

Sigmund Ongstad (red.)

Fag og didaktikk i lærerutdanning

Kunnskap i grenseland

UNIVERSITETSFORLAGET

Oslo, 2006

KAPITTEL 3

Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik

BERNARD ERIC JENSEN

Det danske Forskningsråd for kultur og kommunikation udgav en rapport om *Læring – kultur og subjektivitet* i 2004, hvori fire forskere gør status over dansk læringsforskning.¹ Der plæderes i den for at gennemføre et markant perspektivskifte inden for læringsforskningen – et skifte, der skal placere mennesker som lærende subjekter i deres konkrete hverdagsliv meget mere i centrum, end det hidtil har været tilfældet.

De danske læringsforskere stiller sig samtidigt kritiske til den etablerede form for didaktik, bl.a. fordi dens kriterier for læring af færdigheder og viden i overvejende grad bliver hentet i foreliggende videnskabsfag. Når aktuelle lærings- og uddannelsesbehov skal tackles, er der derfor behov for at omdefinere den didaktiske tænkning, og det kan ske ved, at forskere begynder at udforske ikke-institutionel og institutionel læring i et subjektivperspektiv. Og de fire læringsforskere runder af ved at beskrive den anbefalede «subjektive vending» på følgende måde:

De mennesker, der lærer, har (...) i kraft af samfundsudviklingen fået overdraget ansvaret for deres eget liv og dermed deres egen læring i hidtil ukendt grad. Der er derfor brug for at sammentænke et perspektivskifte i retning af de lærendes livsverden med en analyse af de kontekster, hvori der læres. Og det er ikke blot skole og uddannelse, men hele hverdagslivet, ikke blot barndommen og ungdommen, men hele livsløbet. (...) Det er afgørende, at forskningen vender sig mod konkret forståelse af de lærende subjekter i deres konkrete modsætningsfyldte livssituationer; at subjektiviteten og de samfundsmæssige kontekster, hvori der læres, teoretiseres i egen ret. (...) Hele det institutionelle system – fra vuggestue til ældrepleje – kan lære af indsigten i, hvad elever, studerende, brugere, patienter og klienter selv definerer som læring, og af hvordan de bruger deres ansvarlighed til at vælge til eller fra (Kampmann et al. 2004 s. 46–8).

For en historiedidaktisk forsker er *Læring – kultur og subjektivitet* (2004) opmuntrende læsning, da den udgør en legitimering af den omdefinering af

det historiedidaktiske arbejds- og forskningsfelt, der i en nordisk sammenhæng har været undervejs siden slutningen af 1980'erne. De brugte termer er ikke helt de samme, men det er det samme sæt udfordringer, der ligger til grund for de to paradigmeskift inden for historiedidaktik og læringsteori. Nævnte omdefinering af historiedidaktikken har også vigtige konsekvenser for uddannelsen af historielærere.

Når det læringsteoretiske skift kan påkalde særlig interesse i forbindelse med uddannelse af lærere, er det, fordi den opgave, som de allerfleste lærere skal kunne håndtere, består i at fremme læreprocesser hos lægfolk. En læreruddannelsens didaktik må derfor snarere defineres som en lægdidaktik end som en fagdidaktik – dvs. en didaktik, der er baseret på oparbejdet indsigt i, hvordan lægfolk opfatter og håndterer læreprocesser.² Jeg vil skitsere, hvad der didaktisk følger heraf.

Fra historiefagsdidaktik til historiebevidsthedsdidaktik

Et godt udgangspunkt vil være en redegørelse for, hvorfor der har været behov for at etablere en ny form for historiedidaktik. Forud for 1970 var det i en dansk sammenhæng muligt at skelne mellem almendannelse og fagdannelse, men det var først i løbet af 1970'erne, at begreberne «almendidaktik» og «fagdidaktik» dukkede op som termer på dansk. Deres opdukken kan bedst forklares som en følgevirkning af, at en videnskabscentreret didaktik på den tid var ved at blive indført inden for mange undervisningsfag.

En fagdidaktisk tilgang blev i løbet af 1970'erne også den sejrende inden for historiefaget, og det forekommer velgrundet at kalde den form for didaktik, der blev resultatet heraf, for en historiefagsdidaktik. Det seneste forsøg på at udfolde en sådan tilgang i en dansk sammenhæng er Mariane Hedegaard og Gorm Sigersteds bog *Undervisning i samfundshistorie* (1992), hvor det om forholdet mellem undervisningsfag og videnskabsfag hedder:

Målet for historieundervisningen er ud fra vores synsvinkel, at børnene tilegner sig et sammenhængende system af historiefagets grundbegreber, der kan fungere som et redskab for dem til forståelse og analyse af livsbetingelser i historiske såvel som i nutidige samfund. (...) Valg af undervisningsindhold er baseret på et fagområdes videnskabelige udvikling. (...) Forskningsprocessen og det videnskabelige indhold i historievidenskaben har været model for historieundervisningen i vores projekt (Hedegaard & Sigersted 1992 s. 49–50).

Der kan være grund til at sammenfatte en historiefagsdidaktiks kendetegn. Det er (i) en didaktik, der vil etablere en direkte kobling mellem videnskabsfag og undervisningsfag. Det er også (ii) en didaktik, der vil modellere måden, hvorpå lægfolk (= elever) skal lære historie efter den måde, hvorpå faghistorikere tænker og arbejder. Det er samtidigt (iii) en didaktik, der især ser historieun-

dervisning som et spørgsmål om diffusion – dvs. som en formidling af indsigt/oplysning fra faglige eksperter til menigmand. Det er følgelig (iv) en didaktik, der i hovedsagen satser på en envejskommunikation – dvs. den fra fagfolk til lægfolk, og den er derfor ikke videre optaget af at afdække, hvilke former for historie lægfolk betragter som interessante og perspektivrige. Det er følgelig (v) en didaktik, der sætter lighedstegn mellem kvalificering og fagliggørelse, og som betragter det som en del af sin opgave at disciplinere de ikke-faglige former for historiebrug, der gør sig gældende blandt børn og unge.

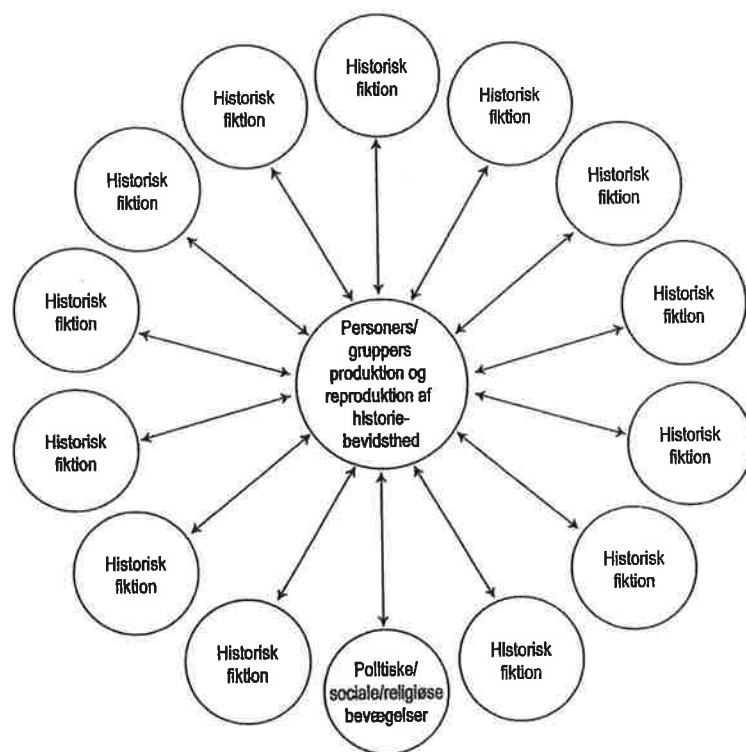
Der er fortsat i dag de didaktikere, der arbejder med afsæt i en historiefagsdidaktik, men siden slutningen af 1980'erne er den blevet udfordret af en ny slags historiedidaktik.³ Derfor vil følgende spørgsmål melde sig: Hvorfor valgte didaktikere at lægge den fagdidaktiske tilgang bag sig og i stedet satse på at etablere en anderledes historiedidaktik? Begrundelsen herfor kan sammenfattes i tre hovedpunkter.

Ser man på de erfaringsopsamlinger, der i en dansk sammenhæng blev gjort i kølvandet på etableringen af et fagdidaktisk paradigme inden for historiefaget, viste de, at brugen af en historiefagsdidaktik ikke faldt i god jord blandt danske børn og unge. Det var tværtimod sådan, at mange elever oplevede den historieundervisning, de fik tilbudt i skolen, som kedelig og uvedkommende.⁴ Der var derfor også de historielærere, der for at komme eleverne didaktisk i møde valgte at inddrage historisk fiktion i deres undervisning, selvom noget sådant ud fra en fagdidaktisk tankegang måtte betragtes som aldeles uforsvarligt.

Det var dog ikke kun sådan, at den tilbudte historieundervisning i 1980'erne og 1990'erne gennemgående kedede børn og unge. Undersøgelser af den historiebogsbaserede undervisning viste endvidere, at eleverne lærte meget lidt af den – dvs. at de på sigt ikke kunne huske ret meget, der kunne henføres til den historieundervisning, de havde haft.⁵ Endelig fremgik det af andre undersøgelser, at den historie, som børn og unge kendte til, havde de ofte erhvervet i andre sociale sammenhænge end skolen. Historie er følgelig noget, der ofte læres og bruges uden for skolen.⁶ Den pointe formulerede Sven Sødning Jensen i 1983 på følgende måde:

Historisk bevidsthedsdannelse forekommer utallige steder i tilværelsen – folk fortæller selv, radio og tv bugner, de historiske romaner udkommer i store oplag, tegneserier i større og ugeblade og kiosk-hæfter i umådelige. Hvad historikere får sat på prent, er for så vidt en ganske beskeden del af alt dette – et specialtilfælde af historisk bevidsthedsproduktion. Det samme kan siges om skolens undervisning (Sødning Jensen 1983 s. 22).

Det var indsigt i dette sagforhold, der dannede baggrunden for, at flere historiedidaktikere begyndte at arbejde med afsæt i begrebet «historiebevidsthed». Det blev opfundet og udviklet for at kunne håndtere det sagforhold, at mennesker lærer og bruger historie i mange forskellige slags sammenhænge og til flere formål. Tager man det til efterretning, må udgangspunktet for et historiedidaktisk analyse- og refleksionsarbejde blive en variant af følgende model:



Med introduktionen af begrebet «historiebevidsthed» blev der lagt op til et afgørende didaktisk perspektivskift. Hvor en historiefagsdidaktik tager afsæt i, hvordan faghistorikere tænker om og arbejder med historie (dvs. faghistorie), dér vil en historiebevidsthedsdidaktik tage afsæt i, hvordan lægfolk tænker om og bruger historie (dvs. læghistorie). Som begreb lægger «historiebevidsthed» følgelig op til at udforske, hvordan almindelige mennesker som lærende subjekter tænker om og bruger historie i deres konkrete og ofte modsætningsfyldte hverdagsliv. En sådan didaktik forudsætter følgelig undersøgelser af historie set i et lægmandsperspektiv.

Tages der didaktisk afsæt i, hvor og hvordan historiebevidsthed dannes og bruges, bliver et vigtigt sagforhold sat på plads. Lægfolk vil i praksis have mulighed for at vælge både til og fra, når det drejer sig om de former for historiebevidsthed, de stifter bekendtskab med i deres hverdag. Kun hvis de finder en bestemt form for historiebevidsthed interessant, relevant og perspektivrig, vil de føle sig tilskyndet til at tage den til sig og gøre brug af den – og det gælder også for den historiebevidsthed, som lægfolk får tilbudt direkte af faghistorikere eller gennem skolens historieundervisning. Og hermed blotlægges den mest ligefremme forklaring på, at den skolebogsbaserede historieunder-

visning har vist sig ikke at have nogen større effekt; når den opleves som kedelig og uvedkommende, vil de fleste børn og unge hurtigst muligt lade den arkivere i deres glemmebog.

Myndighederne kan ganske vist prøve læringsmæssigt at kompensere for dette forhold ved at indføre flere test og eksaminer, men det har ofte blot den effekt, at børn og unge vil gøre brug af en modstrategi og læse det obligatoriske pligtstof op til eksamen, men de vil derefter snarest muligt glemme de dele af lærebogsstoffet, der forekommer dem at være uden større relevans i deres livsverden.

Med udgivelsen af Roy Rosenzweig og David Thelens undersøgelse *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life* i 1998 er der imidlertid et faktum, som myndigheder, historielærere og historiedidaktikere ikke længere kan tillade sig at overse eller fortrænge. Det er, at lægfolk kan have en markant og kompleks historieinteresse og samtidigt stille sig kritisk afvisende til skolens historieundervisning. Kritik af skolens historieundervisning behøver på ingen måde at være et forsvar for historieløshed.⁷

Med livsverden som grundlag

Da begrebet «historiebevidsthed» blev søgt normsat med udgivelsen af *Handbuch der Geschichtsdidaktik* i 1979, skete det i den del af håndbogen, der behandlede «Geschichte als Lebenswelt». Hermed blev der sendt et signal om, at begrebet skulle forstås i lyset af en fænomenologisk filosofi og sociologi. Men kun et fåtal af de historiedidaktikere, der siden hen har bearbejdet og videreudviklet denne teoridannelse, har interesseret sig for begrebets fænomenologiske ophav. Det er beklageligt, fordi de dermed ikke har fået øjnene op for, at den fænomenologiske teori om livsverden vil kunne udgøre grundlaget for udarbejdelsen af en decideret lægdidaktik.

Der er ikke didaktisk strid om, at de velkendte former for fagdidaktik kan bruges i forbindelse med uddannelse af fagfolk – dvs. i sammenhæng med en decideret professionslæring. Historiefagsdidaktik vil således kunne benyttes ved uddannelsen af faghistorikere. Der er derimod en strid, om det er velbegrunderet at tage afsæt i en fagdidaktik, når opgaven består i at fremme læreprocesser hos lægfolk. Når det fagdidaktiske paradigme fortsat kan fremstå som didaktisk plausibelt, skyldes det formentlig, at få didaktikere har sat sig for at udforske muligheden af at etablere en egentlig lægdidaktik – dvs. en didaktik, hvis omdrejningspunkt er en klarlæggelse af, hvad kendetegner en lægkyn-dighed,⁸ og hvordan udvikles og fungerer den.

Begrebet «livsverden» blev oprindeligt formuleret af filosofen Edmund Husserl, grundlæggeren af den fænomenologiske tradition, og det blev siden bearbejdet og videreudviklet af sociologen Alfred Schütz og dennes elever – bl.a. Peter L. Berger og Thomas Luckmann. Dette begreb blev udmøntet som led i et opgør med en scientistisk tænkning – dvs. de fagfolk, der mener, at den eneste holdbare form for tænkning er den, der er baseret på en videnska-

belig erkendelse, og som derfor stiller sig kritisk afvisende til hverdagslivets før-videnskabelige arbejds- og tænkemåder.⁹

I opgøret med scientismen gør fænomenologer gældende, at hverdagslivets praktiske erkendelsesmåder har en forrangsstilling – dvs. at de såvel artshistorisk (fylogenetisk) som individhistorisk (ontogenetisk) går forud for og danner det grundlag, hvorpå videnskabelige erkendelsesmåder kan etableres og udvikles.¹⁰ Dan Zahavi formulerer den pointe på følgende måde:

Livsverdenen er (...) den verden, vi lever i. Det er den verden, vi i dagligdagen tager for givet, der er den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med, og som vi ikke stiller spørgsmålstegn ved. Hvorfor skal den rehabiliteres? Fordi livsverdenen er blevet glemt og fortrængt af videnskaben, selvom den udgør videnskabens historiske og systematiske meningsfundament (Zahavi 2002 s. 30).

Begrebet «livsverden» kan bruges som en samlebetegnelse for menneskers dagligdagse og praktiske kunnen – fx det at kunne kommunikere med andre og gøre brug af redskaber (et glas, en hammer, et par sko eller bukser). Det drejer sig om de færdigheder og former for indsigt, der udgør forudsætningen for, at mennesker kan klare sig i hverdagen og fungere i samspil med andre.¹¹

Når termen «livsverden» bliver brugt, bruges det at angive, at det vedrører selve det levede liv i en (daglig)verden. Det videnslager, der hører menneskers livsverden til, er ikke kun afgørende for opretholdelsen af menneskeliv, det vil som regel også blive opfattet som uproblematisk og derfor bliver det som oftest taget helt for givet. Det udgør således kilden til menneskers mest grundlæggende virkelighedsdefinitioner. Et sådant videnslager består af færdigheder og vaner – dvs. en praktisk, men udtalt viden (tacit knowledge) – og af en samling opskriftviden (recipe knowledge). Når noget henføres til menneskers livsverden, angiver det, at det drejer sig om handle- og erkendelsesformer, som de bruger til noget praktisk – dvs. at de har en udpræget nytteværdi.

Når fænomenologer gør gældende, at livsverdenen udgør fundamentet for videnskab, må det ikke tolkes som et forsøg på at vende en scientistisk tankegang på hovedet eller vrangen. Fagfolk i denne tradition er nemlig helt på det rene med, at fagvidenskabelig erkendelse kan noget andet og mere end dagliglivets erkendelsesformer, og deres tese om, at livsverdenen har en forrang, skal derfor ikke opfattes som en kritik af videnskab som sådan. Det er derimod et forsøg på at klarlægge to sammenhørende sagforhold. Dels at en fagvidenskabelig erkendelse ikke kan erstatte eller overflødiggøre det videnslager, der vedrører menneskers livsverden. Dels at det fører lukt ind i den scientistiske blindgade, hvis fagfolk antager, at deres faglige virksomhed er noget selvberørende snarere end noget, der må etableres med afsæt i en livsverdenstænkning.

Historie som livsverden og som fag

Der findes ikke i dag en, men flere måder at forstå historie på. Jeg har forsøgsvis udskilt ti delvis forskellige historiebegreber. De er:

1. et eksemplarisk → historie = de(n) gode og lærerige historie(r)
2. et historiefilosofisk → historie = Historien med stort H = et stort sammenhængende hele
3. et faghistorisk → historie(n) = fortid(en)
4. et professionaliseret → historie = hvad der kendetegner faghistorikeres tænke- og arbejdsmåde
5. et filosofisk-samfundsteoretisk → historie = historicitet = at være historie
6. et narrativt → historie = en/flere historie/r = story – her er der både en tekstteoretisk variant = en fortalt historie og en ontologisk variant = en levet historie
7. et handlingsteoretisk → historie = at frembringe historie (making history/ Geschichte machen)
8. et historiedidaktisk → historie = at frembringe og bruge historiebevidsthed
9. et diskursteoretisk → historie = genealogi
10. et kontrafaktisk → historie = alle de mulige historier.

Jeg vil ikke her forsøge at udrede forholdet mellem alle disse historiebegreber. Det afgørende er blot at pege på, at der er en afgørende forskel mellem de begreber om historie, der fungerer i menneskers livsverden, og de begreber, der i dag er normsat inden for historie som videnskabsfag. Det er det eksemplariske, narrative, handlingsteoretiske og historiedidaktiske begreb, der i første række opererer i menneskers livsverden, hvorimod det især er det faghistoriske og professionaliserede begreb, der gør sig gældende i faghistorikeres verden. Og det forhold placerer den almindelige skole (fx den danske folkeskole) i det skitserede dilemma: skal skolens historieundervisning mestendels gøre brug af de historiebegreber, som hører livsverdenen til (dvs. historiebrugsdidaktik), eller skal den mestendels gøre brug af historiefaglige begreber om historie (dvs. historiefagsdidaktik)?

I menneskers hverdagsliv er historie i første række et praktisk anliggende, og det gælder såvel i en artshistorisk som i en individhistorisk sammenhæng. De bruger deres historiebevidsthed, når de skal søge at gennemføre deres forskellige projekter, og på den måde vil deres historiebevidsthed indgå som et integreret moment i deres historiefrembringende virksomhed. Det er den tankegang, der ligger til grund for min tese om, at historie som livsverden har en forrangsstilling i forhold til historie som fag.¹²

Det er gennem studier af det levede liv, at forskere må søge at komme til klarhed over, hvad historie er, og hvordan det fungerer i menneskers livsverden. Det vil følgelig dreje sig om forsøg på at tematisere og italesætte, hvad der i det levede liv til dels har karakter af et sæt implicite færdigheder og et udtalt videnslager. Historiebevidsthed indgår som en central del i mennes-

kers mentale værktøjskasse, og den udgør en af de sociokulturelle forudsætninger for, at de kan leve og fungere som individer og gruppe-medlemmer. Den vedrører således det sagforhold, at mennesker skal leve deres liv i og med tid, og det håndteres ved, at der findes en særlig form for tid i menneskeliv (= human temporality),¹³ der er kendetegnet ved, at en erindret fortid og en forventet fremtid til stadighed indgår og virker i det levede liv. Eller sagt på en lidt anden måde: i den levede nutid vil fortid og fremtid være til stede og virksomme som erindring og forventning.

At oparbejde en duelig historiebevidsthed må forstås som et resultat af en lang og kompleks læreproces, og den resulterer i oparbejdelsen af en praktisk færdighed (= en viden hvordan) i, hvordan man kan koble en fortidsfortolkning, samtidsanalyse og fremtidsforventning sammen på mangfoldige måder i det levede liv. Det er ikke alene en tese, som historiedidaktikere er nået frem til. En fin formulering af den kerneindsigt, der ligger til grund for teoridannelsen om «historiebevidsthed», kan fx også findes i Jerome Bruners *The Culture of Education* (1996):

What characterizes human selfhood is the construction of a conceptual system that organizes, as it were, a «record» of agentive encounters with the world, a record that is related to the past (that is, «autobiographical memory», so-called) but that is also extrapolated into the future – self with history and possibility (Bruner 1996 s. 36).

Hvor mennesker i deres livsverden mest er optaget af at bruge historie, har fagfolk fra videnskabsfaget historie i første række reflekteret over, hvordan fagfolk udforsker og fremstiller fortidige personer og begivenheder. Det fortidsfikserede historiebegreb bliver i dag taget så meget for givet, at der i en metode- og teoribog som Knut Kjeldstadli *Fortida er ikke hva den en gang var* (1992) end ikke reflekteres det mindste over, at der sættes lighedstegn mellem historie(n) og fortid(en). Kjeldstadli går simpelthen ud fra, at det er den tagen-for-givne virkelighed blandt fagfolk.

I en livsverden er man mest optaget af at bruge historie(bevidsthed) til at frembringe historie (= de levede historier), hvorimod man i fagverdenen i første række interesserer sig for, hvordan fortidige forløb skal studeres og beskrives. Det er derfor ikke overraskende, at disse to måder at forstå historie på, ikke rigtigt er på bølgelængde, og at deres fortalere vil være tilbøjelige til at tale forbi hinanden. Det er i hvert fald den mest ligefremme måde at forklare, hvorfor det fagdidaktiske paradigme i praksis har haft det særdeles svært i mødet med lægfolk – hvad enten disse er børn, unge eller voksne.

Brug af historie

Først i de allerseneste år er der taget initiativ til at udforske lægfolks forståelse af og tilgang til historie – altså af hvad der kan benævnes læghistorie til

forskel fra faghistorie.¹⁴ Den første store undersøgelse heraf er Rosenzweig og Thelens førnævnte *The Presence of the Past* (1998), men der findes også andre. Her kan der især være grund til at nævne «*Opa war kein Nazi*». *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis* (2002), der er en indgående hermeneutisk analyse af, hvordan tyske lægfolk fra tre forskellige generationer (dvs. (i) selve øjenvidnerne, (ii) deres børn og (iii) deres børnebørn) tænker om og forholder sig til erfaringer og begivenheder fra den 2. verdenskrig.¹⁵

Det fremgår eksempelvis af *The Presence of the Past*, at der på et helt elementært sprogligt plan kan være en afgørende forskel mellem en læghistorisk og en faghistorisk tænkemåde. Hvor historikere af fag rask væk sætter lighedstegn mellem termerne «fortid» og «historie», stiller sagen sig ganske anderledes blandt amerikanske lægfolk. Spørger man dem, om de interesserer sig for historie, er det fremherskende svar: Nej – slet ikke, og der svares sådan, fordi de betragter historie som noget kedeligt og irrelevant. Spørger man dem derimod, om de interesserer sig for fortiden, er det fremherskende svar: Ja, i høj grad – og et sådant svar begrundes med, at de ofte gør brug af det fortidige i forsøget på at finde ud af, hvordan de skal leve deres liv. Når amerikanske lægfolk svarer sådan, skyldes det, at de helt grundlæggende føler sig fremmedgjorte fra den historieundervisning, som de har mødt i skolen.

Når Rosenzweig og Thelen skal beskrive, hvordan de undersøgte lægfolks forholder sig til historie, gør de brug af termer som «en fortidsbruger» (a user of the past), «brugbare fortider» (usable pasts) og «en fortrolig (intim) fortidsbrug» (an intimate use of the past). At amerikanske lægfolk har et udpræget brugsforhold til det fortidige, er, hvad man måtte forvente i lyset af fænomnologisk teori om livsverdenen, idet oparbejdelsen af det videnslager, der hører menneskers en sådan verden til, mestendels vil styres af pragmatiske overvejelser – dvs. hvad de kan bruge og udnytte til for at orientere sig i dagligdagen. Og det er det sagforhold, der tilsiger mig, at en historiedidaktik for lægfolk i første række må udformes som en historiebrugsdidaktik.

Det er værd at bemærke, at en sådan didaktik tidligere har spillet en fremtrædende rolle blandt de lærde, nemlig dengang de tog deres afsæt i den klassiske topos «*historia magistra vitæ*» (historie som livets læremester). Og det er fortsat en sådan tænkning, der ligger til grund og strukturerer amerikanske lægfolks forhold til historie. Forestillingen om historie som livets læremester er baseret på to centrale antagelser. Dels antages det, at mennesker i betydelig grad vil være i stand til at tilegne sig ny lærdom (= læringskompetence), dels at de vil kunne lære noget nyt og perspektivrigt ved at undersøge fortidige personer og begivenheder. Amerikanske lægfolk betragter derfor fortiden som et righoldigt og særdeles komplekst «erfaringsforråd» (a reservoir of experience), som de kan inddrage og udnytte, når de skal overveje, hvordan de vil håndtere de mangfoldige udfordringer, de konfronteres med i deres eget liv.

Når lægfolk i første række er fortidsbrugere og især har deres blik rettet mod brugbare fortider, bliver det en opgave for historiedidaktikere at klarlægge, hvilke former for historiebrug der spiller en fremtrædende rolle i mennes-

kers mentale værktøjskasse, og den udgør en af de sociokulturelle forudsætninger for, at de kan leve og fungere som individer og gruppemedlemmer. Den vedrører således det sagforhold, at mennesker skal leve deres liv i og med tid, og det håndteres ved, at der findes en særlig form for tid i menneskeliv (= human temporality),¹³ der er kendetegnet ved, at en erindret fortid og en forventet fremtid til stadighed indgår og virker i det levede liv. Eller sagt på en lidt anden måde: i den levede nutid vil fortid og fremtid være til stede og virkssomme som erindring og forventning.

At oparbejde en duelig historiebevidsthed må forstås som et resultat af en lang og kompleks læreproces, og den resulterer i oparbejdelsen af en praktisk færdighed (= en viden hvordan) i, hvordan man kan koble en fortidsfortolkning, samtidsanalyse og fremtidsforventning sammen på mangfoldige måder i det levede liv. Det er ikke alene en tese, som historiedidaktikere er nået frem til. En fin formulering af den kerneindsigt, der ligger til grund for teoridannelsen om «historiebevidsthed», kan fx også findes i Jerome Bruners *The Culture of Education* (1996):

What characterizes human selfhood is the construction of a conceptual system that organizes, as it were, a «record» of agentive encounters with the world, a record that is related to the past (that is, «autobiographical memory», so-called) but that is also extrapolated into the future – self with history and possibility (Bruner 1996 s. 36).

Hvor mennesker i deres livsverden mest er optaget af at bruge historie, har fagfolk fra videnskabsfaget historie i første række reflekteret over, hvordan fagfolk udforsker og fremstiller fortidige personer og begivenheder. Det fortidsfikserede historiebegreb bliver i dag taget så meget for givet, at der i en metode- og teoribog som Knut Kjeldstadli *Fortida er ikke hva den en gang var* (1992) end ikke reflekteres det mindste over, at der sættes lighedstegn mellem historie(n) og fortid(en). Kjeldstadli går simpelthen ud fra, at det er den tagen-for-givne virkelighed blandt fagfolk.

I en livsverden er man mest optaget af at bruge historie(bevidsthed) til at frembringe historie (= de levede historier), hvorimod man i fagverdenen i første række interesserer sig for, hvordan fortidige forløb skal studeres og beskrives. Det er derfor ikke overraskende, at disse to måder at forstå historie på, ikke rigtigt er på bølgelængde, og at deres fortalere vil være tilbøjelige til at tale forbi hinanden. Det er i hvert fald den mest ligefremme måde at forklare, hvorfor det fagdidaktiske paradigme i praksis har haft det særdeles svært i mødet med lægfolk – hvad enten disse er børn, unge eller voksne.

Brug af historie

Først i de allerseneste år er der taget initiativ til at udforske lægfolks forståelse af og tilgang til historie – altså af hvad der kan benævnes læghistorie til

forskæl fra faghistorie.¹⁴ Den første store undersøgelse heraf er Rosenzweig og Thelens førnævnte *The Presence of the Past* (1998), men der findes også andre. Her kan der især være grund til at nævne «*Opa war kein Nazi*». *Nationalsozialismus und Holocaust im Familiengedächtnis* (2002), der er en indgående hermeneutisk analyse af, hvordan tyske lægfolk fra tre forskellige generationer (dvs. (i) selve øjenvidnerne, (ii) deres børn og (iii) deres børnebørn) tænker om og forholder sig til erfaringer og begivenheder fra den 2. verdenskrig.¹⁵

Det fremgår eksempelvis af *The Presence of the Past*, at der på et helt elementært sprogligt plan kan være en afgørende forskel mellem en læghistorisk og en faghistorisk tænkemåde. Hvor historikere af fag rask væk sætter lighedstegn mellem termerne «fortid» og «historie», stiller sagen sig ganske anderledes blandt amerikanske lægfolk. Spørger man dem, om de interesserer sig for historie, er det fremherskende svar: Nej – slet ikke, og der svares sådan, fordi de betragter historie som noget kedeligt og irrelevant. Spørger man dem derimod, om de interesserer sig for fortiden, er det fremherskende svar: Ja, i høj grad – og et sådant svar begrundes med, at de ofte gør brug af det fortidige i forsøget på at finde ud af, hvordan de skal leve deres liv. Når amerikanske lægfolk svarer sådan, skyldes det, at de helt grundlæggende føler sig fremmedgjorte fra den historieundervisning, som de har mødt i skolen.

Når Rosenzweig og Thelen skal beskrive, hvordan de undersøgte lægfolks forholder sig til historie, gør de brug af termer som «en fortidsbruger» (a user of the past), «brugbare fortider» (usable pasts) og «en fortrolig (intim) fortidsbrug» (an intimate use of the past). At amerikanske lægfolk har et udpræget brugsforhold til det fortidige, er, hvad man måtte forvente i lyset af fænomnologisk teori om livsverdenen, idet oparbejdelsen af det videnslager, der hører menneskers en sådan verden til, mestendels vil styres af pragmatiske overvejelser – dvs. hvad de kan bruge og udnytte til for at orientere sig i dagligdagen. Og det er det sagforhold, der tilsiger mig, at en historiedidaktik for lægfolk i første række må udformes som en historiebrugsdidaktik.

Det er værd at bemærke, at en sådan didaktik tidligere har spillet en fremtrædende rolle blandt de lærde, nemlig dengang de tog deres afsæt i den klassiske topos «*historia magistra vitae*» (historie som livets læremester). Og det er fortsat en sådan tænkning, der ligger til grund og strukturerer amerikanske lægfolks forhold til historie. Forestillingen om historie som livets læremester er baseret på to centrale antagelser. Dels antages det, at mennesker i betydelig grad vil være i stand til at tilegne sig ny lærdom (= læringskompetence), dels at de vil kunne lære noget nyt og perspektivrigt ved at undersøge fortidige personer og begivenheder. Amerikanske lægfolk betragter derfor fortiden som et righoldigt og særdeles komplekst «erfaringsforråd» (a reservoir of experience), som de kan inddrage og udnytte, når de skal overveje, hvordan de vil håndtere de mangfoldige udfordringer, de konfronteres med i deres eget liv.

Når lægfolk i første række er fortidsbrugere og især har deres blik rettet mod brugbare fortider, bliver det en opgave for historiedidaktikere at klarlægge, hvilke former for historiebrug der spiller en fremtrædende rolle i mennes-

kers liv og samliv. På det punkt er den didaktiske forskning endnu i sin vorden, og der findes indtil videre kun enkelte tentative forsøg på at udarbejde en historiebrugens typologi. Jeg har selv søgt at udskille seks former for – til dels overlappende – historiebrug.¹⁶ De tager sig således ud:

Historiebevidsthed	Historiebrug
Som personlig og kollektiv identitet	En identitetsdannende historiebrug
Som mødet med «de andre» og det anderledes	En perspektiverende historiebrug
Som sociokulturel læreproces	Scenariekompetente som historiebrug
Som interesse-, princip- og værdiafklaring	En ligitimerende og de-legitimerende historiebrug
Som intellektuel og lærd beskæftigelse	En oplysende og klargørende historiebrug
Som adspredende beskæftigelse	En legende og fornøjende historiebrug

Lægkyndighed

Som jeg definerer historiedidaktik, skal det være en forskningsdisciplin med et praktisk sigte – dvs. en disciplin, hvis mål det er at udforske, hvordan bestemte historisk-sociale praksisser fungerer med henblik på at kunne påvirke og videreudvikle dem. Historiedidaktikere må derfor ikke kun undersøge, hvordan menneskers historiebevidsthed dannes, hvilke former og brugsfunktioner den har, og hvordan den vil kunne videreudvikles og forfines. De må ligeledes overveje, i hvilke retninger en bearbejdning og videreudvikling af børn, unge og voksne historiebevidsthed bør gå i den foreliggende situation. De må følgelig også overveje på hvilket grundlag, med hvilken ret og på hvilke måder de vil søge at bearbejde deres medborgeres historiebevidsthed, og i samfund som de nordiske vil det samtidigt implicere overvejelser over, hvordan der kan/bør føres identitetspolitik i et demokrati.¹⁷

Det er en del af historiedidaktikkens opgave at klarlægge, hvordan menneskers historiebevidsthed og historiebrug vil kunne kvalificeres, og den må følgelig være såvel en deskriptiv-forklarende som en prækriptiv-normativ disciplin. Det vil de fleste didaktikere være enige om. Men de er ikke enige, når de mere specifikt skal udpege, hvad det egentlig er, der skal kvalificeres, og hvad en sådan kvalificering vil indebære.

Så længe som en fagdidaktisk tilgang udgør den fremherskende norm, vil historiedidaktikere være tilbøjelige til at forstå en kvalificering af menneskers historiebevidsthed og historiebrug som værende det samme som en fagliggørelse af denne. Inden for en fagdidaktisk tænkning sættes der lighedstegn mellem kvalitet og faglighed, og i så fald lægges der op til, at fagfolk skal bruge deres ekspertviden til så at sige at kolonisere (dvs. fagliggøre) lægfolks livsverden. Jo mere lægfolks historieforståelse og historiebrug vil komme til at

ligne faghistorikernes, desto mere kvalificeret vil historiedidaktikere mene, at den pågældende forståelse og brug er. I det tilfælde sættes der lighedstegn mellem historiekyndighed og fagkyndighed.

En sådan didaktik overser imidlertid, at der kan være en afgørende forskel mellem, hvordan lægfolk og fagfolk forholder sig til historie. Hvor førstnævnte i udpræget grad er fortidsbrugere, er sidstnævnte i hovedsagen fortidsforskere, og der vil derfor ligge forskellige relevanskriterier til grund for en læghistorisk og en faghistorisk historieinteresse. I den udstrækning, lægfolks forhold til historie er et praktisk anliggende snarere end et fagligt, vil de sidde inde med en historiekyndighed, førend de kommer i berøring med undervisnings- og videnskabsfaget historie.¹⁸ Dertil kommer det forhold, at der i tidernes løb har været mangfoldige mennesker, der aldrig har stiftet bekendtskab med noget, der med rimelighed kan kaldes et undervisningsfag eller videnskabsfag, der hedder historie, og i så fald må der også findes en historiekyndighed, der har karakter af en lægkyndighed.

Når de danske læringsforskere i *Læring – kultur og subjektivitet* (2004) fremhæver behovet for at undersøge menneskers læring i et subjekt- og livsverdensperspektiv, tolker jeg det som, at de plæderer for en udforskning af, hvad jeg her benævner lægkyndighed. En sådan tænkning synes at ligge bag en formulering som: «hele det institutionelle system (...) kan lære af indsigten i, hvad elever, studerende, brugere (...) definerer som læring, og af hvordan de bruger deres ansvarlighed til at vælge til og fra» (Kampmann et al. 2004 s. 48).

Lærerfaglighed = at videreudvikle lægkyndighed

Idealtypisk findes der to meget forskellige måder at forstå forholdet mellem at være ukyndig og kyndig på. Arbejdes der med afsæt i et klassisk fagdidaktisk paradigme, vil den styrende antagelse være, at lægfolk (nærmest per definition) er ukyndige, og de vil kun kunne blive kyndige ved at tilegne sig (dele af) fagfolks færdigheder og videnslager. Det er den antagelse, der forklarer, at der kan sættes lighedstegn mellem kvalitet og faglighed, og det er ligeledes den antagelse, der ligger til grund for en scientistisk tankegang. Og i så fald vil en term som «lægekspertise» blive betragtet som, hvad der teknisk benævnes et oxymoron – dvs. en sammenstilling af to begreber, der modsiger og derfor udelukker hinanden. Den didaktiske konsekvens af en sådan tankegang er, at man i skolen skal søge at erstatte de før-faglige færdigheder og erkendelsesformer, som lægfolk (= børn og unge) bringer med ind i skolen, med en didaktisk tilpasset version af fagfolks færdigheder og erkendelsesformer.

Denne problematik tager sig imidlertid anderledes ud, hvis der tages afsæt i den forskning, der har tilegnelsen af praktiske hverdagsfærdigheder til sit omdrejningspunkt. Et af de mest ihærdige forsøg på at forfølge en sådan forskningsstrategi er at finde i Hubert L. Dreyfus' forfatterskab, hvor han har sat sig for at demonstrere den grundlæggende rolle, som hverdagens færdigheder

og vidensformer har i menneskers liv og samliv. Inden for rammerne af en sådan tænkning er det meningsfuldt at tale om en dagligdags- og lægekspertise, og i så fald bliver en lægekspertise forstået som noget kvalitativt andet end en fagekspertise.

Dreyfus har udarbejdet en stadiemodell for et udviklingsforløb, der går fra et begynderstadium frem til et ekspertstadium. Dens fem trin er: (i) en nybegynder, (ii) en avanceret begynder, (iii) en kompetent udøver, (iv) en kyndig udøver og (v) en ekspert. Et interessant træk ved en sådan model er, at den kan benyttes, både når der er tale om at uddanne fagfolk, og når der er tale om at uddanne lægfolk.

Da jeg tilbage i 1960'erne påbegyndte min uddannelse som faghistoriker ved Københavns Universitet, var jeg i mine første studieår en faghistorisk nybegynder, men blev i løbet af mit studium efterhånden en avanceret begynder og endte med at få papir på, at jeg er en kompetent faghistoriker. Det kan så i øvrigt diskuteres, om jeg siden hen har været i stand til at gå videre og blive en kyndig faghistoriker eller måske ligefrem en faghistorisk ekspert.

Når en model som Dreyfus' også kan benyttes i sammenhæng med lægfolk, er det, fordi der – som tidligere fremhævet – er en afgørende forskel på det at forholde sig læghistorisk og faghistorisk til det fortidige og dermed på de relevanskriterier, der gør sig gældende i forbindelse med fagfolks og lægfolks historieinteresse. En sådan tilgang åbner således op for muligheden af at kunne gradbøje lægkyndighed, og dermed lægger den op til at kunne skelne mellem forskellige trin i udviklingen af lægfolks historiekyndighed.

Men samtidigt er der en afgørende forskel i forhold til eksemplet vedrørende min uddannelse som faghistoriker. Hvor det giver rigtig god mening at beskrive en studerende som en nybegynder ved indgangen til en professionsuddannelse, gælder det samme ikke, når elever kommer i skolen og begynder at deltage i skolens historieundervisning. Børn og unge vil nemlig for længst have stiftet bekendtskab med og have tilegnet sig i det mindste selve begynderstadiet, hvad udvikling af historiebevidsthed og historiebrug angår.

Den afgørende didaktiske forskel i forståelsen af forholdet mellem at være ukyndig og kyndig vil vise sig, når det overvejes, hvordan lærerne i skolen skal forholde sig til den mentale bagage, som børn og unge bringer ind i skolen fra deres liv uden for skolen.

Hvor den fagdidaktiske tilgang udgør den fremherskende, vil der blive lagt op til, at lærerne i første række skal stille sig kritisk-disciplinerende til, hvad der bliver klassificeret som elevernes uorganiserede historiebevidsthed og historiebrug. Den tilgang vil således lægge op til, hvad jeg har benævnt en disciplineringsdidaktik.¹⁹

En lægdidaktisk tilgang vil derimod satse på at inddrage og udnytte de former for historiekyndighed, som børn og unge bringer med ind i skolen, og det gøres for at videreudvikle børn og unge som producenter og brugere af historiebevidsthed. Den overordnede målsætning vil da være at hjælpe børn og unge til at blive mere indsigtfulde og eftertænksomme, mere kreative og kritiske producenter og brugere af historiebevidsthed, end de ellers ville have været.

Vil historiedidaktikere kvalificere lægfolks historiebevidsthed og historiebrug, må de imidlertid begynde at oparbejde indsigt i og viden om de former for historiekyndighed, som lægfolk kan sidde inde med. For det er et didaktisk forskningsfelt, som historiefagsdidaktikerne af god grund ikke har været videre interesseret i at udforske. En af de mest presserende opgaver består i at få afklaret, hvad der kan siges at kendetegne en nybegynder, en avanceret begynder, en kompetent udøver, en kyndig udøver og en ekspert, når det drejer sig om lægfolks historiebrug.²⁰ Og i den udstrækning der findes forskellige slags historiebrug, må det også forventes, at der vil blive tale om en delvis forskellig slags kvalificeringsforløb.

Læringsteoretisk og almenidaktisk er en sådan opfattelse hverken ganske usædvanlig eller videre ny. Den må snarere ses som en ligefrem følge af, at læringsforskere i dag tager afsæt i en socialkonstruktivistisk forståelse af læring og viden. Samme grundlæggende pointe formulerer Bruner i *The Culture of Education* (1996) på følgende måde:

Seeing children as thinkers (...) is the latest manifestation of a more modern effort to recognize the child's perspective in the process of learning. (...) The child, in a word, is seen as an epistemologist as well as a learner. No less than the adult, the child is thought of holding more or less coherent «theories» not only about the world but about her own mind and how it works. (...) metacognition [is the study of] what children think about learning and remembering and thinking (especially their own), and how «thinking about» one's own cognitive operations affects one's own mental procedures (Bruner 1996 s. 56–58).

En helt grundlæggende form for læring er den, der har karakter af efterligning eller imitation – dvs. børn og unge lærer ofte ved at efterligne, hvordan øvede og kompetente voksne gør noget. Når det gælder menneskers historiebevidsthed og historiebrug, vil det imidlertid ofte dreje sig om et sæt implicite færdigheder og et uudtalt videnslager, og der vil derfor være et presserende behov for at få oparbejdet og udviklet former for metakognition, hvad angår menneskers historiebevidsthed og historiebrug.

Skal historielærere for alvor kunne hjælpe børn og unge med at kvalificere deres historiebevidsthed og historiebrug, bliver en af de afgørende forudsætninger, at de metakognitivt skal arbejde med, hvordan de selv bruger deres historiebevidsthed i deres dagligdag. Det vil således forde, at lærerne begynder at arbejde med afsæt i et førstpersons perspektiv og derigennem begynder at generere relevante former for selvindsigt vedrørende deres eget hverdagsliv. Det danner den mest afgørende hurdle, når lærere sætter sig for at kvalificere sig selv til at varetage den opgave, der består i at skulle hjælpe af børn og unge til at blive mere indsigtfulde og eftertænksomme, mere kreative og kritiske producenter og brugere af historiebevidsthed. Eller som May-Brith Ohman Nielsen har sammenfattet den pointe:²¹

Studentenes udvikling av innsikt i historiedidaktikk og historiebevisshetsutvikling er svært nært koblet til tre sider av deres egen utvikling: (i) Studentens ge-

nerelle egeninnsikt samt deres innsikt i egen historiebevissthet, egen historiske tenkning og historiekunnskap, (ii) studentens eget syn på læring, egne læringsformer og læringsforståelse, (iii) studentens egen erindringskompetanse (Ohman Nielsen 2004 s. 221).

Brugt faglitteratur

- Bruner, J. (1996) *The Culture of Education*. Cambridge: Havard University Press.
- Bøe, J. B. (1995) *Faget om fortiden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, J.B. (2002) *Bildene av fortiden*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Dreyfus, H. L. & S.E. (1986) *Mind over Machine*. New York: Free Press.
- Dreyfus, H. L. (2005) Presidential Address (= Overcoming the Myth of the Mental: How Philosophers Can Profit from the Phenomenology of Everyday Expertise) – <http://list-socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/html/papers.html>.
- Bergmann, K. et al. (1979) *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Düsseldorf: Schwann Verlag.
- Hedegaard, M. & Sigersted, G. (1992) *Undervisning i samfundshistorie*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, B.E. (1994) *Historiedidaktiske sonderinger*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B.E. (1995) Folk og fag. I: *Historieformidling* (= Den jyske Historiker ekstranummer).
- Jensen, B.E. (2000) Historie som erindring. I: B.E. Jensen (red.) *At bruge historie*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, B.E. (2003a) *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, B.E. (2003b) En offensiv historiedidaktik. I: M.-B. Ohman Nielsen et al. *Fagdidaktikk på offensiven*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Jensen, B.E. (2004a) Om at skifte (fag)didaktisk paradigme. I: K. Schnack (red.) *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, B.E. (2004b) Kampen om det historiedidaktiske historiebegreb. I: S. Ahonen et al. *Hvor går historiedidaktikken?* (= Historiedidaktik i Norden 8). Trondheim: NTNU.
- Jensen, B.E. (2004c) Faghistorikeres historiebegreb. (*Dansk Historisk Tidsskrift* 104: 179–207 & 406–410 – www.historie-nu.dk/Forskningsportal/Historiebegreb.pdf).
- Jensen, B.E. (2004d) Om at føre identitetspolitik i et demokrati. I: O. Korsgaard (red.) *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kampmann, J. et al. (2004) *Læring – kultur og subjektivitet*. København: Forskningsrådet for kultur og kommunikation.
- Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.). 2003. *Echoes of the Holocaust*. Lund: Nordic Academic.

- Kjeldstadli, K. (1992) *Fortida er ikke hva den en gang var*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz, C. & Welzer, H. (2005). Zweiter Weltkrieg, Holocaust und Kollaboration im europäischen Gedächtnis. Handlung, Kultur, Interpretation. *Zeitschrift für Sozial- und Kulturwissenschaften*.
- Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998) *The Presence of the Past*. New York: Colombia University Press.
- Ohman Nielsen, M.-B. (2003) Fagdidaktiske læringsprosesser. I: M.-B. Ohman Nielsen et al. *Fagdidaktikk på offensiven*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ohman Nielsen, M.-B. (2004) Historiebevissthet og erindringsspor. I: S. Ahonen et al. *Hvor går historiedidaktikken?* (= Historiedidaktik i Norden 8). Trondheim: NTNU.
- Spinosa, C., Floes, F. & Dreyfus, H.L. (1997). *Disclosing New Worlds*. Cambridge: MIT Press.
- Sødring Jensen, S. (1983) Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse. *Kvan* 3(7): 18–28.
- Sødring Jensen, S. (1990) *Historie og fiktion*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Welzer, H. et al. (2002) «Opa war kein Nazi». Frankfurt/M.: Fischer.
- Zahavi, D. (2003) *Fænomenologi*. København: Samfundslitteratur.

- 13 Redaksjonen i NorDiNa er et felles nordisk anliggende, og tidsskriftet drives og administreres fra det nye Naturfagsenteret ved Universitetet i Oslo. Detaljer finnes på <http://www.naturfagsenteret.no/tidsskrift/>.
- 14 Uttrykket «harde» realfag brukes ofte om realfag med stor grad av formalisering, abstrahering og matematisering. De handler dessuten ofte om «harde» (og døde) gjenstander. I en slik forstand er biologiske fag og helsefag «mykere», selv om for eksempel moderne bioteknologi utvilsomt kan være like abstrakt og matematisk som fysikk.
- 15 Det er nettopp dette tosidige kritiske forholdet til naturvitenskap i skole og samfunn som jeg lar være den røde tråden i min bok *Naturfag som allmenndannelse – En kritisk fagdidaktikk* (Sjøberg, 2004).
- 16 *Ecsite*: European network of Science Centres and Museums: <http://www.ecsite.net/new>.

Kapittel 3 Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny slags historiedidaktik

- 1 De fire forskere er: Jan Kampmann, Jens Rasmussen, Palle Rasmussen og Kirsten Weber.
- 2 Termen «lægdidaktik» kan opfattes som en brukbar definisjon av en almenndidaktik, idet alle mennesker på alle tidspunkter i deres livsløp vil være lægfolk, hvorimot det kun vil være en del av disse mennesker, der i bestemte dele av deres livsløp og i bestemte sociale sammenhenger vil fungere som fagfolk.
- 3 For klarhedens skyld gjør jeg her bruk av en forsimpelt modstilling av en historiefagsdidaktik og en historiebrugsdidaktik, men en mere nuansert fremstilling ville også skulle medtage de didaktikere, der har søgt at bygge bro mellom en historiefaglig tilgang og en historiebevidsthedstilgang. En central person i den sammenheng er Jan Bjarne Bøe – jf. Bøe 1995 & Bøe 2002.
- 4 Jeg har gjennomgått en del av den erfaringsopsamling, der foreligger, i Jensen 2004a.
- 5 Sjødring Jensen har oppregnet resultatene av undersøkelser, der viser dette, i kap. I.3 af Sjødring Jensen 1990.
- 6 Indsigt i det sagforhold går mindst tilbage til begyndelsen af 1960'erne – jf. Jensen 1994 kap. 2.
- 7 Det er imidlertid den fejlfortolkning, som i hvert fald danske myndigheder gerne gør brug af for at legitimere mere pligtstof i skolen – fx i form af en historisk kanon.
- 8 Det er et velkendt forhold fra videnskabernes historie, at det at tænke nye tanke fordre også utviklingen af en ny sprogbruk, og det er baggrunden for, at jeg her også forsøker at lancere flere nye termer – fx lægdidaktik og lægkyndighed.
- 9 Forholdet mellom livsverden og videnskap kan ses som en variant af den traditionelle konflikt mellom de to vidensformer, der hos Aristoteles blev kaldt «doxa» (folkely hverdagsviden) og «episteme» (viden).
- 10 Når man forskningsmessig skal klarlægge, hvordan forholdet mellom to sagforhold skal opfattes – fx det mellom muntlig kultur og skriftkultur – kan man se på, hvordan disse sagforhold optræder såvel i menneskehedens som i det enkelte individs historie. En sådan analyse vil undertiden kunne vise, at et bestemt sagforhold (muntlig kultur) går forud for og danner forudsætningen for etableringen af et andet sagforhold (skriftkultur). Følgelig har det første sagforhold en forrangstilling i forhold til det andet. Mennesker lærer såvel artshistorisk som individhistorisk alltid at kommunisere ved først at gøre brug af den muntlige kulturs kommunikationsmidler (krops-, tale-, billed- og tonesprog), og det vil først i anden omgang kunne lære at gøre brug af skriftkulturens kommunikationsmidler (at læse, skrive og regne). Derfor danner en muntlig kultur grundlaget for en skriftkultur, hvorimot det omvendte ikke er tilfældet.

- 11 Andre forskere – fx Hubert L. Dreyfus – bruker termen «everyday coping», når de fær-digheder og det videnslager skal beskrives.
- 12 Argumentationen herfor er især udfoldet i Jensen 2003a.
- 13 Denne form for tid er afgørende forskjellig fra fx kronologisk tid, der sagligt set godt kan beskrives som en rækkefølge af nu'er (dvs. Jetzt-følge), hvorimot den anden form er kendetegnet ved en vedvarende sammenvævning af det fortidige, det nutidige og det fremtidige.
- 14 Distinktionen mellom læghistorie og faghistorie er til dels mit forsøg på at udmønte en dansk version af den skelnen mellom «popular historymaking» og «professional historymaking», der bruges i Rosenzweig & Thelen (1998). Termen «læghistorie» skal imidlertid samtidig at tjene to andre formål. Dels skal den undvige de nedladende konnotationer, der ofte er knyttet til brugen af termen «amatørhistorie», dels skal den imødegå, at termen forloves med en etnos-tenkning, hvilket let ville kunne blive tilfældet, hvis termen «folkehistorie» blev brugt.
- 15 Der er en opfølgende komparativ europæisk undersøgelse på vej – jf. Lenz & Welzer (2005).
- 16 Et andet forsøg er at finde i Karlsson & Zander (2003).
- 17 Jf. Jensen (1994) kap. 4 og Jensen (2004d).
- 18 Det er den slags (læg)historiekyndighed, som Spinoza, Flores og Dreyfus har søgt at tematisere i «The Ontological Structure of Everyday History-Making», der er kap. 1 af Spinoza, Flores & Dreyfus (1997).
- 19 At dette ikke er en karikering af eksisterende historiedidaktisk tenkning, har jeg søgt at belægge i kap. 2 og 3 af Jensen 1994.
- 20 De første vigtige skridt, der i en nordisk sammenheng er taget i den retning, er at finde i Ohman Nielsen 2004.
- 21 Som det fremgår, vil jeg ikke – som hun gør – kalde disse fagdidaktiske læreprocesser, men vil i stedet plædere for at opfatte dem som et sæt lægdidaktiske læreprocesser og kompetencer. Det skyldes, at jeg mener, at det er mest hensigtsmæssigt at arbejde med en didaktisk tredeling: (i) en hverdagslivets lægdidaktik, (ii) en fagligt funderet lægdidaktik og (iii) en fagdidaktik, hvor sidstnævnte er den form for didaktik, der bruges i forbindelse med uddannelsen af fagfolk. Jeg har argumenteret for en sådan tredeling i Jensen 2003b.

Kapittel 6 Historiedidaktikk, et allestedsnærværende tema for allestedsnærværende mennesker

- 1 Dette er en sammenfatning av synspunktene og premissene innen den historiedidaktiske forskningen slik den er blitt presentert i lærebøker, forskningspublikasjoner og konferanserapporter se siste ti årene. Det er også denne grunntenkningen som ligger under mye av endringene i fagets læreplaner i den samme perioden, det vil si; de fagplanendringene som har rot i fagspesifikke idealer, ikke i generelle, overordnede skolepolitiske tiltak.
- 2 For et inntrykk av utviklingen innen historieundervisning og historiedidaktikken i Norden i denne senere perioden, se Sirkka Ahonen, Marianne Poulsen, Ola Svein Stugu, Magnus Thorkelson og Ulf Zander: *Hvor går historiedidaktikken?*, nr. 45 i Skriftserie fra Institutt for historie og klassiske fag, NTNU 2004. Denne bygger på den nordiske konferansen i historiedidaktikk i 2002 og er delt inn i emnene «Historiedidaktikk og historiekultur», «Minne/erindring og historiebevissthet» og «Skolen og makten over minnet». En kan få inntrykk av denne utviklingen i Norden ved å følge konferanserapportene fra disse konferansene.