

Kapitel 1

I og uden for skolen

En indledning

Skal man overveje 'histories' plads og betydning i en skolesammenhæng, er en konkret viden om skolefaget selvfølgelig vigtig. Uden en sådan kommer overvejelserne let til at miste jordforbindelsen. Vor viden om 'historie' som skolefag blev i løbet af 80'erne en hel del mere omfattende og detaljeret. Det skyldes først og fremmest forskningsprojektet *Historieundervisning - folkeskolens praksis i 80'erne*, der blev påbegyndt ved Institut for historie og samfundsfag, DLH i 1981.

Formålet med dette projekt var at fremskaffe et bedre kendskab til historielærernes arbejdsbetingelser og historieundervisningens praksis. Flere delundersøgelser blev gennemført. En vedrørte de kommunale læseplaner.¹ En anden behandlede lærernes forudsætninger og betingelser for at undervise i historie.² En undersøgelse af undervisningens praksis blev ligeledes påbegyndt. Interessen blev her rettet mod den række beslutninger, som lærere tager under planlægningen, forberedelsen og gennemførelsen af historieundervisning i skolens hverdag.³

Som forskningsprojekt havde *Historieundervisning - folkeskolens praksis i 80'erne* et bredt sigte. Opmærksomheden blev rettet mod flere centrale komponenter inden for problemkomplekset 'historie i skolen'. Men een væsentlig komponent indgik ikke i

projektet. Der blev ikke gjort forsøg på at kortlægge børns og unges historiebevidsthed. Og fraværet af en sådan undersøgelse vil muligvis i dag fremstå som en væsentlig mangel og begrænsning ved hele projektet.

Der kan imidlertid gives flere forklaringer på nævnte fravær. Den første og mest oplagte er, at i 1981 var begreberne 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' endnu ikke begyndt at udøve en strukturerende indflydelse på dansk historiedidaktisk forskning.⁴ Og derfor gik dette forskningsprojekt heller ind på spørgsmålet om forholdet mellem 'historie i skolen' og 'historie uden for skolen'. Men der kan have været andre grunde til afstå fra en bred undersøgelse af danske skoleelevers historiebevidsthed.

Normalt er videnssociologiske undersøgelser ganske tidskrævende. Og derfor er det påtrængende at sikre sig, at værdien af de opnåede resultater står i et rimeligt forhold til den investerede tid og energi. Muligheden af at opnå værdifulde resultater er betinget af, at emnet på en frugtbar måde lader sig kortlægge gennem en videnssociologisk tilgang. Jo enklere forskningsobjektet er, jo mere velegnet er denne tilgang - og jo mere komplekst og mangesidet, jo mindre velegnet. Man kan derfor have sine tvivl, om der vil kunne komme nogle rimelig værdifulde og perspektivrige resultater ud af en større videnssociologisk undersøgelse af danske skoleelevers historiebevidsthed.

Vor konkrete viden om danske børns og unges historiebevidsthed - må det indrømmes - er i dag både ret så beskeden og ganske fragmentarisk. Når 'histories' plads i skolen skal overvejes, er det ikke desto mindre af afgørende betydning at gøre sig nogle forestillinger om: (i) hvad historiebevidsthed er, (ii) hvilke funktioner den udfylder samt (iii) hvorledes den dannes og omdannes. Vi har nemlig brug for et begreb som 'historiebevidsthed', hvis vi vil forstå skolefagets plads og betydning i en bredere livssammenhæng.

Historiebevidsthed: hvad er det?

Historiebevidsthed er ikke - må det straks understreges - det samme som historisk 'viden'. Det er derfor heller ikke muligt at måle eller kortlægge personers historiebevidsthed ved eksempelvis at undersøge, hvilke konger og krige, reformer og revolutioner de

har kendskab til. Men man fristes let til at gøre netop det, når en videnssociologisk undersøgelse skal planlægges og gennemføres.⁵

Ved historiebevidsthed skal derimod forstås menneskers bevidsthed om historie som et livsvilkår - altså om histories proceskarakter. Det drejer sig altså om deres bevidsthed om forholdet mellem fortid, nutid og fremtid - eller sagt lidt mere uddybet: hele samspillet mellem deres fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsforventning.

Umiddelbart kan en sådan definition måske forvirre lidt, da det er blevet almindeligt - også i dagligsproget - at sætte lighedstegn mellem historie og fortid. Historie - vil mange sige - har da at gøre med 'gamle dage,' og historikere er da netop specialister i fortiden! Dertil skal der siges to ting.

Hvad videnskabsfaget 'historie' angår, har den fremherskende norm været at sætte lighedstegn mellem historie og fortid - i hvert fald i dette århundrede. Forklaringen på dette forhold skal søges dels i et positivistisk metodeideal, dels i den fremadskridende specialisering inden for human- og samfundsvidenskaberne. At identificere historie med fortid er til tider gået så vidt, at en dansk professor i historie afviste ordet 'samtidshistorie' med den begrundelse, at "begrebet historie er uforenelig med begrebet samtid".⁶ Dog må det tillige understreges, at et bredere og mere omfattende historiebegreb bliver også anvendt i en faghistorisk sammenhæng - det gjorde det især tidligere. Her er det oplagt at henvise til en anden 'dansk' professor i historie, nemlig Ludvig Holberg.

Jeg holder den historiske videnskab næst Guds ord for den nyttigste og vigtigste af alle, når den bliver læst med det rette øje. Jeg lærer deraf at kende lande. Jeg lærer at kende mennesker. Jeg lærer at kende mig selv. Ja, jeg lærer at spå. Thi man kan af forbigangne ting dømme om tilkommende, og derfor på visse måder holde hver grundig historiker for en profet.⁷

Det er her værd at bemærke, at denne passus fra Holberg citeres og kommenteres i rigsantikvarens forord til den nyeste *Danmarkshistorie* (1988-91).⁸ Måske kan det tydes som et tegn på en

begyndende opblødning i vor tids faghistorie - en venden tilbage til et bredere og mere inklusivt historiebegreb.

Billedet bliver endnu mere broget, hvis vi dernæst ser på, hvad 'historie' betyder i hverdagslivet (altså i verden uden for videnskabs- og skolefaget 'historie'). Her anvendes såvel det snævre som det bredere historiebegreb. Det snævre kan i øvrigt ikke siges at være det dominerende. Når speakeren i tv fx. siger: "vi skal nu til at overvære et historisk øjeblik", sættes der ikke lighedstegn mellem historie og fortid. Eller når vi bruger en formulering som: "det er mennesker, der skaber historien", så forstås historie som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid. Eller når vi deltager i et eller andet jubilæum, bruger vi ofte lejligheden til at overveje og klarlægge begivenhedens betydning før, nu og i tiden fremover.

I en hverdagssammenhæng er det ligeledes åbenbart, at historiebevidsthed er mere end historisk 'viden', er mere end blot forestillinger og idéstrukturer. Her bliver det klart, at en sådan bevidsthed både omfatter og er et produkt af et samspil mellem kundskab og oplevelse, indsigt og holdning, forstand og følelse, erkendelse og værdi.

I dagliglivet findes vor bevidsthed om fortiden ikke ud- og adskilt i en 'kasse' for sig. Fortidsfortolkningen er på ingen måde en parcel for sig selv. Den indgår tværtimod i et komplekst samspil med vor bevidsthed om nutiden og fremtiden. Og samspillet - må det understreges - går begge veje. Vor fortidsfortolkning kan præge både vor samtidsforståelse og vore fremtidsforventninger. Og omvendt. Vore fremtidsforventninger kan virke tilbage på vor samtidsforståelse og fortidsfortolkning.

Dette sker i øvrigt også i en fagvidenskabelig sammenhæng. Vor tids miljøbevidsthed, der hos mange indbefatter en frygt for en kommende økologisk katastrofe, har virket tilbage på udforskningen af fortiden - og herunder de allerældste tider. Resultatet er blevet, at der i løbet af de seneste årtier er blevet oparbejdet mere økologiske tilgange til studiet af historiske forhold og processer.



Det brede og inklusive historiebegreb

Titelkobberet til Ludvig Holbergs *Introduction til de fornemste europæiske Rigers Historie*, 1711. Tre statsmænd eller embedsmænd drøfter de politiske forhold i Europa. Trompeten symboliserer, at det er glørværdige handlinger, der bliver videregivet til læserne.

Historiebevidsthed som identitet

Historiebevidsthed udfylder flere vigtige funktioner i menneskers liv og samliv. Bevidstheden om sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid er fx. med til at forme menneskers sociale virkelighedsdefinitioner og indgår følgelig som en væsentlig del af deres sociale videnslager. Dermed bliver historiebevidsthed et bestemmende moment i menneskelig handlen.⁹

Jeg vil imidlertid her opholde mig ved et andet forhold: historiebevidsthedens betydning i en identitetssammenhæng. Identitet har at gøre med sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid i en meget grundlæggende forstand. Det latinske ord 'identitas' har sin rod i ordet 'idem', der betyder det ensartede, det samme. Og menneskers identitet har at gøre med det, der søges fastholdt, med det, der forbliver det samme, selv når de forandrer sig. Det drejer sig således om noget relativt stabilt og kontinuerligt i en forandringsproces. Identitet vedrører i øvrigt forhold på både individ- og gruppeniveau. Man kan således tale om såvel menneskers personlige (individualiserede) identitet som deres kollektive (sociale) identitet.¹⁰

En kollektiv identitet forudsætter en vi-bevidsthed - den bygger på en vi-følelse og fordrer et reelt og/eller forestillet erfaringsfællesskab. Skal en sådan identitet fastholdes over længere tid, må former for historiebevidsthed indlejres i den. Historiebevidstheden bruges til at indkredse og tolke fælles erfaringer, til at klarlægge fælles normer og forpligtelser samt til at udstikke fælles visioner og forhåbninger. Lyder dette alt for luftigt og abstrakt, kan ordet 'fælles' udskiftes med ord som 'danskere', ' århusianere', '68'ere', 'lærere', 'landmænd', 'venstreorienterede', 'unge', 'nordboere' eller 'europæere'.

En kollektiv identitet er for de fleste en både mangesidet og broget affære - ja til tider kan den måske ligefrem have karakter af en rodebutik. Det skyldes flere forhold. Hver og en af os indgår i flere 'vi-er': familie, generation, bosted, arbejdsplads, sportsklub, politisk bevægelse, religiøs tradition osv. Og ofte er der spændinger, ja til tider direkte konflikt mellem flere af de 'vi-er', som vi hver især er en del af.

Når et 'vi' skal opbygges og fastholdes over tid, fordrer det ikke alene en vi-følelse: en indkredsning og udlægning af et fælles erfaringsrum. Idet et 'vi' bliver etableret, sker der samtidig en

afgrænsning fra og dermed en udskillelse af 'de andre'. 'De andre' er imidlertid ikke alle af samme slags. Der er dem, der støtter 'os', og dem, der kæmper imod 'os'. Der er dem, som 'vi' ser op til, og dem, som 'vi' er bange for. Venne- og fjendebilleder, for- og skræmmebilleder indgår som centrale og integrale momenter i næsten enhver kollektiv identitetsdannelse.¹¹

Identitetsdannelsen er et af felter, hvor fortiden til stadighed bruges i nutiden med henblik på at udforme fremtiden. Hvilke 'dele' af fortiden, der udvælges og anvendes, varierer meget. Det kommer helt an på de konkrete behov i situation - altså på den specifikke sammenhæng. Her kan såvel det nære som det fjerne i både tid og rum finde anvendelse. Et par eksempler.

Dansk Pædagogisk Tidsskrift brugte fx. i 1988-89 megen plads på at behandle temaet *68 tyve år efter* og bidrog herigennem til at oparbejde en historiebevidsthed. Gennem en lang række artikler søgte tidsskriftet at bearbejde, afklare og fastholde den identitetsskabende kerne, som arven fra 68 har i ganske mange 40- og 50-åriges liv. I tolkningen af den allernærmeste fortid blev der også grebet tilbage til andre, mere fjerne fortider. Oskar Negt søgte således at drage en parallel til revolutionen i 1848 og dens konsekvenser.¹² Og Olaf Harsløv pegede på en lighed mellem 68 og modstandskampen 1940-45 og søgte hermed at retfærdiggøre den krigs- og kampmetaforik, som han anvendte i sin analyse.¹³

Som et identitetsskabende symbol er 68 uden tvivl vigtigt - ja, det kan næsten siges at have været epokeskabende. Men det er i udpræget grad et generationsspecifikt symbol - forskellige generationer ser meget forskelligt på 68 og dets konsekvenser. Som identitetsdannende symbol kan det fx. ikke bruges til at opbygge og fastholde en følelse af noget, som 'vi danskere' er fælles om på tværs af generationerne. Til gengæld har 68 været i stand til at skabe en vis følelse af samhørighed på tværs af fx. nationale og etniske skel.

Et andet af senere års mange jubilæer kan antyde, hvorledes fortiden bliver brugt, når det drejer sig om at indkredse og fastholde en fælles dansk identitet.¹⁴ Det drejer sig om Stavnshåndsjubilæet, der også indtraf i 1988. Landbrugsrådet var dengang 'forfatteren' til følgende 'store' historie:

Ophævelsen af Stavnssbåndet [i 1788] står som symbol over de meget betydningsfulde landboreformer i slutningen af 1700-tallet. Derefter fulgte skolereform, socialreformer m.fl. og vi fik grundloven af 1849, den frie forfatning, dannelsen af politiske partier, det demokratiske system, retten til frit at flytte, tænke, tale og tro(...). I virkeligheden gennemførtes i Danmark en revolution - blot uden blodsudgydelse. En begivenhed, som er værd at bemærke, når man tænker på, hvordan det gik i Frankrig i 1789 under den franske revolution.¹⁵

Stavnssbåndets ophævelse er her udgangs- og omdrejningspunktet i Landbrugsrådets udlægning af 'vor' fælles historiske arv og egenart. Når det særegne danske skal indkredses og bestemmes, oprulles der samtidigt et skræmmebillede: 'vi danskere' er fælles om at afvise begivenheder som den franske revolution og alt hvad der dertil hører. I kampen for frihed, lighed og broderskab har 'vi danskere' - siger Landbrugsrådet - aldrig haft brug for en borgerlig og blodig revolution!

De fleste af os indgår imidlertid i flere 'vi-er', der er endnu mere omfattende end det nationale: 'vi danskere'. I dannelsen og opretholdelsen af sådanne 'vi-er' spiller kulturer, der er os fjerne i både tid og rum, en ret afgørende rolle. Udstillingen *Danskeren og den ædle vilde* - vist på Moesgaard i 1987 - blotlagde dette forhold på en aldeles overbevisende måde. Her fik 'vi' at se, hvorledes fjerne folkeslag bruges til at nære vore egne forestillinger om 'de andre': 'de vilde', 'de primitive' og 'de barbariske' - altså alt det, som 'vi' jo netop ikke er og aldrig har været. For som Thorkild Gravlund slog fast i bogen *Vandring i Nationalmuseet* fra 1928:

Den Oldtid, vi kender, viser intet af det man kalder et primitivt Folk. Der kan ikke drages tydelige Sammenligninger mellem vor Oldtids Folk og nulevende vilde Folkeslag.¹⁶

Hvor dannes historiebevidsthed?

Indsigten i, at fortiden kan bruges i nutiden til at udforme fremtiden, er på ingen måde ny. Tidligere ville man dog ikke have



Historiebevidsthed som identitet

Forsiden af bogen om *Danskeren og den ædle vilde*, som Moesgård udgav i 1987 i forbindelse med dets udstilling om dette tema.

brugt ord som 'historiebevidsthed' eller 'kollektiv identitet', når denne indsigt skulle formuleres og videregives. Man ville snarere have brugt en formulering som 'historie som opdragelsesmiddel'. Men hvad selve kernen angår, er det den samme indsigt,

Den dannede fx. udgangspunkt for en klassiker som Ove Malings *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* fra 1777. Indsigten lå også til grund for de tanker om 'historie', der blev fremlagt i *Det Sthyr'ske Cirkulære* i 1900. Her blev den formuleret på følgende måde:

At fremhjælpe en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land, er Historieundervisningens Opgave. I sin Rigdom på Eksempler, der henvender sig Børnenes sædelige Værdsættelse og indvirke tilskyndende paa deres Villie, er Historie tillige et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel.¹⁷

Og tankefiguren prægede ligeledes datidens undervisningsmaterialer. En af de mere flotte formuleringer af den er at finde i forordet *Til De Unge*, som Nikoline M. Helms skrev til sin historie-lærebog *De Danske og Deres Broderfolk* (1914). Her skrev hun:

Danmarks historie er ikke sluttet; den holder ikke op ved det Aar, vi skriver i Aar, - den leves videre fra Dag til Dag. Hvordan den skal blive i den Tid, der kommer, det afhænger af jer, I, som nu er Børn og Unge; det er jer, der vil komme til at bestemme Danmarks Historie i jeres Tid. Kan I ligesom de tre Dreng i Fjenneslev arbejde jer frem til gode, stærke og dygtige Sønner og Døtre af vort Fædreland, saa kan Danmark maaske trods alt, hvad det har lidt, gaa en lys Fremtid i Møde.¹⁸

Der kan imidlertid ikke kun blotlægges en kontinuitet i dansk historiedidaktisk tænkning. Der kan også påvises betydningsfulde brud. Forskellen mellem datidens og nutidens sprogbrug har på andre punkter at gøre med en reel forskel i synsvinkel og antagelser. Det gør således en forskel, om det er 'opdragelse' eller 'identitet', der står som det overordnede og styrende begreb. Dan-

nelsen af personlig og kollektiv identitet kan nemlig ikke forstås som et produkt af opdragelse alene. I dag bliver identitetsdannelse derfor forstået og forklaret med udgangspunkt i socialisationsprocesserne. Når 'socialisation' foretrækkes, så er det, fordi det er bredere og mere inklusivt begreb. Det får rettet opmærksomheden mod andre og flere identitetsdannende processer end de opdragende.

Noget tilsvarende gælder brugen af termer som 'historieundervisning' og 'historiebevidsthed'. Det gør en forskel, om de overordnede historiedidaktiske spørgsmål stilles således: hvad er historieundervisningens sigte? hvorledes skal den tilrettelægges? og hvilke funktioner udfylder den? Eller om de stilles således: hvor dannes børns og unges historiebevidsthed? og hvilke funktioner udfylder den? og hvilken rolle kan/skal skolens historieundervisning spille i dannelsen af børns og unges historiebevidsthed?

Er udgangspunktet det første sæt formuleringer bliver det vanskeligt, ja nærmest umuligt at bevæge sig uden for skolens murer. Det eneste punkt, hvor man så at sige tvinges til at tage en enkelt smuttur uden for murerne, er for at inddrage de ministerielle og kommunale læseplaner.

Skolens historieundervisning skal også tages op, hvis vi går ud fra den anden måde at formulere spørgsmålene på. Men den bagvedliggende antagelse er her, at skolens historieundervisning blot er at betragte som et blandt flere produktionssteder for historiebevidsthed. Og der er ikke i selve problemformuleringen taget stilling til, hvor betydningsfuld skolens historieundervisning er som produktionssted betragtet.

I og uden for skolen

Vor viden om danske børns og unges historiebevidsthed er både beskeden og fragmentarisk. Vi ved således ikke ret meget om, på hvilken måde og i hvilken udstrækning skolens historieundervisning præger deres historiebevidsthed. Skulle det imidlertid gøres til genstand for en nærmere undersøgelse, er det vigtigt at fastholde forskellen mellem 'historisk paratviden' og 'historiebevidsthed'.

Forstås historiebevidsthed som samspillet mellem fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsforventning, så er der - så vidt

jeg kan se - ingen empiriske belæg for at antage, at skolens historieundervisning i dag udgør det dominerende eller fremherskende kraftcenter i historiebevidsthedens dannelse blandt børn og unge.

For det første bliver deres historiebevidsthed også dannet og omdannet i mange andre af skolens undervisningsforløb - og det uanset om de køres fagdelt eller tværfagligt. For det andet - og mere afgørende - findes der et utal af produktionssteder for historiebevidsthed uden for selve skolen. Jeg tænker ikke kun på familieliv og lokalsamfund. Jeg tænker også på tegneserier og anden fiktion, på sange og skuespil, på film og TV, på fritidsforeninger og ferierejser. Og mange, mange andre steder. I alle disse sammenhænge bliver historiebevidsthed til stadighed brugt og til dels omdannet. Og det er ikke til at sige, hvilke produktions- og brugs-sammenhænge mest sætter deres præg på børn og unge. I øvrigt findes der her betydelige forskelle imellem børn og unge indbyrdes.

Der må derfor spørges: hvordan skal skolens historieundervisning (i bred forstand) forholde sig til, at børn og unges historiebevidsthed også dannes og omformes uden for skolen? Skal den i hovedsagen overse og forbigå dette forhold? Skal den udnytte forholdet som et springbræt og en ressource? Eller skal historieundervisningen bruges til en kritisk bearbejdning af den historiebevidsthed, som hele tiden dannes uden for skolens murer?

Disse spørgsmål kan imidlertid ikke besvares med udgangspunkt i forhåndenværende undervisningsvejledninger for historie for folkeskolen.¹⁹ Deres referenceramme er i det væsentlige begrænset til skole- og videnskabsfaget 'historie'. De medtænker ikke for alvor det forhold, at historiebevidsthed i udpræget grad også dannes og forbruges uden for såvel skolen som fagvidenskab. Problemet er ikke desto mindre i dag både relevant og påtrængende - og det på flere leder.

Først det mere umiddelbare og kontante forhold. Hvad skal historielæreren gøre, når flere af elever ved indgangen til et undervisningsforløb om 'Amerikas opdagelse' siger: "Den historie kender vi da allerede!" Forklaringen er den enkle, at de selv har læst den i *Jumbobog* nr. 85. Columbus' opdagelse af Amerika er her den centrale fortælling.

Skal skolens historieundervisning fremstå som relevant og meningsfuld ud fra en børne- og ungdomssynsvinkel, er det sikkert

WALT DISNEY'S
JUMBOBOG 85

264
SIDER

MICKEY MOUSE
OPDAGER AMERIKA



Historie i nutidens børnekultur
Forside af *Jumbobog* nr. 85, 1987. © Disney

nødvendigt, at den forholder sig åbent og engageret til vor tids børne- og ungdomskultur og brugen af historie i denne. Det kunne eksempelvis betyde, at forskellige tegneserieversioner af Amerikas opdagelse blev inddraget og bearbejdet - forudsat selvfølgelig at eleverne fandt, at ideen var god.

Tegneseriekulturen er imidlertid også relevant på en anden led. Af større betydning end selve tolkningen af velkendte historiske personer, begivenheder og forhold er dens bidrag til den kollektive identitetsdannelse. Mange af de forestillinger og holdninger, der indgår som centrale momenter i forskellige sider af 'vor' kollektive identitet, bliver løbende op- og bearbejdet i netop tegneseriekulturen. Her flourer forestillinger om 'de civiliserede' kontra 'de primitive' eller 'os' versus 'de fremmede'. Her opdyrkes en mangfoldighed af vennebilleder og fjendebilleder, af forbilleder og skræmmebilleder. Forholdet må inddrages og medtænkes, når historieundervisningens bidrag til den kollektive identitetsdannelse bliver diskuteret og genovervejet.

At se skolens historieundervisning i sammenhæng med dannelsen af kollektiv identitet er i og for sig ikke noget nyt. Dette har - traditionelt set - været betragtet som en af denne undervisnings allervigtigste opgaver. Og denne opfattelse er da også blevet fastholdt i *Historie 84*, hvor der direkte tales om, at historieundervisningen skal bruges til at styrke elevernes identitet.²⁰

Indsigten i, at historiebevidsthed dannes og omformes uden for skolen, lægger dog op til en del nytænkning omkring denne side af historieundervisningen. I *Historie 84* bliver fagets identitetsdannende funktion i hovedsagen knyttet sammen med ideen om centrale kundskabsområder. Den bagvedliggende præmis synes at være, at en kollektiv identitet primært bliver opretholdt gennem at sikre videregivelsen af en fælles mængde historisk viden. Altså en fælles dansk identitet skal sikres gennem at undervise især i Danmarkshistoriens kernepunkter.

Et sådant projekt må - som jeg ser det - betegnes som en objektivistisk eller intellektualistisk misforståelse af de processer, der indgår i dannelsen af kollektiv identitet. I stedet for centrale kundskabsområder burde historieundervisningen bruges til at arbejde med flere centrale og påtrængende problemfelter. Et sådant problemfelt kunne være den kollektive identitetsdannelse i Danmark: før, nu og i fremtiden.

Formålet skulle være at gøre os alle sammen lidt klogere på vor egen personlige og kollektive identitet. Her bliver det ikke alene et spørgsmål om, at børn og unge skal lære noget af læreren. Børn og unge har også noget at lære læreren - fx. om hvordan verden og fremtiden tages sig ud fra en anden generations erfaringer og ståsted. Læreren må i et sådant forløb selv være en aktiv deltager i lære- og afklaringsprocesserne. Samtidig må de mangfoldige former for historiebevidsthed, der dannes og forbruges uden for skolen, løbende inddrages, debatteres og bearbejdes i skolens historieundervisning.

Skal vi opnå indsigt i de mange lag og forskellige sider af vor kollektive identitet, fordrer det eksempelvis en behandling af centrale identitetsdannende symboler og ritualer. Der må spørges: hvornår dukkede de op?, hvem har opdyrket og videregivet dem? og hvorledes virker de? Og her vil det vise sig, at den historiebevidsthed, der er indlejret i disse symboler og ritualer, sammenknytter oplevelse og kundskab, holdning og indsigt, følelse og forstand.

Det vil ligeledes fordrer, at vi forsøger at klarlægge vore forestillinger og fornemmelser om grænsedragningen mellem 'os' og 'de andre', mellem 'de indfødte' og 'de fremmede'. Hvor kommer disse forestillinger fra? Hvad er deres baggrund og funktion? Og ændrer forestillingerne sig eller er de ret konstante? I hvilke situationer dukker de op? Hvornår er de uden den store betydning?

Det vil her også være nødvendigt at stille spørgsmål om danskernes fjende- og skræmmebilleder på åben og direkte måde. For fjendebilleder er - desværre - ikke kun noget, som 'de andre' har. Der må graves i vore holdninger til fx. svenskere og tyskere, for ikke at tale om holdningen til indvandrere og flygtninge. Vi må forsøge at finde ud af, hvad der holder fjende- og skræmmebillederne i live. Og vi må undersøge, om venne- og fjendebilleder hænger uløseligt sammen ja, måske skal de ligefrem betragtes som to sider af samme sag.

Jo mere identitetsnær skolens historieundervisning bliver, jo mere påtrængende bliver det at få overvejet og drøftet skolens rolle i den individuelle og kollektive identitetsdannelse - og herunder selvfølgelig spørgsmålet om skolen og den politiske dannelse. Med hvilken ret, på hvilket grundlag og på hvilken måde kan

skolen gribe ind i børn og unges identitetsdannelse? Hvilke normer bør gælde for vor omgang med hinandens identiteter i et demokrati?

Ved en udforskning og bearbejdning af identitetsforhold, er det vigtigt at erindre om, at det skjulte og glemte er mindst lige så interessant og perspektiverende som det synlige og åbenbare. Skal vi således blive lidt klogere på os selv og andre, er der i dag brug for en god portion dybdeborende mentalitets- og identitetshistorie - også i skolen. Skolens historieundervisning kunne blive et af de steder, hvor en udforskning såvel som en dialog om 'danskernes' mangesidede og konfliktfyldte mentale geografi tog sin begyndelse.

NOTER

1. Jf. Vagn Oluf Nielsen, *De kommunale læseplaner for historie*, DLH, 1984.
2. Jf. Ingrid Dreyer, Finn Løkkegaard, Frode Rasmussen & Helge Stavnsbjerg, *Folkeskolelærernes forudsætninger og betingelser for at undervise i historie. Spørgeskemaundersøgelse*, DLH, 1986.
3. På grund af Sven Sødring Jensens død i 1989 blev denne delundersøgelse aldrig ført til ende. Et indblik i dens udgangspunkt, sigte og nogle af de foreløbige resultater kan fås gennem læsningen af "Historielærere som beslutningstagere - 7 programmatisk sætninger" (i *Nu og da*, nr. 3, 1986), *Historielærere som beslutningstagere* (= *Nu og da*, nr. 4, 1986), *Skoleforskning* (= *Nu og da*, nr. 12, 1988) og "Historieundervisningens konservatisme. Et nyt forklaringsforsøg" (i *Historie & Samtid*, bd. 29, 1990).
4. Jf. analysen i kapitel 2, der søger at efterspore, hvornår og hvorledes begreberne 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' gjorde deres entré i dansk historiedidaktik.
5. Sådanne undersøgelser er fra tid til anden blevet gennemført - se fx. Jens Bak og Jens Erik Hansen, *Ansgar - hvem er det?*, 1985. Deres resultater er i øvrigt som oftest ganske nedslående - jf. Sven Sødring Jensen, *Historie og fiktion*, 1990, kap. I.3.
6. Jf. Aksel E. Christensen, *Vikingetidens Danmark paa oldhistorisk baggrund*, 1969, s.11.
7. I "Epistel CLXII", *Epistler*, udg. af F.J. Billeskov Jansen, bd. 2, 1945, s.266-67.
8. Jf. Olaf Olsen, "Den nye Danmarkshistorie", i Jørgen Jensen, *I begyndelsen*, (= *Danmarkshistorie*, bd. 1), 1988, s. 10.

9. Om menneskers sociale videnslager se Peter L. Berger & Thomas Luckmann, *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*, 1972, kap.1.
10. Jf. B.E. Jensen, "Identitet som faghistorisk forskningsfelt", *Historiedidaktik i Norden*, bd. 2, 1985, s. 51-60.
11. Jf. de analyser, der er samlet i K.K. Kristiansen & J.R. Rasmussen, *Fjendebilleder og fremmedhad*, 1988.
12. Oskar Negt, "68 - tyve år efter", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, bd. 36, 1988, s. 319-29.
13. Olav Harsløf, "Det autoritære og antiautoritære - eller livet og lysten", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, bd. 37, 1989, s. 3-12.
14. Analyser af hvorledes Stavnshåndsbandsjubilæerne er blevet brugt i den politiske kamp og kampen om identiteten er at finde i B.E. Jensen, "Hvad stavnsbåndsbandsjubilæer er blevet brugt til", *Historie & Samtid*, 1988, s.20-26 og "Stavnshåndsbandsjubilæer som politisk teater", *1788 i 1988. Traditionen utro*, (= *Den jyske historiker*, nr. 45), 1988 s.22-57.
15. *Stavnshåndsbands jubilæumsavisen*, nr. 1, 1987.
16. Citeret efter Katrine Højring, "Det har vi li' godt aldrig nogensinde gjort", i Annette Damm m.fl. (udg.), *Danskeren og den ædle vilde. Vore forestillinger om os selv og andre folk i fortid og nutid*, 1987, s. 10.
17. "Undervisningen i de enkelte skolefag paa grundlag af loven af 24. marts 1899", *Love og Ekspeditioner vedkommende Kirke- og Skolevæsen 1899-1900*, 1901, s. 336.
18. Her citeret efter Vagn Oluf Nielsen, "Norden i danske historiebøger", *Historiedidaktik i Norden*, bd. 4, 1990, s. 351.
19. Udsendelsen af *Historie og edb* (1993), der er et supplement til *Historie 84*, markerer dog et opbrud her.

20. Undervisningsministeriet, *Historie 84*, 1984, s.11.

HISTORIEDIDAKTISKE

SONDERINGER

BIND 1

BERNARD ERIC JENSEN

Institut for historie og samfundsfag
Danmarks Lærerhøjskole
1994