

# Historieforskning

Bernard Eric Jensen

## Med livsverden som afsæt<sup>1</sup>

For at forebygge misforståelser kan det være en god idé straks fra begyndelsen at slå fast, både hvad der er mit sigte, og hvad jeg ikke vil forsøge at gøre. Da jeg kun har meget lidt konkret viden om, hvordan der faktisk bliver undervist i historie ved handelsgymnasiet, vil jeg (selvfølgelig) afholde mig fra at komme med udsagn om, hvordan en sådan undervisning bedst kan tilrettelægges. Jeg vil i stedet skitsere et sæt overordnede ledetråde, som jeg mener, at det vil være gavnligt at have i bagehovedet, når man som lærer forsøger at tilrettelægge en historieundervisning, der gerne skulle fremstå som relevant og perspektiverende for nutidens unge.

Baggrunden for de ideer, der skal fremlægges, er et nu mangeårigt arbejde med historiedidaktik - tidligere på Danmarks Lærerhøjskole og nu på Danmarks Pædagogiske Universitet. Omdrejningspunktet herfor har været et forsøg på at etablere, hvad der kan kaldes en historiebevidsthedsdidaktik eller endnu bedre en historiebrugsdidaktik.<sup>2</sup> Hvor den traditionelle form har været en historiefagsdidaktik, der tager afsæt i historievidenskaben og søger at modellere en undervisning i historie efter, hvordan der arbejdes inden for videnskabsfaget, dér tager en historiebrugsdidaktik sit afsæt i en analyse af, hvad der kendetegner en historiebevidsthed, og hvad mennesker bruger den til i deres livsverden og dagligdag. Det er dette sagforhold, der er angivet med titlen *Med livsverden som afsæt*, og den bredere faglige ramme for brugen af en sådan tilgang er skitseret i min bog *Historie - livsverden og fag* (2003).

<sup>1</sup> Det følgende er en udskrevet version af det foredrag, som jeg holdt ved Årsmødet for Historielærere ved handelsgymnasiet på Sorø Akademi d. 24. okt. 2003. I foredraget indgik brugen af flere musikstykker, men dem kan jeg af gode grunde kun henvise til i nærværende version.

<sup>2</sup> En nærmere redegørelse for den tilgang kan fx findes i B.E. Jensen, "En offensiv historiedidaktik - baggrund, kendetegn, opgave", i M.B. Ohman Nielsen m.fl. (udg.), *Fagdidaktik på offensiven*, 2003, s. 84-112.

### Et paradoksproblem

Når jeg skal redegøre for, hvad en historiebrugsdidaktik er, er jeg de senere år begyndt at gøre det på en ny måde. Min ændrede tilgang skyldes især, hvad evalueringsrapporten *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium* fra 2001 har afdækket.

En af de forskere, der indgik i den pågældende evalueringsgruppe, var den norske historiedidaktiker Svein Lorentzen, og henimod slutningen af dette arbejde stillede han mig følgende spørgsmål: hvordan kan det forklares, at Danmark i en nordisk sammenhæng er det land, hvor der har været skrevet, debatteret og eksperimenteret mest med afsæt i det nye begreb 'historiebevidsthed', men at det samtidigt kan konstateres gennem skolebesøg, at det nye begreb ikke har sat sig videre synlige spor i betydelige dele af gymnasiets historieundervisning? Lorentzen pegede på en manglende sammenhæng mellem på den ene side den officielle tænkning (bekendtgørelse mm.), foreliggende historiedidaktiske artikler og lærebøger og på den anden den faktiske undervisningspraksis i ganske mange gymnasieklasser. Det udgør et paradoksproblem. Men det må dog ikke glemmes, at der også i gymnasieskolen findes de 'ildsjæle', der har brugt megen energi og fantasi på at udtænke og afprøve nye måder at tilrettelægge hverdagens historieundervisning på.

Som forsker med historiedidaktik som forskningsfelt har jeg måttet konfrontere det nævnte problem, og det er bl.a. sket ved, at jeg har prøvet på at finde frem til en rimelig forklaring på den manglende sammenhæng mellem historiefagets officielle didaktiske profil og meget af den foreliggende undervisning. Det manglende samsvar skyldes formentlig ikke et, men snarere en kombination af flere sagforhold.

Af mulige forklaringsfaktorer er det oplagt at pege på en institutionel inert, der også præger dele af uddannelsessystemet, og som til dels skyldes, at mange historielærere har en ganske presset arbejdssituation i hverdagen. Det er ligeledes oplagt at pege på lærerkorpsets aldersprofil som en mulig forklaring, idet størstedelen af det daværende lærerkorps var uddannet med afsæt i en anden slags didaktisk tænkning - altså med afsæt i en historiefagsdidaktik. Sådanne historielærere har ikke alene skulle tilegne sig en ny didaktisk tilgang, de har samtidigt skulle 'aflære' den tilgang, de var oplasket med, og det kan i praksis være en ganske krævende sag. Endelig kan det forekomme oplagt at pege på yderligere en forklaring, nemlig at historiedidaktikere ikke har været dygtige nok til at gøre rede for den nye historiedidaktiks kendetegn, grundlag og pædagogiske muligheder.

Det forekommer plausibelt, at disse tre sagforhold må inddrages, hvis man skal forklare den manglende sammenhæng mellem gymnasiefagets officielle didaktiske profil og meget af den foreliggende undervisningspraksis. Jeg har især interesseret mig for den sidstnævnte faktor, da det udgør det sagforhold, hvor jeg selv har mulighed for at gribe ind og prøve på at ændre ved tingenes tilstand.

### Hvad kendetegner en historiebevidsthed?

Det didaktiske nøglebegreb 'historiebevidsthed' har i en dansk sammenhæng været i omløb i mere end et tiår,<sup>3</sup> men i historielærerkredse hersker der ingen enighed om, hvordan det skal forstås, eller om det i det hele taget giver 'pote' at gøre det til et omdrejningspunkt i forbindelse med en undervisning i historie og samfundsfag.<sup>4</sup> Undertiden siger historielærere, at begrebet mest af alt virker som en indholdstom kategori. For en hel del børn og unge er historiebevidsthed - siges det - noget fjernt og uvirkeligt, og den fremherskende tolkning af begrebet - dvs. som samspillet mellem en fortidsfortolkning, en nutidsforståelse og en fremtidsforventning - har mest af alt karakter af et litani - dvs. en remse, der gentages og gentages, men som ikke synes at føre nogen steder hen. Er der hold i en sådan opfattelse?

Der foreligger indtil videre ingen større empiriske undersøgelser af, hvordan danske børn og unge har det med et begreb som 'historiebevidsthed', men det fremgår af førnævnte evalueringsrapport *Historie med samfundsfag i det almene gymnasium* (2001), at mange gymnasieelever er glade for at arbejde med samspillet mellem fortid, nutid og fremtid - ja, de siger endog, at de gerne så, at der blev ofret mere opmærksomhed på den dimension i historieundervisningen. Hertil vil jeg så føje, at det er vigtigt at skelne mellem, hvordan børn og unge har det med ordet 'historiebevidsthed', og hvordan de har det med de sagforhold, som dette begreb viser hen til. Det er nemlig tænkeligt, at de kan opleve det historiedidaktiske begreb som fremmed og vanskeligt, men samtidigt være aldeles bekendte med, hvad begrebet viser hen til.

Det kan derfor være frugtbart at inddrage konkrete eksempler, når de sagforhold, som begrebet 'historiebevidsthed' viser hen til, skal illustreres. Mit første eksempel er ikke hentet fra en fagfolkenes verden, men derimod fra menneskers livsverden - ja, fra unge menneskers dagligdag. Det drejer sig om et stykke musik, som ganske mange unge lyttede til for en del år siden. Det er titelnummeret på Michael Jacksons dobbelt-cd *HIStory - Past, Present*

<sup>3</sup> Jf. kap. 2 af B.E. Jensen, *Historiedidaktiske sonderinger*, 1994.

<sup>4</sup> Jf. B.E. Jensen, "Historiebevidsthed - hvordan går det med det historiedidaktiske paradigmeskift?", *Noter om historie og undervisning*, nr. 148, 2001, s. 5-13.

*and Future* (1995). Det udgør min overordnede tese, at vi vil være kommet ganske langt med hensyn til at forstå, hvad historiebevidsthed er, og hvordan den fungerer, når vi har analyseret og afkodet dette musikstykke af Jackson. Dets omkvæd er i øvrigt som følger:

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.

Jeg vil nu rette opmærksomheden mod 8 sagforhold vedr. den historiebevidsthed, der kommer til udtryk i Jacksons musikstykke. Først må det historiebegreb, der er det fremherskende inden for dette musikstykke, bemærkes. I omkvædet benyttes formuleringen: "Every day create your history". Det er ikke det historiefaglige begreb om historie, der ligger til grund for Jacksons sang - altså hvor der sættes lighedstegn mellem 'historie(n)' og 'fortid(en)'. Historie forstås derimod som noget mennesker frembringer; det drejer sig om et handlingsteoretisk begreb om historie - på engelsk bruges her udtryk som 'making history' og på tysk 'Geschichte machen'.

Musikstykket viser for det andet, at historiebevidsthed må opfattes som en kompleks mental størrelse. Især er det vigtigt at bemærke, hvordan det kognitive som hovedregel flettes sammen med det emotive. Det er sammenfletningen af det erkendelses- og det følelsesmæssige, der giver Jacksons musikstykke meget af sin oplevelseskarakter, og den gør sig også gældende i Martin Luther Kings udsagn: "I have a dream!", der er indflettet i stykket. Historiebevidsthed er et helhedsbegreb, hvor såvel det kognitivt-analytiske som det emotivt-poetiske kan udgøre det fremherskende moment, men hvor det vil være undtagelsen, at kun den ene dimension gør sig gældende.

Historiebevidsthed vedrører for det tredje, hvad de betragter som det erindringsværdige - altså det fortidige, der søges fastholdt i en nutidig sammenhæng og dermed bringes videre ind i fremtiden. Hele Jacksons musikstykke har karakter af en markering af erindringsmæssige milepæle eller vendepunkter. Det drejer sig bl.a. om lydklippene om Charles Lindberghs flyvning over Atlanten, af Martin Luther Kings og John F. Kennedys taler, om Neil Armstrongs landing på månen, om Berlinmurens fald, osv. Et sådant musikstykke vil kunne danne afsæt for en drøftelse af, hvad en bestemt gruppe unge betragter som de vigtigste mærkedage, og hvorfor de har netop den opfattelse.

Historiebevidsthed har for det fjerde karakter af en kollage og fremstår dermed som noget hybridagtigt. Her sammenstilles og sammenflettes stof af meget forskelligt ophav, proveniens - og det kan være faktisk såvel som fiktivt stof. Et kendetegn ved Jacksons *HIStory* er, at det er en kollage, hvori en digtning (fx hans egen tekst) sammenvæves med 'autentiske lydklip', der omfatter dokumentarisk (fx radioreportager) og fiktivt materiale (fx "Mary had a little lamb"). Som 'tekst' er *HIStory* utrolig kompleks - ja, det er nærmest umuligt at lave en fuldt ud dækkende udskrift af den, fordi flere lydspor kører samtidigt og ind over hinanden.

Menneskers historiebevidsthed vedrører for det femte samspillet mellem det fortidige, det nutidige og det fremtidige. Det fremgår ikke alene af titlen af Jacksons dobbelt-cd: *HIStory. Past, Present and Future*, men ligeledes af, hvad der henvises til i musikstykket. Her indgår der datoer tilbage til første del af 1800-tallet og helt frem til Berlinmurens fald i 1989, hvortil må føjes flere fremtidsvisioner. Der er Kings "I have a dream!", Kennedys "Some people see things as they are and ask why, I dream of things that never were and ask why not" samt Jacksons egen "All nations sing. Let's harmonize all around the world". Personligt synes jeg, at der er mere liv, dynamik og fantasi i den fremtidsvision, John Lennon foldede ud i *Imagine* (1971), end i Michael Jacksons, men de viser begge hen til det sagforhold, at en fremtidsforventning indgår som integreret del af en historiebevidsthed.

Et sjette kendetegn er, at en historiebevidsthed ofte vil være noget polyfont - dvs. en flerstemmig affære, således som det også gør sig gældende i Jacksons *HIStory*. Mennesker vil normalt ikke have en historiebevidsthed, men flere mere eller mindre sammenhængende, mere eller mindre modstridende historiebevidstheder. Der er her tale om en parallel til menneskers identitetsdannelse; det er ikke en endimensionel, men flerdimensionel størrelse, hvor de forskellige identiteter (fx køns-, etnisk, politisk, konfessionel osv.)

kan supplere hinanden, men hvor de også kan være i indbyrdes strid.<sup>5</sup> Og som ved menneskers identiteter kan deres historiebevidsthed især blive præget af en bestemt variant. Der var engang, da de nationale former for historiebevidstheder udgjorde de dominante - igen en parallel til, hvad der i identitetsforskningen benævnes 'a master identity'.

Historiebevidsthed vil for det syvende ofte have en narrativ karakter. I Jacksons egen tekst er der en formulering, der er værd at bide mærke i; det er den del af refrænet, hvor der synges: "Every page you turn, you're writing your legacy". Her forstås det levede liv som noget i analogi med at skrive og fortælle historier, og det er den opfattelse, der ligger til grund for et narrativt historiebegreb. Her forstås menneskers individuelle og kollektive livshistorier som forsøg på at udleve og dermed virkeliggøre historier, fortællinger, men det er jo langt fra altid sådan, at en planlagt fortælling også bliver til en virkeliggjort historie. Hvis nogen skulle mene, at en sådan historieopfattelse virker søgt, og at den ikke vil sige unge mennesker noget, så opfordres de til at genoverveje sagen efter at have lyttet til sangen *I Wrote the Part*, som Hanne Boel synger på cd'en *Shadow of Love* (1988), hvor hun akkompagneres af Jørgen Emborg (pia), Mads Vinding (bass) og Alex Riel (dr.).

#### Historiebevidsthed som tavs kundskab

Jeg har peget på, at vi vil være kommet ganske langt med hensyn til at forstå, hvad historiebevidsthed er, og hvordan den fungerer, når vi fik analyseret og afkodet Jacksons *HIStory*. Indtil nu har jeg opregnet syv kendetegn ved menneskers historiebevidsthed, og nu skal der så føjes et ottende hertil. Det er i øvrigt et kendetegn, der er aldeles afgørende, når man skal forstå og forklare, hvordan historiebevidsthed fungerer. Den vil nemlig ofte have karakter af, hvad der benævnes 'tavs kundskab' (tacit knowledge), hvilket vil sige, at den udgør en 'viden hvordan' (= en praktisk beherskelse) snarere end en 'viden hvorfor' (= at kunne redegøre for, hvordan den fungerer).<sup>6</sup>

Når historiedidaktikere hævder, at alle socialt fungerende mennesker har en historiebevidsthed og bruger den i deres dagligdag, drejer det sig om en tese, der siger, at en bestemt form for 'tavs kundskab' gør sig gældende i menneskers liv og samliv. Og det er den opfattelse, der ligger bag, når jeg

<sup>5</sup> En nærmere redegørelse for, hvad der forstås ved mange af de brugte nøglebegreber - fx 'historiebevidsthed', 'erindring', 'identitet', 'livshistorie', 'narrative, der' - er at finde i de relevante opslag i *Gads Historieleksikon*, 2. udv. udg., 2003.

<sup>6</sup> En nærmere redegørelse for, hvorfor denne distinktion er vigtig, er at finde dels i første del af M. Poulsen, *Historiebevidstheder - elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*, 1999, dels i mit bidrag til B.E. Jensen (udg.), *At bruge historie - i en sen/postmoderne tid*, 2000.

har peget på, at historiebevidsthed ikke er noget, som mennesker kan vælge eller fravælge at have.<sup>7</sup> Men mennesker kan heller ikke vælge, om de vil have drømme, følelser, oplevelser, erfaringer - det er noget, der hører med til det at være menneske. Og det er samme opfattelse, der ligger til grund for tesen om, at det at oparbejdes af en (praktisk brugbar) historiebevidsthed udgør en forudsætning for, at mennesker bliver handlingsduelige individer og gruppe-medlemmer.<sup>8</sup>

Mennesker kan derimod vælge, om de vil forsøge at tematisere og italesætte de former for 'tavs kundskab', som de har. Det sagforhold udgør, hvad der på engelsk betegnes: 'an optial extra' - dvs. en 'frivillig' sag. Og det er især det forhold, at historiebevidsthed ofte har karakter af en tavs kundskab, som historiedidaktikere og historielærere ikke har været tilstrækkeligt opmærksomme på, og det kan være med til at forklare, at det har taget ganske lang tid med at få etableret en historieundervisning, der mere målrettet har sat sig for at bearbejde, videreudvikle og kvalificere børn og unges historiebevidstheder.

Det er derfor vigtigt at komme ind på distinktionen mellem 'tavs kundskab' og 'italesat kundskab'. Jeg påstår ikke, at Michael Jackson - hvis han blev spurgt - kunne gøre rede for de 8 kendetegn ved historiebevidsthed, som jeg har peget på i forbindelse med *HISTORY*, men jeg hævder, at han har en 'tavs kundskab' om disse sider ved en historiebevidsthed, og at det, jeg har gjort, netop er at italesætte en foreliggende tavs kundskab. At tematisere eller italesætte vil sige, at man forsøger at gå fra en 'viden hvordan' (dvs. at mestre noget i praksis) til en 'viden hvorfor' (dvs. at få indsigt i, hvorfor og hvordan noget fungerer).

Det at have og bruge 'tavs kundskab' er ikke undtagelsen i et menneskeliv, det er snarere reglen. Der findes mangfoldige fulgyldige paralleller til den brugte skelnen mellem en fungerende og en italesat historiebevidsthed. Der har i tidernes løb været mangfoldige mennesker, der har behersket en bestemt sprogbrug - fx bøje verber og gradbøje adjektiver - men uden at de kunne gøre rede herfor, og når børn, unge og voksne lærer om ordklasser og grammatik, er det et forsøg på at italesætte deres 'skjulte kundskaber' vedr. sprog. Tilsvarende har de allerfleste mennesker en erkendelseskompetence, som gør, at de på en rimelig målrettet og adækvat måde kan orientere sig i deres omverden (fx finde vejen til bageren), men de allerfleste vil ikke kunne gøre rede for, hvad der indgår i den menneskelige erkendelse, og

<sup>7</sup> Jf. B.E. Jensen, "Historiebevidsthed og historie - hvad er det?", i H. Brinckmann & L. Rasmussen (udg.), *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*, 1996.

<sup>8</sup> Jf. opslaget 'handlingsteori' i *Gads Historieleksikon*, 2003.

hvordan den faktisk fungerer - dvs. de har ikke en tematiseret erkendelsesteori.

Dette sagforhold har en vigtig implikation, hvad historieundervisning angår. Forudsætningen for at få indsigt i en tavs kundskab og klarlægge, hvordan den fungerer, er, at man må inddrage sig selv i læreprocessen - dvs. inddrage ens egne personlige erfaringer og dermed tænke sig selv med. At få indsigt i tavs kundskab forudsætter - hvad fænomenologiske teoretikere kalder - at arbejde med et første-persons perspektiv - dvs. vi må gå i gang med at arbejde vor egne former for tavs kundskab.<sup>9</sup>

Fagfolk har traditionelt været socialiseret til at arbejde med afsæt i et tredje-persons perspektiv, der bl.a. viser sig ved en hyppig brug af det subjekt- og sagneutrale 'man', og hvor den implicite præmis er, at man så at sige anskuer verden 'from nowhere'. Et godt eksempel på brugen af et tredje-persons perspektiv er den velkendte Skalk-plakat/bagside, hvor danmarkshistorie fremstilles som en lang lande-/motorvej, og hvor det betragtede øje, der ikke ses, er placeret helt uden for det betragtede forløb - dvs. uden for historie(n) (= from nowhere). Tages der derimod afsæt i et første-persons perspektiv, vil du vedgå, at det drejer sig om et bestemt jeg, der forholder sig til omverdenen på et ganske bestemt sted og i en foreliggende situation. I så fald må du også medgive, at det ikke er menneskeligt muligt at betragte historisk-sociale processer fra steder, der ikke selv indgår i historisk-sociale processer. Lad mig eksemplificere det. Hvor Søren Mørchs *Den nye Danmarkshistorie* (1982) er skrevet med afsæt i et tredje-persons perspektiv, går han i *Den sidste Danmarkshistorie* (1996) over til at bruge et første-persons perspektiv og undgår dermed at placere sig selv uden for de fortalte historier.<sup>10</sup>

Der er således i et menneskeliv de sammenhænge, hvor det er påkrævet at arbejde med en første-persons tilgang, og det har følgende konsekvens, når talen falder på det at undervise i historie. Historielærere og historieelever vil ikke kunne komme til at arbejde seriøst og kvalificeret med historiebevidsthed, førend de begynder at oparbejde indsigt i, hvordan deres egne historiebevidstheder fungerer, og det fordrer, at en historieundervisning også må gøre brug af en første-persons tilgang og dermed beskæftige sig med historie i en livsverdenssammenhæng.

<sup>9</sup> For en redegørelse for betydningen af at benytte et første-persons perspektiv se del I af D. Zahavi, *Fænomenologi*, 2003.

<sup>10</sup> Jf. B.E. Jensen, "En flabet og folkekær fagmand. Søren Mørch som historieskriver", i R. Dahlberg & P.H. Hansen, *Anvendt historie. En bog om og til historikeren Søren Mørch*, 2003.

## Livsverden og fag

Jeg har introduceret to sæt distinktioner. Dels en mellem en praktisk-fungerende og en refleksiv-italesat historiebevidsthed, dels en skelnen mellem et første-persons og et tredje-persons perspektiv på verden. Det er sket for at gøre det klart, at når du vil søge at italesætte en praktisk-fungerende historiebevidsthed, fordrer det, at du må arbejde med en første-persons tilgang - dvs. du kan ikke nøjes med at arbejde - som fagfolk har for vane at gøre - alene med en tredje-persons tilgang.

Dette problemkompleks har jeg i min førnævnte bog søgt at håndtere ved at arbejde med afsæt i en skelnen mellem 'livsverden' og 'fag', og det er en tilgang, der teoriehistorisk især står i gæld til fænomenologisk filosofi og samfundsteori. Her kan jeg kun skitsere et par hovedtræk ved en sådan tilgang, og det kan ske ved at skelne mellem følgende begreber/sagforhold:

- livsverden	fagverden
- dagligsprog	fagsprog
- lægmand	fagmand
- første-persons-perspektiv	tredje-persons-perspektiv

Fænomenologisk teori gør gældende, at mennesker - hvad betydningsdannelse angår - ikke lever i en, men i en flerhed af verdener (multiple realities). Jeg nøjes her med at fæstne opmærksomheden ved to af disse verdener. 'Livsverden' har endnu i dag status af en teknisk term, men det betyder ikke, at det, som termen viser hen til, er noget fjernt og fremmed. Den refererer tværtimod hen til noget, som alle vil kende til. Dan Zahavi har defineret dette begreb på følgende måde:

"Livsverdenen er, ikke overraskende, den verden, vi lever i. Det er den verden, vi i dagligdagen tager for givet, det er den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med, og som vi ikke stiller spørgsmålstegn ved."<sup>11</sup>

Tilsvarende er 'fagverden' det sted, hvor fagfolk lever og virker som fagfolk, og det er den verden, som de har fået adgang til ved at gennemgå et bestemt - normalt længerevarende - uddannelsesforløb. De har således fået adgang til den verden ved at tilegne sig en bestemt fagkultur. Livsverden og fagverden må ikke forstås som to verdener, der altid lader sig adskille rent rumligt; det drejer sig snarere om to forskellige betydningsuniverser - dvs. to forskellige måder at tilskrive noget en betydning, to måder, hvorpå du kan betragte dig selv og din omverden.

<sup>11</sup> D. Zahavi, *Fænomenologi*, 2003, s.30.

Det drejer sig imidlertid ikke om ligestillede verdener, tværtimod er det et hovedpunkt i fænomenologisk teori, at menneskers livsverden indtager en forrangsstilling i forhold til alle andre betydningsuniverser - og dermed også i forhold til en fagverden.<sup>12</sup> Denne teoridannelse er også interessant, fordi den lægger op til at forstå afhængighedsforhold på en mere kompleks måde, end man ofte er tilbøjelig til, når man tænker med afsæt fx i en forestilling om uafhængige og afhængige variabler. For selvom livsverdenen har en forrangsstilling og danner det betydningsmæssige fundament, på hvilket en fagverden kan opbygges, betyder det ikke, at en fagverden bliver reduceret til noget, der helt igennem er afhængigt af, hvad der sker i livsverdenen. En fagverden kan have en betydelig grad af selvstændighed og har dermed også muligheden for at kunne virke tilbage på, hvad der sker i en livsverdenssammenhæng.

Hvordan bliver dette relevant i forhold til det at skulle undervise i historie på et gymnasium? Hvis man arbejder med afsæt i en sådan forståelse af forholdet mellem livsverden og fagverden, lægger det op til udmøntningen af to vigtige ledetråde for det at undervise i historie. Det peger for det første på, at det er aldeles afgørende, at man i gymnasiets historieundervisning inddrager og medtænker, hvad de unge bruger historie til i deres dagligliv.<sup>13</sup> Dette udgør en af forudsætningerne for, at de for alvor vil kunne oparbejde indsigt i, hvad historiebevidsthed er, og hvordan den fungerer og bruges. Det peger for det andet på, at en historieundervisning ikke kun skal være et sted, hvor unge får lejlighed til at reflektere over, hvordan de bruger historie i deres dagligliv, men at det også skal fungere som et lærested - dvs. et sted, hvor de vil kunne videreudvikle og kvalificere deres brug af historiebevidsthed.

Hvis det skal give god mening at tilbyde undervisning i historie i en folke- og gymnasieskole, må det være, fordi en sådan undervisning vil kunne fun-

<sup>12</sup> I kap. 1 af *Historie - livsverden og fag* sammenlignes forholdet mellem livsverden og fagverden med det, der gør sig gældende mellem en mundtlig kultur og en skriftkultur. Hvor en skriftkultur er en form for kommunikation, der lader sig bygge ovenpå de kommunikative kompetencer, der er oparbejdet inden for den mundtlige kultur, er det ikke muligt at basere en mundtlig kultur på en skriftkultur.

<sup>13</sup> Der er i disse år ved at blive oparbejdet en fagligt funderet indsigt i, hvordan mennesker bruger historie i deres dagligliv. Den indtil videre vigtigste undersøgelse er Roy Rosenzweig & David Thelen, *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*, 1998. Jeg har gjort nærmere rede for perspektivet i en undersøgelse i "Historie som erindring - på sporet af menigmands historiebrug" i B.E. Jensen (udg.). *At bruge historie - i en sen/postmoderne tid*, 2000.

gere som et kvalificeret og kvalificerende lærested for producenter og brugere af historiebevidsthed, og hvor det kvalificerende må gå på at hjælpe børn og unge til at blive mere indsigtfulde og eftertænksomme, mere kreative, kritiske og ansvarlige producenter og brugere af historiebevidsthed, end de ellers ville have været. Men skal der kunne arbejdes seriøst ud fra den målsætning, vil det også forde en faglig op- og omkvalificering af de lærere, der skal have ansvaret for tilrettelæggelsen af en sådan undervisning. Forskningsprojektet *Humanistiske historieformidling - i komparativ belysning* blev afrundet med fremlæggelsen af et bud på, hvad en opkvalificering må omfatte.<sup>14</sup> Det bud kan sammenfattes på følgende måde:

"Kyndige og habile undervisere i historie er fagfolk, der ikke alene har kvalificeret indsigt i den fortid, der arbejdes med, men som også:

1. kender til historieinteressen og historiebrugen hos de personer, der tager del i undervisningen,
2. har en reflekteret opfattelse af og mening om den samtid, i hvilken deres fortolkninger af fortiden skal bruges,
3. forstår at bringe fortid og nutid i spil med hinanden på en engagerende og perspektiverende måde,
4. kan agere i en dobbeltrolle som fagfolk og medborgere,
5. formår at bruge deres undervisning i historie til at fremme en refleksion over menneskers behov for og mulighed for at kunne danne sig selv."



## Historie - livsverden og fag

Af Bernard Eric Jensen

<sup>14</sup> Jf. "Formidling som faglig udfordring" i C. Bryld m.fl. *At formidle historie- vilkår, kendetegn, formål*, 1999.



# Det 20. århundredes historie Prag • Thailand • Terrorisme

I serien om det 20. århundredes historie er udkommet tre nye bind, der alle er tilrettelagt specielt til brug i historieundervisningen og med hver deres internetside – [www.his2rie.dk](http://www.his2rie.dk)



### FORÅR I PRAG

Af Jens-Peter Fage Madsen

Bogen beskriver dels Tjekkoslavakiets, dels Tjekkiets og Slovakiets historie. Få lande i Europa har som Tjekkoslavakiet oplevet at være katebold mellem stormagter og nabolande. I løbet af de seneste hundrede år har landet tre gange været underlagt fremmedhærdømme. Tre gange har landet oplevet at få sin selvstændighed tilbage, og to gange har landet oplevet at blive delt. Titlen *Forår i Prag* henviser til 1968 og 1989, hvor den tjekkoslovakiske befolkning gjorde forsøg på at blive uafhængige af Sovjetunionen, hvilket lykkedes i 1989.

Pris: 89,60 kr. ekskl. moms.

### THAILAND – Mellem templer og skyskrabere

Af Suzette Frovin og Laura Fugman

Bogen beskriver det thailandske samfund og dets alt andet end drabelige historie i Sydøstasien. Selv om det 20. århundrede både har budt på kolonisering, to verdenskrige og Kold krig, har Thailand, i modsætning til mange af sine naboer, stort set formået at styre uden om folke- drab, alt for brutale diktatorer og etniske stridigheder.

Pris: 78,40 kr. ekskl. moms.

### TERRORISME PÅ TVÆRS

Af Birthe Hansen

Terrorisme er kommet på alles læber efter 11. september. Bogen beskriver de historiske forudsætninger og trækker både en kronologisk og en tematisk linie gennem terrorismens historie i det 20. århundrede. Hvorfor opstår terrorisme, og hvordan har de historiske forhold ændret sig, så terrorismen i dag fremtræder mere kraftfuldt og intenst end tidligere.

Pris: 89,60 kr. ekskl. moms.

### Tidligere udkommet i serien:

Mette Holm: **Kina** – fra kejserdømme til kapitalisme  
 Kai Rasmussen: **Irland** – fra påskeoprør til påskeaftale  
 Peter Kyhn: **De Baltiske lande**  
 Anette Marcher & Peter Frederiksen: **De røde khmerer**  
 – Folkemord og forsoning i Cambodja  
 Ole Lindboe: **Nynazisme** – Magt eller afmagt

Frydenlund • Hyskenstræde 10 • 1207 København K  
 Tlf.: 33 93 22 12 • Fax: 33 93 24 12  
[frydenlund@frydenlund.dk](mailto:frydenlund@frydenlund.dk) • [www.frydenlund.dk](http://www.frydenlund.dk)

[www.his2rie.dk](http://www.his2rie.dk)

er et historiemiljø, der supplerer bøgerne i serien *Det 20. århundredes historie*. Bøgerne og [his2rie.dk](http://his2rie.dk) er specielt tilrettelagt til historieundervisningen i gymnasiet, hf og hhx.

# FHH

Foreningen af Historielærere ved Handelsgymnasiet

nr. 48

februar

2004