", og jeg ser dette bidrag som et forsøg på at bearbejde en del af de grundspørgsmål og dilemmaer, som didaktikere i dag må konfrontere sig med, når der arbejdes med historie og samfundsfag.⁸ Om samme grundspørgsmål og dilemmaer gør sig gældende inden for andre dele af det didaktiske arbejdsfelt, ved jeg ikke, men der findes indikatorer, der antyder, at det godt kunne være tilfældet.⁹

I titlen *En offensiv historiedidaktik – baggrund, kendetegn, opgave* ligger der en dobbelt markering. Den skal dels læses som en opslutning bag ideen om, at de fagdidaktiske miljøer skal føre sig frem på en mere offensiv og synlig måde, end det hidtil har været normen i en nordisk sammenhæng. I titlen er der imidlertid også indarbejdet en distancering til den skitserede ramme for seminaret, og det skyldes, at jeg vil sætte spørgs-

8. I min forståelse skal historie- og samfundsdidaktik ses som to sider af samme sag, eftersom man ikke kan arbejde med historie uden samtidigt at arbejde med samfund og omvendt. Det skal dog bemærkes, at jeg arbejder her med et delvist andet historiebegreb end det, der danner normen i dele af det faghistoriske og samfundsvidenskabelige miljø, hvor der ofte tages afsæt i en arbejdsdeling langs tidsaksen: historikere arbejder med fortiden, medens samfundsforskere beskæftiger sig med nutiden.

9. De problemer, der følger i kølvandet på fastholdelsen af i en traditionel fagdidaktik tilgang er fx beskrevet i den seneste evaluering af fysikfaget i det danske almene gymnasium – jf. Danmarks Evalueringsinstitut, *Fysik i skolen – skolen i fysik. Evaluering af fysik i det almene gymnasium*, 2001.

målstegn ved den antagelse, at begrebet 'fagdidaktik' vil kunne fungere som en bæredygtig og frugtbar ramme for en didaktik offensiv.

Den nævnte distancering gemmer sig i brugen af ordet 'historiedidaktik'. Det er et begreb, der i dag kan tolkes på to ganske forskellige måder: dels betegnelsen for en historiefagsdidaktik, dels for en historiebevidsthedsdidaktik. I første tilfælde betragtes historiedidaktik som en fuldgældig parallel til andre didaktiske discipliner som fx naturfagsdidaktik eller samfundsfagsdidaktik, og i så fald er der ikke markeret nogen kritisk distance til den skitserede ramme for seminaret. I det andet tilfælde ses historiedidaktik derimod som resultatet af et brud med den fagdidaktiske tilgang – dvs. at historiedidaktik snarere forstås som en historiebevidsthedsdidaktik. Den nærmere forklaring følger.

En didaktisk offensiv

Seminarets titel *Fagdidaktikk på offensiven!* ikke alene kan, den må tolkes som en fagpolitisk programerklæring. Både indadtil og udadtil sender den et signal om, at fagdidaktikere ikke længere har tænkt sig at holde stilfærdigt og defensivt tilbage, men vil fremover føre sig frem på en mere synlig og markeret måde, end det hidtil har været normen. En sådan programerklæring forekommer velbegrundet, eftersom der indtil for nylig var tydelige tendenser til at opfatte fagdidaktik mestendels som et vedhæng eller appendiks til andre fagdannelser.

Fagdidaktik er – især af fagfolk – blevet set som et vedhæng til det pågældende videnskabsfag. Historiedidaktik er fx blevet set som et vedhæng til faghistorien – dvs. den rigtige videnskabelige historie, og historiedidaktik blev følgelig defineret som en historieundervisningens teori – altså den faglige bidisciplin eller Nebengeschäft, der skulle sikre, at resultaterne af faghistorikernes virksomhed blev formidlet videre ud gennem især uddannelsessystemet.¹⁰ Fagdidaktik er også – af pædagoger af fag – blevet set som en udbygning af eller vedhæng til almindidaktikken, idet de har anset sidstnævnte for at være den disciplin, hvor den egentlige tænkning om dannelse og uddannelse foldes ud. Begge positioner har været tilbøjelige til at placere fagdidaktikere i en noget marginaliseret og defensiv position, idet de fremstod hverken som fuldgældige fagfolk eller

10. Jf. fx kap. 19 af Knut Kjeldstadli, *Fortida er ikke hvad den en gang var. En innføring i historiefaget*, 1992.

som fuldgyldige didaktikere, snarere er de blevet betragtet som en hybrid størrelse i videnskabernes verden.

I de senere år har der imidlertid været tegn på, at fagdidaktikere er begyndt at oparbejde en mere selvstændig forståelse af sig selv og deres faglige virksomhed, og der argumenteres nu om stunder for, at fagdidaktik ikke længere skal forstås som et vedhæng til andre fagdannelser, men derimod som en selvstændig disciplin på linie med andre fagdiscipliner.¹¹ Senest er den tankegang foldet ud i Bengt Schüllerqvists *Ämnesdidaktik som lärarutbildningens mittfält*, der udgør indledningen til *Lärarutbildningens ämnesdidaktik* (2001)¹². I lyset heraf giver det god mening at sige, at fagdidaktikere er ved at få oparbejdet en mere offensiv forståelse af deres faglige virksomhed og dermed deres egen fagidentitet, og nærværende seminar bliver da endnu en markering af den nævnte trend.

Set ud fra en fagdidaktikers synsvinkel vil udtrykket en 'offensiv fagdidaktik' mest have positive konnotationer, men det må ikke få os til at overse, at samme udtryk også kan have helt andre konnotationer. Adjektivet 'offensiv' kan give associationer til fremstød, invasion, indhug, og det vil ikke være videre overraskende, hvis udtrykket en 'offensiv fagdidaktik' af andre faggrupper tolkes som et forsøg på at optræde fagimperialistisk – altså som en legitimering af fagdidaktikeres forsøg på at gøre indhug i, hvad andre betragter som deres fagområder. Brugen af et sådant udtryk kan altså lægge op til 'territoriale' konflikter med andre faglige grupperinger.

Lad mig give et eksempel. I mit arbejde som didaktiker står begrebet 'historiebevidsthed' centralt, men selvom jeg har bestræbt mig på at fremhæve i tale såvel som på skrift, at det begreb ikke skal opfattes som en fagspecifik begrebsdannelse, men snarere som et mere alment eller overfagligt begreb – noget på linie med begreber som 'erfaring', 'indsigt', 'læreproces', 'læring' – har det vist sig, at en del kollegaer fra andre fag – fx samfundsfag – tolker det som en fagimperialistisk begrebsdannelse. Når jeg gør gældende, at der arbejdes med historiebevidsthedens dannelse og funktioner i mangfoldige undervisningsfag – fx dansk, religion, samfundsfag, har det hos kollegaer i andre fag undertiden næret den mistanke, at jeg faktisk prøver på at invadere deres fagområder. Og det, der

især giver næring til den mistanke, er, at selve nøglebegrebet hedder *historiebevidsthed*.

Ved et seminar som dette er det værd at være opmærksom på, at hvad fagdidaktikere mest vil opfatte som et plusord, af andre vil kunne opleves som oplæg til en aggressiv handling. Når det er sagt, må det dog straks føjes til, at det ikke vil være muligt at ændre afgørende ved tingenes tilstand i videnskabernes verden uden at komme i konflikt med andre faggruppers interesser og områder. I fagenes verden findes der nemlig ingen 'unclaimed territories', tværtimod er normen, at flere fag gør krav på at kunne udtale sig fagligt kvalificeret om overlappende problemfelter og -områder. Det er dog værd at bemærke, at der løbende må dannes nye fag/discipliner, der går på tværs af traditionelle faggrænser – det gælder fx kulturstudier, kvinde- og kønsforskning, erindrings- og identitetsforskning.

Når fagdidaktikere i disse år går i offensiven og peger på, at deres arbejdsfelt skal opfattes som en selvstændig disciplin, lader det sig – sagligt set – kun begrunde på en måde. Et ønske om selvstændighed kan fx ikke forsvares med henvisning til et behov for at få øget faglig pondus eller prestige, den lader sig kun sagligt begrunde, hvis selvstændiggørelsen udgør en forudsætning for, at disciplinen vil kunne håndtere dens opgaver på en mere frugtbar og fagligt forsvarlig måde end hidtil. Når jeg hævder, at historiedidaktik – i betydningen en historiebevidsthedsdidaktik – udgør et selvstændigt arbejds- og forskningsfelt, kan det efter min opfattelse begrundes med, at det udgør en af forudsætningerne for, at der vil kunne gennemføres et sagligt didaktisk udredningsarbejde omkring dannelse af historiebevidsthed, herunder dens forskellige former og funktioner.

Fagdidaktik som faldgrube

Når jeg stiller mig kritisk til en fagdidaktisk tilgang til historiedidaktik¹³ – altså den, der ser historiedidaktik som en historiefagsdidaktik – skyldes det, at en sådan tilgang normalt baseres på et sæt problematiske antagelser, der stiller sig i vejen for en – sagligt forsvarlig – udforskning af, hvad der kendetegner en historiebevidsthed, hvordan den dannes og omdan-

11. Et forsøg på at folde en sådan argumentation ud findes i mit bidrag "Historiedidaktik – hvad er det?" til Karsten Schnack (udg.), *Fagdidaktik og almenlæring*, 1993. En udbygget version er at finde i kap. 4 af B.E. Jensen, *Historiedidaktiske sonderinger*, 1994.

12. Den er redigeret af Bengt Schüllerqvist og Roy Nilsson og udgivet ved Högskolan i Gävle.

13. Jeg behandler i nærværende sammenhæng historiefagsdidaktik som var det en rimelig homogen tradition. En sådan fremgangsmåde lader sig på et plan forsvar, men ved brugen af en anden optik kunne der givetvis identificeres flere former for historiefagsdidaktik.

nes, og hvad den bruges til. Der findes – for at bruge en anden metafor – flere 'indbyggede faldgruber' i en traditionel historiefagsdidaktik. Her skal der peges på tre indbyrdes forbundne faldgruber, og de belægges med enkelte henvisninger for at vise, at det ikke drejer sig om en didaktisk position, der af mig er konstrueret til lejligheden.

En fagdidaktisk tilgang tager afsæt i en diffusionsmodel eller -tænkning.¹⁴ Fagdidaktikkens opgave ses på som det at bygge bro mellem et videnskabsfag på den ene side og menigmand/folket på den anden; det er selve kernen i den videnskabscentrede didaktik. Den kommunikation, der søges etableret mellem de to parter, anskues som en hierarkisk opbygget en-vejs-kommunikation, og fagdidaktikere ser derfor deres virksomhed som det at videreformidle indsigt/oplysning fra faglige eksperter til menigmand. Denne vil så efterfølgende kunne gøre brug af den tilbudte indsigt, og dermed vil vi have et eksempel på et stykke anvendt videnskab ('applied science'). En sådan tankegang lå fx til grund for indledningen til et nummer af *Noter om historie og undervisning*, der var helliget temaet historieformidling. Artiklen blev indledt på denne måde:

Formidlingens første stadium er grundforskeren, der rekonstruerer historien ved hjælp af kilderne. De historiestuderende tilegner sig dernæst en historisk viden, metode og historieopfattelse. Næste stadium er skolestuen og medierne, herunder lærerbøger, tidsskrifter, historiske romaner, etc. Gennem disse stadier bliver historiens muld til folkelig historisk bevidsthed.¹⁵

Når der tages afsæt i en diffusionsmodel, kan det ikke overraske, at en fagdidaktisk tilgang vil lægge op til en form for påfyldningspædagogik og nedslivningstænkning; disse konsekvenser er jo nærmest bygget ind i modellen fra første færd. Men det er ligeledes værd at fæstne opmærksomheden ved de antagelser, som inden for rammerne af en sådan tilgang gøres både om, hvad der formidles gennem en sådan diffusionsproces, og om hvordan der tænkes om de mennesker, til hvem der formidles. Problemet dukker fx op i forbindelse med Sven Sødring Jensens *Historieundervisningsteori* (1978), hvor følgende udgør en af denne fagdidaktiks hovedkonklusioner:

14. De problemer, som brugen af en diffusionsmodel giver anledning til, er søgt udredt i første del af *At formidle historie – vilkår, kendetegn, formål*, 1999.

15. *Noter om historie og undervisning*, nr. 66, 1980, s. 1.

Med bestemmelsen af faget som grundlæggende kategori er såvel undervisningens mål som dens indhold generelt defineret: ved indsigt i og anvendelse af denne kategori skal eleven lære at forstå samfundets hidtidige udvikling og sin egen placering heri. Dette åbner muligheder for at opstille et fagdidaktisk mål-middel hierarki. I dette er historiebegrebet som den mest abstrakte bestemmelse placeret øverst. De konkrete emner, og herunder de fremgangsmåder ved hvilke de skal behandles (...) er placeret nederst. (...) Undervisningen har til hensigt at sætte eleven i stand til at danne kategorier, ved hjælp af hvilke hun kan skabe sammenhæng i fænomener, som hun tidligere opfattede som usammenhængende – og til ved hjælp af de foreløbigt etablerede sammenhænge at fatte fænomener, som hun ikke tidligere kunne få øje på.¹⁶

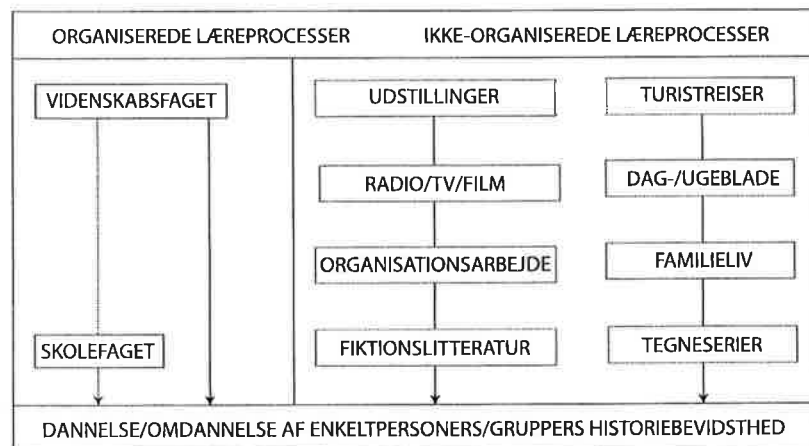
En fagdidaktisk tilgang har været baseret på en eller anden variant af, hvad der teknisk benævnes en scientistisk tankegang – altså den opfattelse, at videnskabelig erkendelse udgør den eneste rigtige form for erkendelse. En sådan tilgang har taget afsæt i den antagelse, at hvad den formidler skal opfattes den eneste rigtige form for viden, og mangler folk den form for indsigt, betragtes de som uvidende eller endnu værre som overtroiske. Den første variant findes hos Sødring Jensen: før eleven gennem skolens historieundervisning introduceres til et sæt historiefaglige kategorier, vil samfundet fremstå for denne som en forvirrende og usammenhængende størrelse.

Inden for rammerne af en sådan tankegang er der derfor en tendens til at udstyre før-skolebarnet med en fragmenteret og ret ubehjælpssom bevidsthed, og det eneste håb, der er for et sådant barn, er at blive optaget hurtigst muligt i en fagdidaktisk organiseret skole. At en scientistisk tankegang kan føre til en rimelig konsekvent nedvurdering af de før- eller ikke-videnskabelige erkendelsesformer – altså alle former for hverdagstænkning – blev åbenbart, da den tyske historiedidaktiker Rolf Schörken udgav sin artikel om *Organisiertes und nichtorganisiertes Lernen von Geschichte* i 1984.¹⁷ Der drejer sig i øvrigt om en artikel, der gennem en årrække var særdeles populær blandt historielærere og historiedidakti-

16. S. S. Jensen, *Historieundervisningsteori*, 1978, s. 21.

17. Jeg har givet en mere detaljeret præsentation og diskussion af Schörkens tilgang dels i kap. 2 af *Historiedidaktiske sonderinger*, 1994, dels i "Folk og fag", *Historieformidling* (=Den jyske Historiker ekstra nr.), 1995.

kere. Schörkens model for, hvordan mennesker lærer historie, kan grafisk fremstilles på denne måde:



Der er to hovedproblemer med Schörkens model, og de vedrører de antagelser, der har struktureret selve hans forståelse af det at lære historie. Dels vil han forbeholde betegnelsen 'organiserede læreprocesser' til det, der sker i skolen og ved universitetet, men der findes ingen empiriske undersøgelser, der kan belægge rimeligheden i en sådan antagelse. Dels er han tilbøjelig til at beskrive alle former for 'historie uden for skolen' som et resultat af rimeligt tilfældige og uforpligtende former for læring og kan dermed klassificere dem som former for underholdning. Men heller ikke den karakteristik og generalisering lader sig belægge med empiriske undersøgelser.

Kigges der på den fagdidaktiske tænkning gennem et sæt professions-historiske briller, bliver det åbenbart, at de tre nævnte kendetegn: (i) en diffusionsmodel, (ii) en scientistisk tankegang og (iii) nedvurderingen af hverdagslivets erkendelsesformer passer aldeles fint med den form for faglig professionalisering og specialisering, der er sket siden 1800-tallet. Dens udgangspunkt har som oftest været forestillingen om, at en faglig ekspertviden både er uundværlig og til gavn for alle samfundets borgere. Men i et professionskritisk perspektiv forekommer de nævnte kendetegn mere at være udtryk for fagfolks ønsketænkning eller fordomme end et resultat af en kritisk empirisk undersøgelse.

Hovedproblemet med den fagdidaktiske tilgang skal findes i følgende dobbelte forhold: fagfolk er tilbøjelige både til at overvurdere deres egen faglige ekspertviden og til at undervurdere de før-videnskabelige former for erkendelse, som børn og unge bringer med sig ind i skolen. Og det får let 'katastrofale' pædagogiske konsekvenser, når en sådan tænkning gøres til normen i de mere almindelige dele af uddannelsessystemet – fx folkeskolen og det almene gymnasium. I så fald opfattes undervisningsfag som en didaktisk tilpasset indføring i et videnskabsfags metoder, tilgange og resultater – fx historiefaget, og når det drejer sig om skolens historieundervisning, er der belæg for at hævde, at der ikke er kommet noget videre godt ud af det didaktiske eksperiment.¹⁸

En problematisering af en fagdidaktisk scientisme behøver dog ikke at føre til, at man i en didaktisk sammenhæng stiller sig aldeles afvisende til enhver form for fagvidenskab. Der er de didaktikere, der har brugt kritikken af scientismen til at legitimere en form for didaktisk 'populisme' – i en dansk sammenhæng er almindidaktikeren Hans Jørgen Kristensen et eksempel på det. Men andre positioner er mulige. Man kan godt betragte hverdagslivets tænkemåder som afgørende og samtidigt ville bruge fagvidenskabelig indsigt til at videreudvikle og kvalificere den form for erkendelse. Det er den didaktiske strategi, jeg selv har søgt at forfølge.¹⁹

Hvordan kommer vi videre?

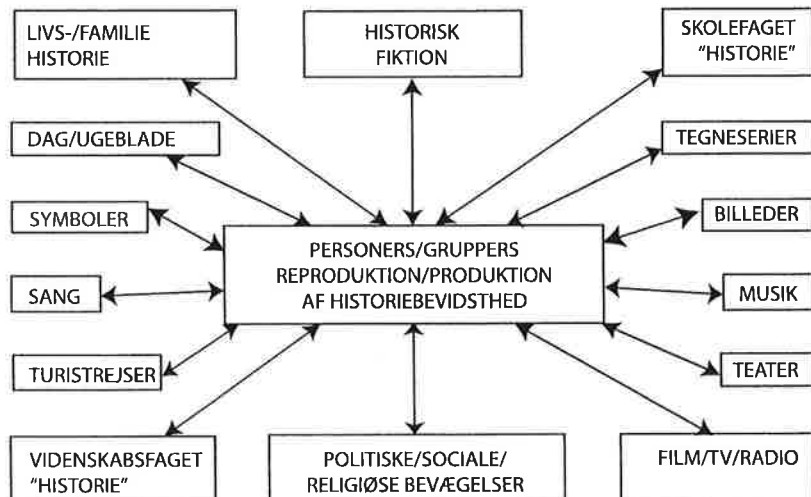
At en del didaktikere gerne vil holde fast i begrebet 'fagdidaktik', er ikke vanskeligt at forklare. En sådan tilgang passer dels fint med hele den måde, hvorpå uddannelsessystemet er indrettet. Der er et så gennemført fagopdelt system i Danmark, at der i dag må tages særlige initiativer til at fremme mere tvær- eller flerfaglige former for undervisning. Begrebet 'fagdidaktik' kan endvidere være en måde at overføre en del af den autoritet og prestige, som traditionelt har været knyttet til videnskabsfag, til det didaktiske arbejds- og forskningsfelt. Endelig har det været småt med troværdige alternativer til en fagdidaktisk tilgang. Selvom jeg således godt kan forstå, at det kan være fristende at lancere et begreb som en 'offensiv

18. Belæg for et sådant udsagn er fx at finde i *The State of History Education in Europe* (1998), i R. Rosenzweig og D. Thelens *The Presence of the past. Popular Uses of History in American Life* (1998) og i M. Poulsen, *Historiebevidstheder – elever i 1990'erne folkeskole og gymnasium*, 1999.

19. Den nærmere argumentation er udfoldet i kap. 3 af B.E. Jensens *Historiedidaktiske sonderinger*, 1994.

fagdidaktik', mener jeg ikke, at det er en farbar vej frem – i hvert fald ikke, når det drejer sig om den didaktiske refleksion omkring historie og samfund. Og mit hovedargument er, at der ikke tages ordentlig hånd om de 'didaktiske faldgruber', der – som jeg ser det – er indbygget i selve den fagdidaktiske tilgang.

Men er der andre måder at komme videre på? Analysen har indtil videre være baseret på en skelnen mellem to former for historiedidaktik: dels en historiefagsdidaktik, dels en historiebevidsthedsdidaktik. Det drejer sig ikke om nogen hypotetisk skelnen, men om en faktisk forskel i didaktiske positioner. En historiefagsdidaktik vil opfatte undervisnings- og videnskabsfag som nært forbundne størrelser, og sigtet med undervisningsfaget 'historie' bliver, at børn og unge i det små skal tilegne sig en del af historiefagets grundbegreber og metoder. Sven Sødring Jensens *Historieundervisningsteori* (1978) og Marianne Hedegaards *Undervisning i samfundshistorie* (1992) er eksempler på den form for historiedidaktik. En historiebevidsthedsdidaktik vil have et ganske andet udgangspunkt, grafisk kan det fremstilles på denne måde:



En historiebevidsthedsdidaktik vil beskæftige sig med historie såvel i som uden for skolen samt med det komplicerede samspil, der kan være mellem at bruge historie i en skolesammenhæng og i den verden, der befinder sig uden for skolens og universitets murer. Det skal bemærkes, at ikke al historieundervisning i dagens skole sigter mod at videreudvikle børn og

unges historiebevidsthed; det fremgår fx af den nyligt gennemførte evaluering af historiefaget i det almene danske gymnasium.²⁰ Denne form for historiedidaktik vil arbejde – empirisk, teoretisk og kritisk-normativt – med dannelse af historiebevidsthed, dens former og brugsfunktioner, og Sven Sødring Jensens *Historie og fiktion – historiske børnebøger i undervisningen* (1990) og Bernard Eric Jensens *Historiedidaktiske sonderinger* (1994) er eksempler herpå.

Skal vi komme videre end blot til at modstille en historiefagsdidaktiks styrker/svagheder med en historiebevidsthedsdidaktiks, er der nok behov for at introducere en skelnen mellem tre slags didaktik – en skelnen, der samtidigt vil gå på tværs af den traditionelle mellem almindelig didaktik og fagdidaktik. Vi kan komme videre – vil jeg hævde – hvis vi tager afsæt i følgende tredeling:

- en fagdidaktik
- en hverdagstænkningens didaktik
- en fagligt funderet læreprocesdidaktik

En oplagt fordel ved denne typologi er, at den antyder muligheden af, at man godt – i hvert fald rent teoretisk – kan tage afstand fra begrebet 'fagdidaktik' uden, at det af den grund implicerer, at man opgiver hele forestillingen om, at en didaktisk virksomhed skal baseres på en oparbejdet faglig indsigt og kompetence – altså uden at man af den grund går i brechen for en hverdagstænkningens didaktik. Skal denne skelnen imidlertid fremstå som troværdig og frugtbar, må det kunne godtgøres, at det ikke kun er en hypotetisk konstruktion, men at den faktisk vil gøre det muligt at få hold om, hvad der foregår inden for det historiedidaktiske felt. Det kan fx ske at beskrive de tre komponenter i typologien lidt nærmere.

'Fagdidaktik' er en eksisterende og virksom traditionsdannelse, der gennem mange år har været med til at sætte dagsordenen for den didaktiske refleksion og debat. Det er især sket i forbindelse med, hvad der betegnes en videnskabscentreret didaktik og læseplanstænkning, men det er også – som jeg ser det – den eneste sammenhæng, hvor begrebet 'fagdidaktik' for alvor giver god mening og lader sig teoretisk retfærdiggøre. Målet er da at få en del af skolens fag til at fremstå som en didaktisk adap-

20. Se Danmarks Evalueringsinstitut, *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*, 2001.

teret version af et videnskabsfag.²¹ Når det drejer sig om feltet historie/samfund, er det både oplagt og præcist at kalde en sådan didaktik for en historiefagsdidaktik.

Det skal bemærkes, at jeg ikke plæderer for en generel afskaffelse af begrebet 'fagdidaktik'. Det begreb vil fortsat have sin berettigelse i en didaktisk sammenhæng. Den tidligere fremførte kritik retter sig kun mod, at en fagdidaktisk tænkning gøres til den overordnede ledetråd for udformningen af fagrækken i en almendannende sammenhæng – fx i forbindelse med den danske folkeskole eller det almene gymnasium. Drejer det sig derimod om en professionsrettet uddannelse, kan der være god grund at holde fast i begrebet. En historiefagsdidaktik giver således god mening i forbindelse med at uddanne faghistorikere, da det i så fald drejer sig om at give de studerende indsigt/øvelse i et bestemt videnskabsfags tilgange, teorier og metoder. Det er selve forudsætningen for, at de vil kunne blive historikere af fag.

Og nu videre til det næste begreb: en 'hverdagstænkningens didaktik'. Det er et nyt begreb, men henviser til noget, der har eksisteret længe. Begrebet bruges her som samlebetegnelse for de didaktiske overvejelser, der er baseret på den opsamlede folkelige visdom om, hvordan mennesker lærer, og hvad det er værd at lære. Det er i øvrigt den form for didaktiske tænkning, som (mange/de fleste) forældre gør brug af, når de hjælper deres børn med at forstå sig selv og orientere sig i deres omverden. Såvel på dansk som på engelsk bruges begreber som 'folkepsykologi' og 'folkepædagogik'²², og man kunne i forlængelse heraf tale om en 'folkedidaktik' eller – med Frede V. Jensens terminologi – om en 'etnodidaktik'. Under alle omstændigheder drejer det sig om den didaktiske tænkeform, der udnytter den folkelige visdom, der er opsamlet i fx ordsprog eller læredigte.

Når det drejer sig om feltet historie/samfund, vil en hverdagstænkningens didaktik være en form for historiebevidsthedsdidaktik, og den vil især vedrøre, hvad historie bruges til i en livsverdenssammenhæng, og hvilken historie det er vigtigt at have fod på. Den slags didaktik kunne kaldes en 'folkelig historiebrugsdidaktik', eftersom den i betydelig grad vil

være båret af en pragmatisk historieinteresse. Lad mig give eksempler på en sådan folkelig historiedidaktik.

Det kan dreje sig om almene ordsprog, hvori der en indbygget en historiebevidsthed, fx: 'man må lære at krybe, førend man kan gå', 'man må lære at sætte tæring efter næring' eller 'der er intet nyt under solen'. Det kan også dreje sig om setninger med udspring i et sæt specifikke erfaringer: 'hvad udad tabes, skal indad vindes!'; der ville sammenfatte de danske erfaringer efter nederlaget i 1864, eller 'aldrig mere en 9. april!'; der ville drage en lære af erfaringerne efter den tyske besættelse af Danmark i 1940. En folkelig historiebrugsdidaktik kan omfatte mere end ordsprog og slagkraftige setninger, den findes også i mere udbyggede og raffinerede udgaver. Når det drejede sig om udviklingen af folkelige former for historiebevidsthed, spillede den såkaldte nationale sangskat i mange år en fremtrædende rolle. Det var fx indlejret en ganske kompleks historiebevidsthed og en hel del identitetsdannende kraft i H.C. Andersens *Danmark, mit fædreland!* fra 1850:

*I Danmark er jeg født, der har jeg hjemme,
der har jeg rod, derfra min verden går;
du danske sprog, du er min moders stemme,
så sødt velsignet du mit hjerte når.
Du danske, friske strand,
hvor oldtids kæmpegrave
står mellem æblegård og humlehave,
dig elsker jeg! – Danmark, mit fædreland!*

*Hvor reder sommeren ved blomstersengen
mer rigt end her, ned til den åbne strand?
Hvor står fuldmånen over kløverengen
så dejlig som i bøgens fædreland?
Du danske, friske strand,
hvor Dannebrogens vajer; -
Gud gav os den, Gud giv den bedste sejr! –
Dig elsker jeg! – Danmark, mit fædreland!*

*Engang du herre var i hele Norden,
bød over England, nu du kaldes svag;
et lille land, og dog så vidt om Jorden
end høres danskens sang og mejselslag.
Du danske, friske strand, -
plovjernet guldhorn finder; -*

21. Hermed stiller jeg mig fx kritisk afvisende til Frede V. Nielsens forsøg på at skelne mellem fire forskellige slags fagdidaktik – jf. kap. 1 i hans *Almen musikdidaktik*, 1994. Som jeg ser det, er det kun velbegrundet at bruge betegnelsen 'fagdidaktik', når det drejer sig om, hvad han benævner en 'basisfags didaktik'.

22. Jf. Boje Katzenelson, *Homo socius. Grundlaget for menneskeligt samkvem* (1994) og Jerome Bruner *The Culture of Education* 1996.

*Gud giv dig fremtid, som han gav dig minder!
dig elsker jeg! – Danmark, mit fædreland!*

*Danmark, hvor jeg blev født, hvor jeg har hjemme,
hvor jeg har rod, hvorfra min verden går,
hvor sproget er min moders bløde stemme
og som en sød musik mit hjerte når; -
du danske, friske strand
med vilde svaners rede,
I grønne øer, mit hjertes hjem hernede,
Min kærlighed! Danmark, mit fædreland!*

Andersen skrev sit digt i et forsøg på at give det danske folk lidt national opmuntring og fortrøstning under den første slesvigske krig, men sangens virkningshistorie var ikke begrænset til tiden omkring 1850. Sange som Andersens udgjorde i mere end en hundredårig periode en del af de rislende historiedidaktiske kilder, som menigmand kunne øse af, når han/hun skulle slukke sin tørst efter historiebevidsthed og kollektiv identitet. Sådan er det ikke længere – i hvert fald ikke i samme udstrækning, som det var tilfældet i år 1900 eller 1950. I nutidens mere globaliserede kultur vil en del unge sikkert øse af andre kildevæld, når de skal bearbejde deres historiebevidsthed og identitet. En sådan kilde kunne være Michael Jacksons dobbelt cd *Past, Present and Future* (1995), hvor omkvædet til *HIStory* er:

*How many people have to cry
the song of pain and grief across the land?
And how many children have to die
before we stand to lend a healing hand?
Everybody sing ...*

*Every day create your history
Every path you take you're leaving your legacy
Every soldier dies in his glory
Every legend tells of conquest and liberty
Every day create your history
Every page you turn you're writing your legacy
Every hero dreams of chivalry
Every child should sing together in harmony
All nations sing
Let's harmonize all around the world.*

Og nu til det tredje og sidste begreb: en 'fagligt funderet læreprocesdidaktik'. Også det er en nyskabelse, men hvor termerne 'hverdagstænkningens didaktik' og 'folkelig historiebrugsdidaktik' refererer til en didaktisk tænkning, der har eksisteret i umindelige tider, henviser det til noget, der først er søgt etableret inden for det historiedidaktiske felt inden for de sidste par årtier. Begrebet bringes på banen i et forsøg på at kunne indfange og karakterisere, hvad der er kendetegnende for en del af nutidens historiebevidsthedsdidaktik. Den didaktik kan nemlig hverken siges at være en fagdidaktik i traditionel forstand eller en hverdagstænkningens didaktik, den er noget helt tredje.

Begrebet 'historiebevidsthed' udgør omdrejningspunktet, og det bruges som en samlebetegnelse for et sæt dannelses-, lære- og brugsprocesser. Begrebet vedrører det menneskelige grundforhold, at i en levende nutid vil såvel en erindret fortid som en forventet fremtid være nærværende og virksomme, og et samspil mellem fortid, nutid og fremtid er derfor med til at forme menneskers handle- og tænkemåder. Historiebevidsthed er en måde at sætte ord på det forhold, at mennesker ikke kun lever og virker inden for rammerne af en række fysiske og biologiske tidsprocesser, men at der ligeledes findes socio-kulturelle tidsprocesser, som de må lære at forholde sig til og håndtere i deres daglige livsførelse.

Da kernen i nævnte sagforhold er et sæt dannelses-, lære- og brugsprocesser, kan det forekomme oplagt at kalde den slags didaktik for en læreprocesdidaktik. Brugen af den term har den fordel, at den sprogligt fæstner opmærksomheden ved, hvad der må være det helt afgørende i en didaktisk sammenhæng, eftersom didaktik – sagligt set – altid vil vedrøre menneskers dannelses-, lære- og brugsprocesser. Det er værd at fremhæve, at en sådan didaktik må beskæftige sig med såvel mentale færdigheder som betydningsindholdet af disse mentale processer. Sidstnævnte er fx helt afgørende, når det drejer sig om de identitetsdannende funktioner, som historiebevidsthed udfylder i menneskers liv og samliv. I praksis vil det sige, at børn og unge ikke blot kunne oparbejde et mere reflekteret forhold til, at historiebevidsthed indgår i og former deres personlige og kollektive identiteter, men også til de mangfoldige tegn, der kulturelt bruges til at markere en etnisk dansk, en dansk-pakistansk, en kristen, en jødisk, en muslimsk, en socialistisk, en liberal, en europæisk, en (nord)amerikansk identitet.

Når det er rimeligt at kalde denne form for historiebevidsthedsdidaktik for en fagligt funderet didaktik, er begrundelsen, at det drejer sig om en didaktisk virksomhed, der ikke baseres på en hverdagstænkning, men

derimod på et fagligt fundament. Fundamentet har dog af en særlig karakter, da det ikke er at finde i nogen traditionelle fagdannelser, eksempelvis vil man søge forgæves i faghistoriens annaler efter mere indgående analyser af og refleksioner over historiebevidsthedens dannelse, former og funktioner. Det er der for så vidt ikke noget overraskende i, eftersom mange traditionelle fagdannelser ikke har kunnet rumme mange af de nye forskningsfelter, der er dukket op i løbet de sidste årtier, og disse har derfor måttet etablere sig som flerfaglige eller tværgående forskningsfelter. Det gælder forskning i erindring, identitet, kultur, køn og narrativitet.

Noget tilsvarende gælder for det forskningsfelt, der beskæftiger sig med dannelse af historiebevidsthed, dens former og funktioner. På det felt har historiedidaktikere måttet oparbejde deres eget faglige fundament, men det er selvfølgelig sket ved samtidigt at udnytte relevante forskningsresultater fra andre fag og forskningsfelter. I løbet af de sidste par årtier er der på den måde etableret et ganske komplekst fagligt fundament omkring begrebet historiebevidsthed. Det fremgår fx af det seneste større bidrag til feltet, nemlig *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde* (2001) – et værk, der er redigeret af Jörn Rüsen. Det drejer sig i øvrigt ikke om nogen entydig eller monolitisk teoribygning, men om en forskningstradition, hvori visse didaktiske og samfundsteoretiske divergenser gør sig gældende.²³

Der findes i dag begreber og distinktioner, der kan benyttes, når menneskers historiebevidsthed skal undersøges og bearbejdes. Den handlings- og samfundsteoretiske ramme, hvori begrebet 'historiebevidsthed' hører hjemme, er søgt klarlagt i flere omgange. Der findes en omfattende empirisk forskning, hvad angår historiebevidsthedens dannelse, former og funktioner, og det gælder for både den, der finder sted i en skolesammenhæng, og den i verden uden for skolen. Endelige er der gjort didaktiske overvejelser over, hvilke former for historiebevidsthed skal søges fremmet i dagens samfund, og hvordan det kan gøres. Eksempelvis er det overvejet, hvad der skal kendetegne videreudviklingen af en historiebevidsthed i samfund, der sætter sig som mål at skulle fungere demokratiske såvel som omverdensansvarlige. Da denne form for historiebevidsthedsdidaktik – på samme måde som den folkelige variant – vil være meget optaget af,

23. En del af disse forskelle er drøftet dels i B.E. Jensen, "Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik" i C. Karlsgård & K.-G. Karlsson (udg.), *Historiedidaktik*, 1997, og dels i samme "Historiebevidsthed – hvordan går det med det historiedidaktiske paradigmeskift?", *Noter om historie og undervisning*, nr. 148, 2001.

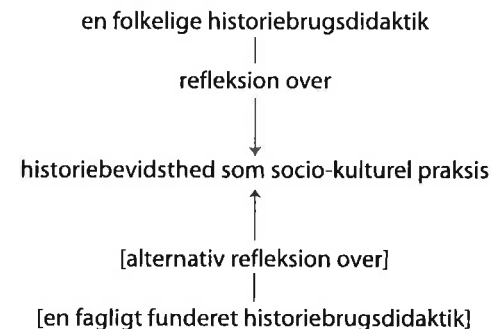
hvad historie bruges til i hverdagen, kan det forekomme oplagt at kalde den en 'fagligt funderet historiebrugsdidaktik'.

Vi har nu mulighed at gå et skridt videre, hvad angår udviklingen af en mere adækvat didaktisk terminologi, og jeg skal derfor foreslå, at historiedidaktikere overvejer, om ikke det ville give et bedre indblik i, hvad der faktisk sker inden for det historiedidaktiske felt, hvis vi fremover begyndte at arbejde med følgende typologi:

- en historiefagsdidaktik
- en folkelig historiebrugsdidaktik
- en fagligt funderet historiebrugsdidaktik

Nyt afsæt for en historiebevidsthedsdidaktik

Sigtet med at introducere denne typologi er at pege på en alternativ vej frem i forhold til den, der vil holde fast ved det etablerede begreb 'fagdidaktik'. Når jeg ikke vil drage historiefagsdidaktikken ind i mine videre overvejelser, skyldes det ikke, at jeg mener, at dette begreb er uden didaktisk relevans. Det vil fortsat have relevans i de sammenhænge, hvor det drejer sig om en professionsrettet uddannelse. Grunden er derimod, at jeg nu vil begrænse min didaktiske refleksion til de alment dannende uddannelser, og i den sammenhæng mener jeg, at vi godt kan tillade os at sige, at det fagdidaktiske paradigme har lidt et eklatant skibbrud – i hvert inden for feltet historie/samfund. Når det drejer sig om en almindelig skole/gymnasium, må blikket i første række rettes mod forholdet mellem en folkelig og en fagligt funderet historiebrugsdidaktik. Her kan følgende model danne et muligt afsæt:



Modellen er baseret på tre antagelser, der alle kan overvejes, diskuteres og problematiseres. Første antagelse er, at menneskers historiebevidstheder er virksomme i et givet samfund – og det er de helt uanset, om der findes et undervisningsfag eller et videnskabsfag, der kaldes 'historie', og helt uanset om der findes en særlig gruppe fagfolk, der kaldes historiedidaktikere. Det er ret beset blot en anden måde at sige, at det er essentielt i en didaktisk sammenhæng hele tiden at medtænke det forhold, at ikke al dannelse/læring ('learning') har karakter af skoling/formaliseret uddannelse ('schooling').

Historiebevidsthed er en samlebetegnelse for de mentale færdigheder og de betydningsdannelser, med hvilke mennesker knytter deres fortids-tolkninger, samtidsforståelse og fremtidsforventninger sammen, og den udgør dermed en mental og socio-kulturel forudsætning for menneskelig handlen. Vi kan også gøre brug af den metafor, David Hamilton anvender i *Learning about Education* (1990), og vil i så fald sige, at menneskers historiebevidsthed udgør en vigtig komponent i den mentale værktøjskasse ('mental toolbox'), som mennesker må oparbejde for at kunne fungere i en socio-kulturel sammenhæng. Forudsætningen herfor er, at de får oparbejdet både en række mentale 'værktøjer' (= færdigheder) og en konkret og specifik indsigt i de(n) kultur(er), hvori de skal leve og virke.

At oparbejde en brugbar historiebevidsthed er formentlig resultatet af en lige så langstrakt og kompleks proces som det at blive en kompetent sprogbruger, og her er det værd at huske på, at det at være en kompetent sprogbruger igen er noget, der kan gradbøjes, eftersom man kan være kompetent såvel i en mundtlig kultur som i en skriftkultur. I et bredere evolutionært perspektiv har det i øvrigt nok været aldeles afgørende, at menneskearten fik udviklet sin bevidsthed og sit sprog på en sådan måde, at mennesker mentalt blev i stand til at håndtere netop fremtidsdimensionen – altså det at kunne opstille og arbejde med alternative fremtidsforventninger.²⁴

Den anden præmis for modellen er, at der i et samfund vil findes en eller flere varianter af en folkelig historiebrugsdidaktik. Det udsagn skal ikke forstås på den måde, at en sådan didaktik vil udgøre et samlet eller gennearbejdet tankekompleks, men blot som en påpegning af, at mennesker i hvert fald vil have reflekteret over livets gang og udmøntet aforismer og tankefigurer til at sammenfatte den foreliggende visdom, og at en

sådan visdom løbende vil blive brugt i forbindelse med de socio-kulturelle reproduktionsprocesser. Meget af denne didaktik vil i øvrigt have karakter af, hvad de gamle grækere kaldte 'fronesis' – altså en form for praktisk livsvisdom. Det kan være alt fra ordsprog og remser til mere raffinerede sagn, læredigte, helte- og familiehistorier. Det er denne fond af historiedidaktisk indsigt, som menigmand løbende kan øse af.

Den tredje og sidste præmis er, at det er den fagligt funderede historiebrugsdidaktik, der fremstår som det, der på engelsk betegnes 'an optional extra'²⁵ – altså noget, som det er muligt at udvikle, men som bestemt ikke behøver at findes for, at et samfund kan fungere og reproducere sig selv. Og det er derfor, at der er blevet sat en skarp parentes omkring denne i den grafiske fremstilling. Skal en sådan didaktik kunne gøre sig gældende i en skolesammenhæng, må den tilbyde menigmand en alternativ refleksion over historiebevidsthed som socio-kulturel praksis – og vel at mærke en didaktisk refleksion, der ud fra et menigmandsperspektiv vil fremstå som mere præcis, relevant og perspektivrig end den indsigt og visdom, som ellers bliver tilbudt gennem den folkelige historiebrugsdidaktik.

I praksis er det spegede forhold mellem en folkelig og en faglig funderet historiedidaktik blevet håndteret på flere måder inden for uddannelsessystemet. Problemet gør sig dog først gældende, når der er betydelig forskel mellem den af skolen tilbudte lærdom ('schooling') og hverdagstænkningens didaktik, og der har været perioder, hvor meget af den i skolen tilbudte lærdom blot var en opfølgning eller videreudbygning af en hverdagstænkningens didaktik. I en skolesammenhæng vil menigmand i øvrigt som oftest indtage pladsen som 'a captive audience', og myndigheder har derfor i tidernes løb kunnet gøre brug af såvel gulerod som pisk for at få menigmand til at tilegne sig den af skolen tilbudte lærdom. Sådan er det fortsat, selvom brugen af piskan nu til dags er en hel del mere sjælden, end det tilfældet var tidligere.

I en historiedidaktisk sammenhæng er det i dag helt afgørende at forholde sig til et af de centrale undersøgelsesresultater, som Roy Rosenzweig og David Thelen nåede frem til gennem deres undersøgelse af *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life* (1998):

After listening to 1.500 Americans, we understand why a generation has grown up to say that something is 'history' when it is dead

24. Der findes i David Hamiltons *Learning about Education*, 1990 et godt forsøg på at sætte mennesker læring/skoling ind i et bredere evolutionært perspektiv.

25. En sådan argumentationsform anvender fx Charles Taylor i *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*, 1989.

and gone, irrelevant, beyond any use in the present. That is how many of the people we interviewed described their classroom encounters with the past. While some of them praised individual teachers, their stories only underscored how deeply respondents felt alienated from the structure and content of history classes.²⁶

Dette undersøgelsesresultat må betegnes som en af de afgørende udfordringer, som nutidens historiedidaktikere må søge at tackle gennem deres arbejde. Og derfor er det aldeles afgørende, at historiedidaktikere holder sig følgende for øje: jo mindre skolen som lærested gør brug af åbenbare sanktions- og gevinstsystemer for at fremme menigmands læring, desto mere påkrævet er det, at den alternative didaktiske refleksion, som skolen kan byde på omkring historie og samfundsforhold, vil fremstå for menigmand som mere relevant og givende end den, der allerede er på banen gennem den folkelige historiebrugsdidaktik. Der er to forhold, som det er værd at bemærke. Dels at den tilbudte historieundervisning vil forekomme menigmand meningsfuld, er ikke er noget, historiedidaktikere og historielærere i dag kan tillade sig at tage for givet; det er nu klart dokumenteret gennem en undersøgelse som *The Presence of the Past* (1998).²⁷ Dels at det vil blive helt afgørende for historiedidaktikere og historielærere at få oparbejdet en indsigt i den folkelige historiedidaktik, der foreligger og virker i de(n) pågældende kultur(er).²⁸

Skal der etableres en offensiv historiedidaktik, må dens ledetråde være: (i) den må tage afsæt i et livsverdens- og menigmandsperspektiv på historiebevidsthed – altså betragte menigmand som en historiebevidsthedsbruger, (ii) den skal tage den folkelige historiebrugsdidaktik meget mere alvorligt, end det hidtil har været normen blandt historiedidaktikere, og (iii) den må sætte sig for at klarlægge, hvad det vil indebære, hvis ens

26. S. 113. Jeg har drøftet det overordnede didaktiske perspektiv i denne undersøgelse i "Historie som erindring – på sporet af menigmands historiebrug" i B.E. Jensen (udg.), *At bruge historie – i en sen/postmoderne tid*, 2000.

27. At situationen i Europa ikke ser meget bedre ud, har jeg søgt at vise i "History in schools and society at large: reflections on the historicity of history teaching", Council of Europe (udg.), *The Misuses of History*, 2000.

28. Det er en anden måde at sige, hvad der siges i det første af de seks bud vedr. historieformidling som faglig udfordring, der udgjorde et af resultaterne af forskningsprojektet *Humanistisk historieformidling – i komparativ belysning* 1995-99. Det drejer sig altså om: "Kyndige og habile formidlere af historie er fagfolk, der ikke alene har en kvalificeret indsigt i den fortid, der formidles, men som også kender til historieinteressen og historiebrugen hos de personer, til hvem der formidles" – jf. sidste kapitel af *At formidle historie – vilkår, kendetegn, formål*, 1999.

didaktiske målsætning er at videreudvikle og kvalificere historiebevidstheder i et livsverdens- og menigmandsperspektiv.

Det er på det sidste punkt på, at den mest afgørende udfordring ligger. Selve ideen om at arbejde didaktisk med et kvalificerende lægmandsperspektiv for øje har været i omløb gennem en årrække. Det er fx omdrejningspunktet for den skolemodel og læseplanstænkning, som almindidaktikeren Hans Jørgen Kristensen lancerede i *Skolen i fremtiden. Tværfaglighed og grundlæggende kundskaber* (1988) – et værk, der i betydelig grad har sat sit præg på debatten om den almindennende skole i en dansk sammenhæng. Kristensen stiller sig helt igennem afvisende til den faglige ekspertviden og vil i stedet basere sin didaktik alene på 'den almene og folkelige fornuft'. Dermed bliver han dog – som jeg ser det – talsmand for en 'a-faglig didaktisk populisme', idet der – med min terminologi – bliver tale om, at en hverdagstænkningens didaktik skal prøve at opkvalificere sig selv.²⁹ I så fald kan det forekomme diskutabelt, om der er tale om at kvalificere et lægmandsperspektiv, eftersom det at kvalificere vel må indebære, at der føjes noget kvalitativt nyt til lægmandsperspektivet og hverdagstænkningens didaktik. Og det synes ikke at være tilfældet i Kristensens version af en folkelig fornufts didaktik. Der er derfor i dag behov for at få skitseret en alternativ didaktisk strategi.

Hvor skal der sættes ind i dag?

En ny didaktisk strategi kan tage afsæt i følgende problemstilling: er det muligt at bruge fagligt funderet indsigt til at videreudvikle og kvalificere menigmands brug af historiebevidsthed uden, at det samtidigt vil fremstå som et – mere eller mindre direkte – forsøg på at gøre lægmennesker til fagfolk? At arbejde med en sådan ledetråd for øje forekommer mig at være velbegrundet, når det drejer sig om bestemte former for indsigt. Det vil i hvert fald kunne være tilfældet, når det drejer sig om indsigt såvel i hverdagslivets læreprocesser som i dets tænkemåder. For at antyde den brugte argumentationsfigur vil jeg modstille tre læringsforløb: (i) det at blive en kompetent lægmand/menigmand, (ii) det at blive en kompetent fagmand, og (iii) det at videreudvikle og kvalificere ens lægmandskompetence.

29. Jeg har taget H.J. Kristensens almindidaktiske tilgang op til behandling dels i kap. 3 i *Historiedidaktiske sonderinger*, 1994, dels i "Tværfaglighed – faglighed: hvorom striden bør stå", i J. Arnov m.fl. (udg.), *Fag/tværfaglighed og undervisningsdifferentiering*, 1995.

Vi bliver (i) handlingsduelige mennesker (= menigmenesker eller lægfolk) ved, at vi i forbindelse med vores socialisering deltager i en lang og kompleks række af dannelses-, lære- og brugsprocesser. Det sker altså ved at tilegne os dels den mentale værktøjskasse, som udgør forudsætnin-gen for at kunne fungere i den pågældende kultur, dels indsigt i en række natur- og kultursammenhænge. Mange af disse dannelses-, lære- og brug-sprocesser ('learning') vil gå forud for og ske uafhængigt af skolen, men de vil ofte blive understøttet og bearbejdet gennem de dannelses-, lære- og brugsprocesser, der sker i skolen ('schooling'). At børn/unge lærer at erfare, opleve, lege, tale, synge, tænke, få indsigter, planlægge forløb, stille krav, udtrykke følelser, handle osv. kan dog ikke i nogen grundlæggende forstand tilskrives skolens virksomhed.

I den udstrækning, at vi (ii) gennemgår et sæt fagspecifikke lærepro-cesser og tilegner os et bestemt fags fremgangs- og tænkemåder, vil vi i praksis være blevet fagfolk – vi vil i så fald kunne, hvad fagfolk i det pågældende fag kan – fx det at kunne forske i historie- og samfundsfor-hold. At mennesker bliver kompetente fagfolk kan godt tilskrives det for-hold, at de blev indlemmet i et bestemt fagmiljø ved at deltage i et professionsrettet uddannelsesforløb. Og det er her, at den traditionelle fagdidaktik fortsat har sin eksistensberettigelse.

Men (iii) det er også muligt for forskere at rette deres opmærksomhed mod hverdagslivets læreprocesser og tænkemåder – dvs. bruge forskning i forsøget på at blive klogere på, hvordan menneskers hverdagsliv fungerer, og hvad der kendetegner dets tænkemåder. Et i dag klassisk eksempel er Peter L. Berger og Thomas Luckmanns *The Social Construction of Reality* (1966), der karakteriserer hverdagslivets taget-for-givne tænkemåder, et mere aktuelt eksempel er hverdagslivsforskeren Birte Beck-Jørgensens bog *Nye tider og usædvanlige fællesskaber* (2001). I så fald vil der være tale om en forskning, der forsøger at synliggøre hverdagslivets praksisformer og herunder indfange, hvordan en hverdagstænkning fungerer som proces, og hvorledes ny hverdagsviden opstår.

I den udstrækning vi i den almindennede skole gør brug af den slags fagligt funderet indsigt, giver det god mening at sige, at vi kan videreudvik-le og kvalificere hverdagslivets læreprocesser og tænkemåder, idet det netop vil dreje sig om at føje noget kvalitativt nyt til hverdagslivets tæn-kemåder. I så fald ville det didaktisk være velbegrundet at tale om en opkvalificering af fx en lægmands tilgang til og brug af historie. Der findes i hvert fald to sammenhænge, hvor en fagligt funderet historiebrugsdidak-

tik vil kunne fungere kvalificerende i nævnte betydning. Det vil være til-fældet, når en historiedidaktik baseres på forskning:

- dels i historiebevidsthed som mental værktøjskasse og socio-kulturel praksis – altså en forskning, der har sat sig for at synliggøre, tematisere og dermed ita-lesætte menneskers faktiske historiebevidsthed,
- dels i hverdagslivets mangfoldige former for historiebrug – altså en udfors-kning af, hvordan mennesker i hverdagen faktisk tænker om og bruger histo-rie.

Menigmand er en bruger af historiebevidsthed, og hverdagslivets historie-bevidsthed er grundlæggende set en form for praktisk bevidsthed. Den kan derfor have karakter af en 'tavs viden', og der vil følgelig være den mulighed, at mennesker sætter sig for at synliggøre og italesætte denne tavse viden.³⁰ Børn vil, førend de kommer i skole, have lært, hvordan for-tid, nutid og fremtid betydningsmæssigt kan kobles sammen, og det vil derfor ikke være holdbart at hævde, at det er i skolen, at de tilegner sig en historiebevidsthed. En sådan praktisk bevidsthed kan imidlertid vide-reudvikles gennem analyse og refleksion, og dermed vil der blive åbnet op for, at børn og unge kan få indsigt i, hvordan deres historiebevidsthed mentalt fungerer, og hvad de i dagligdagen bruger den til. I så fald vil de begynde at gå fra blot have en 'hvordan viden' til også at have en 'hvorfor viden' – og dermed vil de begynde at oparbejde mere diskursive former for historiebevidsthed.

En sådan kvalificerende læreproces omkring historiebevidsthed svarer i princippet til, hvordan der arbejdes med det at være en sprogbruger i skolen. Når de starter i skolen, vil stort set alle børn kunne bruge fx nav-neord, udsagnsord, tillægsord, biord, bindeord og forholdsord på en rimelig kompetent måde, men i skolen får de oparbejdet yderligere indsigt i deres egne aktiviteter som sprogbrugere. Det sker ved bl.a. at sætte navn på de forskellige ordklasser, som de allerede har en 'tavs viden' om, og klarlægge reglerne for, hvordan de forskellige ordklasser bøjes. Når børn og unge i skolen får udbygget deres indsigt i grammatik – dvs. det sæt regler, der gælder for et bestemt sprogs opbygning og anvendelse – vil deres indsigt i sig selv som sprogbrugere blive udbygget, og de vil dermed få mulighed for at blive mere indsigtfulde sprogbrugere. Den centrale antagelse er, at en menneskelig praksis kan bearbejdes og videreudvikles

30. En nyttig oversigt over dette problemkompleks er at finde i A.S. Andersen m. fl. (udg.), På sporet af praksis, 1999 – en publikation, der i øvrigt kan hentes på nettet: www.uvm.dk/pub.

gennem refleksion og selvindsigt, og at den form for selvrefleksion vil kunne føje noget nyt til den blotte praktiske kunnen.

Hvis historiebevidsthed er en så central og vigtig størrelse, som historiedidaktikere i dag hævder, at den er, må det i princippet være muligt at udarbejde en 'historiebevidsthedens grammatik'. En sådan grammatik må sætte sig for at synliggøre og italesætte det forhold, at mennesker lever og virker i socio-kulturelle tidsprocesser, og at de derfor løbende må koble fortid, nutid og fremtid betydningsmæssigt sammen – altså etablere betydningsammenhænge mellem det fortidige, det nutidige og det fremtidige. Det udgør begrundelsen for at definere historiebevidsthed som det forhold, at i en levet nutid vil en erindret fortid og en forventet fremtid være nærværende og virksomme. En afgørende antagelse er, at sådan har det været før, sådan er det nu, og sådan vil det også være i den nærmere fremtid, men i øvrigt er der mangfoldige måder at koble fortid, nutid og fremtid sammen på. En af de måder, mennesker skaber sådanne betydningsammenhænge er gennem fortællinger, og der findes i dag forskere, der hævder, at det levede liv – og det vil sige den levede historie – i udstrakt grad har karakter af levede fortællinger. Det gælder fx David Carr i *Time, Narrative and History* (1988). Er dette korrekt, må en 'historiebevidsthedens grammatik' også omfatte forsøg på at tematisere menneskers narrative kompetencer og gennemlyse den fond af fortællinger, der på det givne tidspunkt er i omløb i den pågældende kultur.³¹

Der er dog ikke kun behov for en 'historiebevidsthedens grammatik', der er ligeledes grund til at få udarbejdet en 'historiebevidsthedens pragmatik' – dvs. klarlægge, hvorledes historiebevidsthed bruges i menneskelivet. Skal en sådan pragmatik være forskningsmæssigt funderet, må den baseres på studier af, hvordan mennesker faktisk bruger deres historiebevidsthed i forskellige sammenhænge, og det må således inkludere forskning de foreliggende former for folkelige historiedidaktik. Her står vi dog ikke helt på bar bund.

Siden 1980'erne har historiedidaktikere og erindringshistorikere været i gang med at udforske historiebrugen i mangfoldige sammenhænge, og

der findes derfor i dag mange forskningsresultater, der vil kunne inddrages i opbygningen af en 'historiebevidsthedens pragmatik'. Fra en nordisk sammenhæng kan nævnes Bernard Eric Jensen m. fl. *Danmarkshistorier – en erindringspolitisk slagmark* (1997), Claus Bryld og Anette Warring *Besættelsestiden som kollektiv erindring*, (1998), Anne Eriksen *Historie, minne og myte* (1999) og Peter Aronsson (udg.) *Makten över minnet. Historiekultur i förändring* (2000). Den internationale litteratur er meget omfattende, blandt de vigtigste er: Rolf Schörken *Geschichte in der Alltagswelt* (1981), Pierre Nora *Les lieux de mémoire* (1984-92), Raphael Samuel *Theatres of Memory* (1994-98), Mike Wallace *Micky Mouse History and Other Essays on American Memory* (1996), David Lowenthal *The Heritage Crusade and the Spoils of History* (1996) og Roy Rosenzweig og David Thelen *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life* (1998). Rosenzweig har opfølgende søgt at formulere den 'historiedidaktiske lære', der kan uddrages af denne undersøgelse af menigmands historiebrug:

We need a history teaching that is somehow simultaneously more local and intimate and more global and cosmopolitan, more shaped by popular concerns and more enriched by insights based on systematic and detailed study of the past. (...) people of all types demonstrate a widespread engagement with the past, particularly if they can do it first hand, confronting direct historical evidence and constructing their own historical narratives. Moreover, their interests are far from antiquarian. In our interviews, the most powerful meanings of the past come out of the dialogue between the past and the present, out of the ways the past can be used to answer pressing current questions about relationships, identity, morality, and agency.³²

Skal vi komme afgørende videre med etableringen af en 'historiebevidsthedens pragmatik', må der udvikles en typologi over de forskellige former for historiebrug. En velbegrundet typologi findes indtil videre ikke, og det er faktisk en vanskelig opgave at lave en sådan, fordi meget af hverdagslivets historiebrug har en hybrid og flerdimensionel karakter, der gør det vanskeligt at klassificere den. Skal vi imidlertid komme videre, må der fremlægges forslag, der vil kunne revideres og kvalificeres gennem den

31. Jeg har forsøgt at forfølge nogle af fagpolitiske og didaktiske konsekvenserne af den narrative forståelse af identitet i "History and the politics of identity. Reflections on a contested and intricate issue", i *Brug og misbrug af historien*, (= Historiedidaktik i Norden, bd. 7), 2000. Et oplagt indgang til den folkelige historiebrugsdidaktik ville være at se nærmere på de livshistorier, således som de fortælles i forbindelse med afgørende vendepunkter i familielivet: konfirmation, bryllup, sølvbryllup, runde fødselsdage, begravelse mm. – jf. Martin Falch Rasmussen, "Fortid – fremtid – livshistorie", Samvirke, juni, 2001.

32. R. Rosenzweig, "How Americans Use and Think about the Past. Implications from a National Survey for the Teaching of History", i P.S. Stearn m.fl. (udg.), *Knowing, Teaching, and Learning History*, 2000.

løbende historiedidaktiske forskning. Jeg vil derfor slutte med at skitsere to af de nordiske forslag til en sådan 'historiebrugens typologi'.

Det ene er fremlagt af Klas-Göran Karlsson i *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995* (1999). Han skelner her mellem fem slags historiebrug med afsæt i forskellige behov: (i) en videnskabelig, (ii) en eksistentiel, (iii) en moralsk, (iv) en ideologisk og (v) en ikke-brug, men han føjer dog til, at det måske også kunne give god mening at tale om (vi) en særlig politisk, (vii) en pædagogisk-didaktisk og (viii) en kommerciel historiebrug. Karlsson understreger endvidere, at der fra hans side ikke er søgt indarbejdet nogen form for værdihierarki i denne typologi, og at de i praksis vil kunne være vævet end i hinanden. Diagrammatisk tager denne typologi sig således ud:

BEHOV	BRUG	BRUGER	FUNKTION
At opdage At rekonstruere	Videnskabelig	Faghistorikere	Veri-/falsifikation Tolkning
At erindre	Eksistentiel	Alle	Forankring Orientering
At genopdage	Moralsk	Brede befolkningsgrupper	Restaurering Rehabilitering
At opfinde At konstruere	Ideologisk	Intellektuelle og politiske Elitegrupper	Rationalisering Legitimering
At glemme	Ikke-brug	Intellektuelle og politiske elitegrupper	Legitimering Rationalisering

Jeg har selv arbejdet på en sådan typologi, og den tager ikke overraskende afsæt i begrebet 'historiebevidsthed'. Den betragter derfor historie i første række som en levet proces – dvs. som de processer, som mennesker er med til at skabe gennem deres handlinger. Mennesker ses som såvel historieskabte som historieskabende, og typologien sigter mod at klarlægge historieinteressen og historiebrugen såvel i hverdagen som i forbindelse med skolen og forskningen.

Brugen af historie er ofte styret af en kontant og pragmatisk interesse, idet mennesker bruger dele af fortiden som et 'forråds-kammer' for de erfaringer, der er blevet opsamlet gennem årene, og de søger at etablere en vekselvirkning mellem deres beskæftigelse med noget fortidigt på den ene side og deres nutidige erfaringer og interesser på den anden. Det giver derfor – som jeg ser det – god mening at tale om en 'pragmatisk historieinteresse', men det er samtidigt vigtigt at holde sig for øje, at ikke al interesse for historie har denne karakter. Der findes også en interesse for historie, der er baseret på en fascination af det forgangne, og som mani-

fester sig fx i interessen for at samle på gamle ting. I så fald giver det god mening at tale om en 'antikvarisk historieinteresse', hvor det at samle på gamle ting kan gå hen og blive et mål i sig selv. Distinktionen mellem en pragmatisk og en antikvarisk historieinteresse har selvfølgelig status af en idealtypisk skelnen.

Pragmatisk historieinteresse og -brug	antikvarisk historieinteresse og -brug
---------------------------------------	--

Tager vi udgangspunkt i historie som en levet proces og historiebevidsthed som det at koble fortid, nutid og fremtid betydningsmæssigt sammen, er der ligeledes god grund til at arbejde med en skelnen, der tager højde for, om fortid, nutid eller fremtid fremstår som det fremherskende moment. Når det fortidsfortolkende er det dominerende, vil der være tale om historiebevidsthedens erindrende funktion. Når det at komme til klarhed over her og nu situationen er det fremherskende, vil der være tale om historiebevidsthedens diagnosticerende funktion – det vil være tilfældet ved en samtidsanalyse. Og når mennesker gør brug af deres historiebevidsthed til at opstille et sæt fremtidsforventninger, er der tale om dens anticiperende funktion. Diagrammatisk tager det sig således ud:

Det fremherskende moment:	Fortidsfortolkning	Samtidsforståelse	Fremtidsforventning
Funktion:	Erindrende	Diagnosticerende	Anticiperende

Der kan endvidere give god mening at se på de mere basale funktioner, som brugen af historie udfylder i menneskelivet, og det kan ligeledes være udgangspunkt for en typologi. I så fald kan der være grund til at se på historiebevidsthed dels i en identitetssammenhæng, dels som en form for praktisk livsvisdom og dels som en virksomhed, der kan sigte mod såvel

lærdom som adspredelse. Diagrammatisk kunne denne del af en 'historiebevidsthedens pragmatik' tage sig således ud:

Historiebevidsthed: Funktion:	som personlig og kollektiv identitet en identitetsdannende historiebrug	som mødet med 'de andre' og det anderledes en perspektiverende historiebrug
Historiebevidsthed: Funktion:	som socio-kulturel læreproces at oparbejde en scenariekompetence	som interesse-, princip- og værdiafklaring en legitimerende og de-legitimerende historiebrug
Historiebevidsthed: Funktion:	som intellektuel og lærd beskæftigelse en oplysende og klargørende historiebrug	som adspredende beskæftigelse en legende og fornøjende historiebrug

At få udarbejdet en 'historiebevidsthedens grammatik og pragmatik' udgør mit bud på, hvor den didaktiske offensiv i dag bør sætte ind, når det drejer sig om det historie- og samfundsdidaktiske område. At tage den udfordring op vil være den bedste måde at få søsat ideen om en fagligt funderet historiebevidsthedsdidaktik, og ledetråden for det arbejde må være at gøre menigmand til en mere kritisk og kreativ, reflekteret og ansvarsbevidst bruger af historiebevidsthed.

Litteratur

- Andersen, A.S m. fl. (udg.). 1999. *På sporet af praksis*
- Arnov, J m.fl. (udg.). 1995. *Fag/tværfaglighed og undervisningsdifferentiering*
- Aronsson, Peter (udg.). 2000. *Makten över minnet. Historiekultur i förändring*
- Berger, Peter L. og Thomas Luckmanns. 1966. *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday.
- Bruner, Jerome. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bryld, Claus og Anette Warring. 1998. *Besættelsestiden som kollektiv erindring*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Bryld, Claus. 1999. *At formidle historie – vilkår, kendetegn, formål*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Carr, David. 1988. *Time, Narrative and History*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- Danmarks Evalueringsinstitut. 2001. *Fysik i skolen – skolen i fysik. Evaluering af fysik i det almene gymnasium*.

- Danmarks Evalueringsinstitut. 2001. *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*.
- Eriksen, Anne. 1999. *Historie, minne og myte*. Oslo: Pax.
- Folk og fag. 1995. *Historieformidling*, ekstrainummer
- Hamilton, David. 1990. *Learning about Education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hedegaard, Mariane. 1992. *Undervisning i samfundshistorie*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, Bernard Eric (udg.). 2000. *At bruge historie – i en sen/postmoderne tid*
- Jensen, Bernard Eric m. fl. 1997. *Danmarkshistorier – en erindringspolitisk slagmark*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, Bernard Eric. 2000. *The Misuses of History*, "Lessons" of the past : the use and misuse of history in American foreign policy/Ernest R. May
- Jensen, Bernard Eric. 1994. *Historiedidaktiske sonderinger*. København: Institut for historie og samfundsfag, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, Sven Sødring. 1978. *Historieundervisningsteori*. København: Christian Ejlers' forlag.
- Jensens, Sven Sødering. 1990. *Historie og fiktion – historiske børnebøger i Undervisningen*. København: Institut for historie og samfundskundskab, Danmarks Lærerhøjskole.
- Jørgensen, Birte Beck. 2001. *Nye tider og usædvanlige selskaber*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Karlegård, C & K.-G. Karlsson (udg.). 1997. *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, Klas-Göran. 1999. *Historia som vapen. Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*.
- Katzenelson, Boje. 1994. *Homo socius. Grundlaget for menneskeligt samkvem*. København: Gyldendal.
- Kjeldstadli, Knut. 1992. *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristensen, Hans Jørgen. 1988. *Skolen i fremtiden. Tværfaglighed og grundlæggende Kundskaber*. København: Gyldendalske Boghandel.
- Lowenthal, David. 1996. *The Heritage Crusade and the Spoils of History*. London: Viking. (Opprinnelig utgitt: New York : Free Press, c1996 med tittel: Possessed by the past.)
- Nielsen, Frede V. 1994. *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejler.
- Nora, Pierre. 1984-92. *Les lieux de mémoire*. Paris: Gallimard.
- Noter om historie og undervisning*. 2001. nr. 148.
- Noter om historie og undervisning*. 1980. nr. 66.
- Poulsen, M. 1999. *Historiebevidstheder – elever i 1990'erne folkeskole og gymnasium*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, Martin Falch. 2001. "Fortid – fremtid – livshistorie". Oslo: Samvirke.
- Rosenzweig, Roy. 1998. *The State of History Education in Europe*.

- Rosenzweig, Roy og David Thelen. 1998. *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*. New York: Columbia University Press.
- Rosenzweig, Roy. 2000. "How Americans Use and Think about the Past. Implications from a National Survey for the Teaching of History". I: P.S. Stearn m.fl. (udg.). *Knowing, Teaching, and Learning History*.
- Rüsen, Jörn. 2001. *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*.
- Samuel, Raphael. 1994-98. *Theatres of Memory*. London: Verso.
- Schnack, Karsten. 1993. *Fagdidaktik og almenlæring*.
- Schüllerqvist, Bengt og Roy Nilsson. 2001. *Lärarutbildningens ämnesdidaktik*, udgivet ved Högskolan i Gävle.
- Schörken, Rolf. 1981. *Geschichte in der Alltagswelt*
- Schörken, Rolf. 1984. "Organisiertes und nichtorganisiertes Lernen von Geschichte".
- Taylor, Charles. 1989. *Sources of the Self. The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, Mike. 1996. *Micky Mouse History and Other Essays on American Memory*. Philadelphia: Temple University Press.

Musikk

- Jackson, Michael. 1995. *Past, Present and Future*.

Wolfgang Sander

The Didactics of Political Education in Germany – Developments and Challenges

Introduction

Subject-specific didactics obviously refers to how a subject in school or other educational institutions is taught and in this field even defining the term "political education" can cause difficulties. In Germany the education system is under the responsibility of the federal states. For them the questions of in what way and to what extent political, social and economic items can become contents of school learning are answered in various ways. The differences concern the number of lessons and the general status of the subject, as well as its profile in the range of social sciences. For example some federal states have established separate subjects for economic questions, whereas others have not.

Within the German academic debate the standard term for the subject is "political education". As opposed to teaching this subject in former periods of modern history, today this has nothing to do with any kind of bias teaching or indoctrination. It simply means that the subject deals with *political* topics - political in the sense of all three meanings the German word "politik" has in English: politics, policy and polity. This also includes social and economic questions as far as they are of relevance for the public and can therefore become political issues. Thus in the common understanding the term "political education" in Germany is narrower than "social education" but broader than "civic education". Civic education in Germany is often associated with the German word "staatsbürgerkunde" and this was the name the school subject had in the Weimar Republic after the First World War and in the GDR. In other words, civic education is associated with approaches to this subject in German history which failed in the end.

May-Brith Ohman Nielsen,
Rolf Tønnessen og
Signe Mari Wiland (red.)

Fagdidaktikk på offensiven

**Rapport fra seminar arrangert av Forum
for fagdiaktikk ved Høgskolen i Agder
Dømmesmoen 14.-16. september 2001**

[2003]

© Høyskoleforlaget AS
May-Brith Ohman Nielsen, Rolf Tønnessen, Signe Mari Wiland (red.)

ISSN 0806-5934
ISBN 82-7634-564-6

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverkloven og fotografiloven
eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for
rettighetshavere til åndsverk.

Printed in Norway 2003

Formgivning, omslag og sats: Høyskoleforlaget Grafisk Produksjon
Trykking og innbinding: PowerPrint AS, Steinkjer
Forsidefoto: Henrik Kofoed Nielsen

Utgitt av Høyskoleforlaget i samarbeid med Høgskolen i Agder.

Høyskoleforlaget AS – Norwegian Academic Press
Postboks 39
N-4661 Kristiansand S.
Norway

Telefon: (+47) 38 10 50 00
Telefaks: (+47) 38 10 50 01
E-post: post@hoyskoleforlaget.no
Internett: www.hoyskoleforlaget.no

Høgskolen i Agder
Serviceboks 422
N-4604 Kristiansand

Telefon: (+47) 38 14 10 00
Telefaks: (+47) 38 14 10 01
Internett: www.hia.no

Innhold

<i>Innledning</i>	7
Frede V. Nielsen	
<i>Didaktik på tværs af fag. Aspekter i fagdidaktikkens kernefaglighed</i> . . .	12
Michael Benton	
<i>Literature, painting and pedagogy</i>	29
Signe Mari Wiland	
<i>How to Develop Literary Competence in an English Foreign Language Context?</i>	59
Angela Hasselgren	
<i>Assessment in the Language Classroom</i>	80
Bernard Eric Jensen	
<i>En offensiv historiedidaktik</i>	84
Wolfgang Sander	
<i>The Didactics of Political Education in Germany – Developments and Challenges</i>	113
May-Brith Ohman Nielsen	
<i>Fagdidaktiske læringsprosesser</i>	126