

Historiebevidsthed og historie – hvad er det?

Bernard Eric Jensen

Et nyt nøgleord har gjort sin entré i det danske uddannelsessystem. Det drejer sig om ordet „*historiebevidsthed*“. Når der i dag tales om historie i en folkeskole-, gymnasie- og seminarieammenhæng, sker det alle steder med udgangspunkt i det begreb. Det indgår fra første færd i fagformålet for folkeskolefaget og udøver efterfølgende en strukturerende indflydelse på resten af faghæftet for *Historie*. I stk. 1 af fagformålet hedder det:

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

Man kan udvikle sin historiebevidsthed – siges det – ved at komme til en bedre forståelse af det forhold, at mennesker på samme tid er historieskabte og historieskabende. Det bliver derfor relevant at spørge: Hvad er den bagvedliggende tankegang? Hvilke antagelser ligger til grund for en sådan opfattelse? Og hvilke konsekvenser har den for undervisningen i historie?

Historiebevidsthed

Vælger man at arbejde med udgangspunkt i begrebet „*historiebevidsthed*“, har man taget stilling for et historiebegreb og afvist et andet. Det er nødvendigt, fordi der findes to konkurrerende måder at forstå historie på.

Når man i dagligdagen siger til hinan-

den, at noget er gået over i historien, at historie er det med gamle dage, eller at man har en historisk ret til et eller andet, sættes der lighedstegn mellem historie og fortid. En sådan historieforståelse er givetvis udbredt i dagens danske samfund, men det er ikke den eneste.

Der findes også et andet, bredere historiebegreb. Det fremgår, når man eksempelvis siger, at det er mennesker, der skaber historie, eller at der nu træffes en beslutning af historisk betydning. Her sættes der ikke lighedstegn mellem historie og fortid, tværtimod forstås historie som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid. Og det er sidstnævnte opfattelse, der danner udgangspunktet, når der tales om historiebevidsthed.

Begrebet søger at indkredse, hvad det vil sige, at mennesker lever og virker i en proces i tid. Skal det gøres, må to forhold søges tænkt sammen. At leve i tid betyder, at der altid vil være et før, et nu og et efter – når det ikke længere er tilfældet, lever man ikke længere. At leve i tid betyder imidlertid også, at man lever og virker i nutiden, man kan simpelthen ikke andet. Disse to forhold kan tænkes sammen ved at få klarlagt, hvorledes fortid og fremtid er nærværende i nutiden.

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortids-

fortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Og det samspil går så at sige begge veje. Menneskers fortolkning af fortiden sætter sit præg på deres forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden. Men også det omvendte er tilfældet: Sker der betydelige ændringer i ens samtidsforståelse og fremtidsforventninger, virker det som regel tilbage på fortidsfortolkningen.

Historiebevidsthed udgør et centralt moment i menneskers liv og samliv. Den indgår som et uomgængeligt element i deres sociale videnslager og handlinger. Menneskelig handlen er kendetegnet ved, at der løbende foregår en refleksiv handlingsregulering – det vil sige, at mennesker udnytter deres praktiske bevidsthed og sociale videnslager til at styre og regulere deres forskellige gøremål. Og en sådan refleksiv handlingsregulering forudsætter, at fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning løbende søges koblet sammen.

Historiebevidsthed er imidlertid ikke kun et spørgsmål om at vide noget om historie, men i høj grad også et spørgsmål om at forstå, at vi er historie. Det lille ord „er“ skal tages ganske bogstaveligt. Mennesker har som art en række fysiologiske, biologiske og psykologiske fællestræk, men de er også fælles om at have, hvad man kan kalde en „historisk natur“. Og derfor kan man også tale om, at mennesket er et „historisk væsen“.

At have en historisk natur betyder, at personer eller grupper med en forskellig historie bliver forskellige – det vil også sige, at de har en formbar og plastisk natur. Der er ganske meget i menneskers måde at opleve og føle, tænke og handle på, der kun kan forstås og forklares i lyset af den kultur, de er opvokset og virker i. Gennem

menneskers fortløbende socialisering bliver den foreliggende kultur så at sige indlejret i dannelsen af deres personligheder og grupper og bliver dermed en del af deres natur.

Vil man derfor forstå og forklare være- og handlemåder, livsformer og institutioner hos en bestemt gruppe mennesker, må man sætte sig ind i deres kultur og dens historie. Og det gælder både, når det drejer sig om de andre, og når det drejer sig om en selv. Studiet af fortiden bliver således en nøgle til at forstå, hvorfor nutiden er, som den er, og hvilke muligheder der vil være i fremtiden.

I menneskers historiske natur findes også nøglen til at forstå, hvorfor mennesker som enkeltindivider og grupper er historieskabte såvel som historieskabende. Mennesker bliver handlingsduelige ved at tilegne sig og bearbejde de være- og handlemåder, der foreligger i det samfund, de lever og virker i. Deres historieskabte karakter må forstås i lyset af de former for historiebevidsthed, de tilegner sig og udvikler gennem deres livsløb i samspil med andre, og deres historieskabende virksomhed må forstås med udgangspunkt i de måder, de kobler og bruger deres fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger i hverdagslivet.

Historie som livsverden

Historiebevidsthed er ikke noget, man kan droppe eller fravælge. Uanset om man ved det eller ej, har man historiebevidsthed, og uanset om man har opdaget det eller ej, bruger man den i hverdagen. Historie er følgelig ikke noget, børn og unge først møder, når de får historie i skolen. Historie i betydningen „at have historiebevidsthed“ indgår som en integreret del af alle menne-

skers livsverden, og ingen mennesker er derfor historieløse.

I en hverdagssammenhæng tillægges fortidsfortolkningen ikke nogen egenverdi. Når man beskæftiger sig med fortiden, forholder man sig pragmatisk til den; det gøres, fordi det anses for at være nyttigt eller fornøjende, og gerne begge dele på engang. Fortiden er derfor blevet sammenlignet både med et stort stenbrud, hvor mennesker kan gå ind og samle de skærver, de mener, at de kan bruge til noget fornuftigt, og med et velassorteret forrådskammer, hvor de kan gå ind og fouragere, når de får behov for ny næring. Der har derfor også gennem århundreder været tradition for at betragte historie som en livets læremester (*magistra vitae*).

En sådan pragmatisk tilgang påvirker den måde, hvorpå man omgås fortiden. I en hverdagssammenhæng søger mennesker løbende at etablere en sammenhæng mellem deres nutidserfaringer og deres fortidsfortolkning, og det har den konsekvens, at nutidserfaringer og aktuelle behov i betydelig grad kommer til at strukturere omgangen med fortiden. Sker der derfor afgørende ændringer i ens forhåndenværende erfaringer og behov, vil der samtidig ske en ændring i, hvilke fortidige begivenheder og forhold man finder det interessant og perspektivrigt at beskæftige sig med.

Historiebevidsthed udgør en forudsætning for at kunne fungere i en socio-kulturel sammenhæng. Mennesker bruger den til at orientere sig i tid og rum, og flere lære- og dannelsesprocesser er derfor knyttet til samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. I praksis er der tale om en række komplekse og sammenvævede processer, men det kan være hensigtsmæssigt at udskille i hvert fald fire:

- *historiebevidsthed som identitet*
- *historiebevidsthed som møde med det anderledes*
- *historiebevidsthed som socio-kulturel læreproces*
- *historiebevidsthed som værdi- og principafklaring*

Historiebevidsthed indgår som et uomgængeligt element i menneskers individuelle og kollektive identitet. Det latinske ord „*identitas*“ har sin rod i „*idem*“, der betyder det ensartede, det samme, og menneskers identitet har at gøre med det, der forbliver det samme, selv når det forandrer sig. Man forbliver således den samme person i psykologisk og juridisk forstand, selv når man forandrer sig i andre henseender. Og det er gennem identitet, at der skabes kontinuitet og sammenhæng i tid og rum, og det sker bl.a. ved at bruge en fortolkning af fortiden i nutiden med henblik på at forme fremtiden.

Når mennesker bevæger sig rundt i tid og rum, vil de uvægerligt komme til at møde „*de andre*“ i en eller anden skikkelse. Ved mødet med det anderledes kan man gøre et af to: Når man opdager, at det fremmede ikke umiddelbart lader sig forstå og forklare, kan man enten give op og trække sig tilbage eller beslutte sig for at påbegynde en læreproces med henblik på at sætte sig ind i, hvorledes de andre oplever og føler, tænker og handler. Og vil man komme til en forståelse af de andres være- og handlemåder, kommer man ikke uden om at sætte sig ind i deres historiebevidsthed – altså deres måde at forholde sig til samspillet mellem fortid, nutid og fremtid på.

Historiebevidsthed som identitet og som møde med det anderledes udgør et sæt sammenvævede processer. En identitet

dannes gennem en række spejlinger, og der kan være tale om positive såvel som negative spejlinger. Gennem de positive kommer man til at opleve og forstå sig selv som del af et bestemt slags fællesskab – et såkaldt „forestillet fællesskab“. Men samtidig sker der en markering af forskellen til de andre, og det er her, at de negative spejlinger træder i funktion.

Når man eksempelvis bliver del af det forestillede fællesskab, der hedder „vi danskere“, oprettes der bevidsthedsmæssigt et slægtskab, en samfølelse ikke alene med grupper af personer fra fx 1800-tallet, men også med fremtidens danskere – altså en række personer, der endnu ikke er født. Men ikke nok med det. Dette fællesskab oprettes og fastholdes tillige ved at markere en socio-kulturel grænse mellem „danskere“ på den ene side og „svenskere“, „tyskere“, „briter“, „sydeuropæere“ på den anden.

Historiebevidsthed som socio-kulturel læreproces og som værdi- og princip-afklaring er også i praksis vævet ind i hinanden. Mennesker sammenkobler deres fortolkning af fortiden, forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden, når de forsøger at blive klogere på, hvordan livet kan og skal leves. I denne sammenhæng bliver det helt åbenbart, at historie bruges som en livets læremester (*magistra vitae*).

Mennesker kan ikke leve og fungere i et samfund uden at have indsigt i, hvordan grupper og institutioner agerer og virker under bestemte natur- og kulturbetingelser. En sådan indsigt udgør en forudsætning for den refleksive handlingsregulering, der foregår, når mennesker søger at styre deres mange forskelligartede gøremål. Samme sagforhold kan imidlertid også beskrives på en anden måde. For at kunne leve og fungere i et samfund må mennesker løbende udarbejde begrundede forventninger

til fremtiden, og det sker ved at udnytte deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse. De må med andre ord oparbejde og udvikle, hvad man kan kalde en scenariekompetence – altså evnen til at opstille, gennemspille og vurdere socio-kulturelle scenarier.

Det er imidlertid ikke nok at opnå indsigt i, hvad der faktisk kan lade sig gøre under et bestemt sæt natur- og kulturbetingelser. Mennesker søger tillige at komme til klarhed over, hvad der vil være fornuftigt, ønskeligt og godt at gøre i en given situation. Samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning dukker således også op, når mennesker skal afklare og begrunde, hvilke interesser, værdier og principper der skal regulere deres omgang med hinanden og omverdenen. Og det er med henvisning til indholdet af en bestemt historiebevidsthed, at menneskers interesse-, værdi- og principvalg søges retfærdiggjort.

Historie som fagspecialisering

Historie i betydningen „at have historiebevidsthed“ er en almenmenneskelig aktivitet – noget, der er fælles for læg og lærd. Historie er imidlertid ikke alene noget almenmenneskeligt, men tillige et specialiseret arbejdsfelt – altså et område, hvor det gør en stor forskel, om man er lægmand eller fagmand.

Som specialiseret arbejdsfelt er historie at finde fx ved universiteter og læreanstalter, ved arkiver og museer. Det drejer sig om et ganske omfattende, men også yderst broget felt, der har det til fælles, at man må gennemgå en længerevarende uddannelse, førend man anses for at have erhvervet de fornødne kvalifikationer til at virke inden for historie som fagspecialisering. Baggrun-

den for at have specialiserede arbejdsfelter er for så vidt enkel. Det har vist sig, at vil man på kvalificeret vis sætte sig ind i, hvordan mennesker har levet og organiseret deres liv til forskellige tider og i forskellige rum, kræver det en særlig indsigt i mange forhold.

Det kan være hensigtsmæssigt at skelne mellem to former for faglig arbejdsdeling: Der er dels opdelingen af det socio-kulturelle rum i en række separate arbejdsfelter, dels opdelingen af tidsaksen i flere adskilte arbejdsfelter.

Fortidsfortolkningen er i dag udparcelleret til en lang række fag; der er fx arkæologer og faghistorikere, etnologer og antropologer, litteratur- og sproghistorikere, kirke- og religionshistorikere, kunst- og retshistorikere, filosofi- og videnskabshistorikere. Også inden for selve historiefaget er specialiseringen vidt fremskreden; her findes der social- og kulturhistorikere, økonomi- og politikhistorikere, kvinde- og børnehistorikere, arbejder- og sportshistorikere, idé- og mentalitetshistorikere.

Med hensyn til arbejdsdelingen langs tidsaksen drejer det sig ikke alene om den mellem oldtids-, middelalder- og nyere tids historie. Der er også den, der gør fortid, nutid og fremtid til adskilte arbejdsfelter – hvor altså fortiden er overladt til historikerne, nutiden til samfundsforskerne og fremtiden til fremtidsforskerne.

At historie i dag er blevet et komplekst og specialiseret arbejdsfelt har haft flere konsekvenser. Det har ført til oparbejdelsen af en meget omfattende viden inden for en lang række specialiserede områder. Det har imidlertid også ført til, at kløften mellem de professionaliserede former for historieforskning og hverdagslivets forskellige former for historiebevidsthed er blevet mere og mere udtalt. Afstanden mellem

historie som livsverden og historie som fagspecialisering er i dag ganske betydelig.

Historie i skolen

Historie er en almenmenneskelig virksomhed og en faglig specialisering. Men historie er tillige et skolefag, og derfor må det overvejes, hvordan skolefaget forholder sig til historie som almen og fagspecifik aktivitet. Når man skal afklare den opgave, som skolefaget skal varetage i dagens samfund, kan det vise sig frugtbart at tage udgangspunkt i følgende forhold: Mennesker kan ikke leve og fungere uden historiebevidsthed, men de kan godt klare sig uden at modtage en formaliseret historieundervisning – det er der faktisk ikke så få, der gør. Samme forhold kan også søges indkredset på en lidt anden måde.

Man kan med god ret sige, at det er gennem skolen, at børn og unge lærer at læse, skrive og regne, men man kan ikke med samme ret sige, at det er gennem skolen, at børn og unge lærer historie. Det er især gennem skolen, at børn og unge bliver ført ind i skriftkulturen, men skolen indtager ikke samme nøgleposition, når det drejer sig om deres indføring i historiekulturen. Det er derfor vigtigt, at man ikke forsøger at forstå det at lære historie i skolen i analogi med tilegnelsen af kulturteknikker som det at læse, skrive og regne.

Man må starte et andet sted. Et alternativt startpunkt kan være det forhold, at børn og unge har en historiebevidsthed uafhængig af skolen. Hvis skolen derfor sætter sig for at arbejde med historiebevidsthed, har den for så vidt intet andet valg end at gøre et behjertet forsøg på at bearbejde og videreudvikle de forhåndenværende former.

Historiebevidsthed dannes og omdannes

i mange forskellige socio-kulturelle sammenhænge. Den dannes fx gennem sociale relationer i og uden for familien, på rejser, ved brugen af medier, ved læsning af tegneserier og historiske romaner, gennem deltagelse i politiske og religiøse bevægelser og i kulturelle og sportslige arrangementer. Skolens historieundervisning vil altid, hvad forarbejdningen og brugen af historiebevidsthed angår, komme til at stå i et konkurrence- og/eller samarbejdsforhold med de andre produktionssteder.

Skolens historieundervisning står læringsmæssigt i en ret prekær situation, og hvis den udfordring skal søges tacklet på en rimelig frugtbar og fremadrettet måde, vil det fordre, at skolen bevidst satser på at arbejde med udgangspunkt i de former for historiebevidsthed, der ud fra deltagernes synsvinkel fremstår som interessante og relevante. Dette problem er på det seneste blevet erkendt af statsmagten, der ikke længere går ud fra, at børn og unge vil finde noget interessant og væsentligt, blot fordi det politiske system har foreskrevet det. I de „Centrale kundskabs- og færdighedsområder for Historie“ i folkeskolen skal følgende princip nu anvendes ved valg af indhold:

„Indholdet [af undervisningen] (...) udvælges på en sådan måde, at arbejdet bliver vedkommende og perspektiverende for eleverne. For at udvikle elevernes historiebevidsthed skal indholdet knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden.“

For at kunne klare sig i konkurrencen med andre produktionssteder, må skolens historieundervisning ikke alene satse på, at dens arbejde med historiebevidsthed vil fremstå som interessant og relevant, den må også stræbe efter, at det bliver kvalitativt

bedre end det, børn og unge er vant til at møde andetsteds. Den må med andre ord gå ind og arbejde i spændingsfeltet mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet.

Hvis relevansen nedprioriteres, må man forvente, at en hel del deltagere vil se stort på, at den tilbudte historieundervisning er af en høj kvalitet, fordi dens brugsværdi ikke vil være videre synlig eller nærværende. Hvis kvaliteten nedprioriteres, må man forvente, at en hel del deltagere vil lade hånt om historieundervisningens indhold, fordi den da ikke vil give noget og mere, end hvad de selv kan finde andetsteds.

Som produktions- og brugssted af historiebevidsthed må skolens historieundervisning derfor stræbe efter, at dens tilbud til børn og unge på samme tid har en betydelig relevans og er af høj kvalitet. Opgaven bliver med andre ord at gøre undervisningen til et kvalificerende lærested for producenter og brugere af historiebevidsthed.

Valg af indhold

Det næste spørgsmål, der melder sig, er: Hvilke konsekvenser får ideen om skolens historieundervisning som et kvalificerende lærested for valg af indhold? Det meget korte og abstrakte svar på det spørgsmål er, at det skal udvælges således, at det vil være af betydelig relevans for børn og unges livsverden og samtidig have en anseelig kvalitet.

En af de mest påtrængende historie-didaktiske udfordringer er derfor at få overvejet og drøftet, hvad der i dag skal til for, at en historieundervisning vil kunne fremstå som mere meningsfuld og engagerende for børn og unge, end den normalt gør det. Dette udgør et felt, hvor der er et udtalt behov for eksperimenter og kreativ

nytænkning. En vej frem kan være at tage afsæt i de lære- og dannelsesprocesser, der er knyttet til historiebevidsthed i en hverdags-sammenhæng. Det drejer sig om historiebevidsthed (1) som identitet, (2) som møde med det anderledes, (3) som socio-kulturel læreproces og (4) som værdi- og principafklaring.

Kvaliteten af en sådan undervisning kan imidlertid ikke sikres ved blot at vælge et indhold, der stammer fra historie som fagspecialisering. „Faglig kvalitet“ betyder ikke det samme i en skolesammenhæng og i en fagvidenskabelig sammenhæng. I en skolesammenhæng må det altid defineres i forhold til den opgave, som skolen har sat sig for at varetage, og det vil i dette tilfælde sige, at den skal kunne bidrage til en kvalificeret bearbejdning og videreudvikling af børn og unges historiebevidsthed.

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

Når man i en skolesammenhæng arbejder med fx historiebevidsthed som identitet, skal videnskabelige indsigter i og teorier om dannelse af individuel og kollektiv identitet naturligvis inddrages. Men det skal ikke ske med det formål at informere børn og unge om, hvad der foregår i fagvidenskaberne. Det skal gøres, når det kan være med til at gøre børn og unge mere kvalificerede i deres omgang med såvel deres egen som andres identiteter.

Her bliver det relevant at spørge: Hvordan kan skolens historieundervisning blive et kvalificerende lærested, når der arbejdes

med historiebevidsthed som identitet og som møde med det anderledes? En sådan undervisning må eksempelvis baseres på indsigt i identitetsdannelse som socio-kulturel proces og på en lødig sagindsigt i de forhold, der angår både „os selv“ og „de andre“.

Den kunne tage udgangspunkt i den indsigt, at det at forstå sig selv og at forstå de andre i praksis går hånd i hånd. Det vil derfor være en opgave at få bearbejdet det forhold, at man ikke kan tale om de andre uden samtidig – i det mindste indirekte – at komme til at tale om sig selv, og at venne- og fjendebiller i betydelig grad må forstås som to sider af samme sag. Når vi i Vesten ser andre som „primitive“, definerer vi samtidig os selv som „de civiliserede“, og når vi kalder de andre „fanatikere“, promoverer vi os selv som „de tolerante“.

Skal der arbejdes med historiebevidsthedens identitetsdannende funktioner, må man også være på det rene med, at det ikke kun eller primært drejer sig om en række intellektuelle processer. Det drejer sig ligeledes om processer, der er med til at forme og omforme menneskers følelser og holdninger. At arbejde med historiebevidsthed som identitet vil derfor ikke alene berøre deltagernes indsigt og viden, den vil også virke ind på deres følelser og holdninger. En sådan undervisning vil derfor uvægerligt blive en identitets-bearbejdende undervisning.

Skal man arbejde med en identitets-bearbejdende undervisning på en faglig forsvarlig måde, vil det fordre, at også dens værdi- og principgrundlag tages op til behandling som led i undervisningen. I samfundet foregår der løbende en kamp om børn og unges identitet og dermed om deres loyalitet, og det forhold må selvfølgelig tages op i undervisningen. Det er i

øvrigt en kamp, der hverken kan ophæves eller fjernes, og det er en kamp, hvori også skolen tager del. Det må derfor blive en opgave at få drøftet de værdier og principper, der skal være normsættende, når det drejer sig om skolens deltagelse i kampen om identiteten i et demokrati.

Der er flere gange blevet peget på det forhold, at historiebevidsthed indgår som et uomgængeligt element i menneskers sociale videnslager og handlinger; de kan ikke i praksis leve og fungere i et samfund uden at sammentænke fortid, nutid og fremtid. Det gør det relevant at spørge: Kan historieundervisningen også på dette punkt være et kvalificerende lærested? Det kan den i den udstrækning, at der bevidst og målrettet satses på at arbejde med historiebevidsthed som socio-kulturel læreproces.

En historieundervisning kan ikke undgå at bidrage til en socio-kulturel læreproces; det vil ske, så snart der gøres forsøg på at blotlægge og forklare menneskers historie-skabende virksomhed under forskellige sæt af natur- og kulturbetingelser. Men det er som regel sket på en indirekte måde. Når det ikke er blevet gjort mere bevidst og målrettet, må det formentlig forklares med manglende indsigt i en af historiebevidsthedens centrale brugsfunktioner.

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

mere produktivt og fremadrettet sigte – en dimension, som historieundervisningen længe synes at have savnet.

Skal skolens historieundervisning fungere som et kvalificerende lærested, hvad opbygningen og udviklingen af scenariekompetence angår, vil det fordrer, at mindst to ting søges gjort.

For det første må der arbejdes med at analysere og klarlægge sammenhængen mellem menneskers handlingsbetingelser og -muligheder, deres handlingsvalg og -konsekvenser under forskellige sæt af natur- og kulturbetingelser. Det fordrer, at der arbejdes med såvel en konkret-individualiserende som en almen-generaliserende tilgang, og det vil kræve en fjernelse eller ophævelse af den arbejdsdeling, der traditionelt har været omkring det at undervise i historie og i samfundsfag. De nye fagformål for folkeskolen kan tolkes som et væsentligt skridt i den rigtige retning, idet de i vid udstrækning ser fagene historie og samfund som to sider af samme sag.

For det andet må man i skolens historieundervisning også begynde at arbejde med det, der teknisk kaldes den kontrafaktoriske historie – altså beskæftige sig med hvad der kan tænkes at ville være sket, hvis de foreliggende forudsætninger, muligheder og valg havde været anderledes end de faktisk var. At arbejde med den kontrafaktoriske dimension kendes fra historiske romaner, film og computerspil, og det er givetvis en oplagt måde at bidrage til videreudviklingen af børn og unges scenariekompetence. I historieundervisningen kan det ske fx gennem en udvidet brug af rolle- og simulationsspil, gennem inddragelsen af den kontrafaktoriske dimension, når der arbejdes med historiske fortællinger, eller gennem udviklingen af fagligt lødige computerspil.

At forstå sig selv som historie

En historieundervisning, der har sat sig det mål at ville bearbejde og videreudvikle elevernes historiebevidsthed, må være en undervisning, der bevidst satser på, at de kommer til at forstå sig selv som historie. Forstås historie som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid, har det den konsekvens, at det aldrig vil være muligt at betragte den oppefra og udefra. Udgangspunktet må tværtimod være det forhold, at alle er med i denne proces, og at vi alle er med til at skabe den, og at den er med til at skabe os.

Skolen må derfor påtage sig den opgave, at den bevidst og målrettet arbejder med det forhold, at dens elever også er både historieskabte og historieskabende. Og skal det ikke kun fremstå som et alment og abstrakt forhold, men tillige blive oplevet som et konkret og specifikt vilkår, kræver det, at historieundervisningen tillige stræber efter at gøre børn og unge klogere på sig selv og deres tid. De skal følgelig ikke kun lære noget „om“ historie, men også at de selv „er“ historie.

Det kan ske ved, at de får sat sig selv og deres tid i perspektiv ved at sammenligne den med noget andet. En historieundervisning er et sted og sammenhæng, hvor man søger at bevæge sig rundt i forskellige tider og rum, og den kan derfor danne rammen for en sådan perspektivering. Det er gennem sammenligninger med andre tider, at man kan få mulighed for udbygge ens forståelse af ens egen historicitet – altså indsigt i det historisk specifikke i de måder, man selv er historieskabt og historieskabende på.

Hvis opgaven er at få børn og unge til at bearbejde og videreudvikle deres historiebevidsthed, er det afgørende, at børn og

unge får mulighed for at relatere de behandlede emner og temaer om andre tider og rum til den tid og det rum, de selv lever i. Det kan gøres ved at bruge det dobbeltgreb, der kaldes aktualisering og distance-ring.

Et emne kan aktualiseres ved, at man sætter sig for at få belyst, hvorledes det er af eller kan få betydning for den pågældende gruppe børn eller unge i deres livsverden. Det kunne fx være vikinge- eller reformationstiden. Emnet gives en nutidsrelatering ved, at man søger at klarlægge og drøfte, hvorfor det er væsentligt for den gruppe elever at beskæftige sig med og forholde sig til netop det emne.

Såvel vikingetiden som reformationstiden kan aktualiseres ved at knytte an til deres betydning for de kollektive identiteter, der er virksomme i dagens danske samfund. Gøres det, vil det samtidigt komme til at stå klart, at vikinge- og reformationstiden ikke kun spiller en meget forskellig rolle i nutidens identitetsdannelse, men at den måde, de har opnået en identitetshistorisk betydning på, er yderst forskellig. I reformationens tilfælde har der hele tiden været bestemte personer og institutioner, der har haft til opgave at tolke og forvalte arven fra dengang, hvorimod vikingetiden i identitetsmæssig henseende er en „opfindelse“ fra 1800-tallet.

En aktualisering er et forsøg på at give et emne eller tema en klar nutidsrelatering. Hvis en sådan tilgang får lov til at stå alene, kan den derfor føre til, at forskellen mellem fortid og nutid bliver mere eller mindre udvisket. Det er derfor vigtigt, at der også løbende arbejdes med en distancering – altså en undervisning, hvor man har sat sig for at få indkredset og præciseret, hvori forskellen mellem den behandlede tid og vor egen tid består.

Selvom forholdene i reformationstiden er af stor betydning, når det drejer sig om at forstå og forklare de konfessionelle forhold i dagens Danmark, er det også vigtigt at få klarlagt de meget betydelige forskelle, der er mellem datidens og nutidens forståelse af og holdning til fx kristendommen, statsmagten og de anderledes tænkende.

Det er værd at fremhæve, at i den historieundervisning, der anvender aktualisering og distancering som ledetråde til at strukturere undervisningen, vil børn og unge skulle bruge sig selv som reference- og sammenligningspunkt. Og det er netop gennem denne aktive brug af sig selv, at de kan komme til at oparbejde en kvalificeret indsigt i deres egen historicitet.

Når man skal forstå sig selv som historie, er det vigtigt, at også et andet forhold holdes for øje. Den amerikanske forfatter William Faulkner har søgt at indfange det ved hjælp af følgende enkle og fine sentens: „*The past is not dead. It is not even past yet.*“ Den danske Martin A. Hansen har sagt det samme på denne måde: „*Historien er til i Aktualiteten, den rejser sig gennem Skikke, Traditioner, Arv, Magt som en Vildmark i Nuet.*“ William Faulkner og Martin A. Hansen sætter her et stort spørgsmålstejn ved den opfattelse, at det fortidige er det, der ikke længere er – altså alt det, der for længst er væk og borte. I stedet retter de opmærksomheden mod det forhold, at når man ser ordentligt efter, opdager man, at fortiden faktisk lever videre og virker i nutiden.

Når man sætter sig den opgave at ville forstå sig selv som historie, bliver det derfor nødvendigt at få opsporet og klarlagt, hvordan fortiden lever videre i og igennem en selv. Fortiden har været med til at forme vore tænke- og handlemåder, vore virke-

lighedsopfattelser og værdiforestillinger og alt det, der i dagligdagen fremstår som det helt naturlige og selvfølgelige. Frihed til at vælge, frihed til at forme ens eget liv forudsætter således indsigt i ens egen historicitet – altså indsigt i de traditionsdannelser, der lever videre i og strukturerer ens tænke- og handlemåder.

Når mange i dagens Danmark betragter nationalstaten som en naturlig og selvfølgelig ramme for organiseringen af det politiske liv, er det et oplagt eksempel på, hvordan fortiden lever videre og virker i nutiden. At se det nationale som en integreret del af „*tingenes orden*“ er en opfattelse, der i hovedsagen har sit ophav i 1800-tallet. Når mange i dag oplever det nationale som noget selvfølgeligt, ja nærmest som noget naturligt, skyldes det, at mange grupper og institutioner gennem de sidste 100 – 150 år har arbejdet ihærdigt og målrettet på at få „*fordansket*“ hele samfunds- og kulturlivet.

Hvis skolens historieundervisning skal bidrage til, at børn og unge videreudvikler deres historiebevidsthed og kommer til at forstå sig selv som historieskabte og historieskabende, må den sætte sig for at belyse de tilgange og traditionsdannelser, der i praksis er med til at forme elevernes tænke-, handle- og væremåder. Den må med udgangspunkt i nutiden være med til at gøre børn og unge traditionsbevidste, og det kan ske ved at arbejde med, hvad der måske bedst kan beskrives som en identitets-, videns- og holdningsarkæologi. Det vil sige, at man sætter sig for at få afdækket de forskellige lag og forskydninger, der findes i vore identiteter, vidensområder og holdninger.

Der må dog ikke sættes lighedstegn mellem det at være traditionsbevidst og det at være en traditionalist. Såvel den traditionstro som den traditionskritiske har behov

for og gavn af indsigt i de traditionsdannelser, der har været med til at strukturere deres livssyn og omverdensforståelse.

Den historiske fortælling

I det nye fagformål for historie har den historiske fortælling fået en fremtrædende plads. Det skyldes, at den er yderst velegnet, når det drejer sig om at få udviklet børn og unges historiebevidsthed. Hvis de skal blive gode til at videregive og skabe historiske fortællinger, må de lære at forstå og fremstille menneskers liv som konkrete og specifikke forløb i tid og rum – det vil sige som processer, der har en begyndelse, hvor forandringer indtræffer, og som har en afslutning. Den gode historiske fortælling er den fortælling, der er i stand til at formidle en oplevelse og forståelse af, hvorledes menneskers konkrete livsløb har været historieskabende såvel som historieskabende.

Den historiske fortælling er imidlertid ikke kun af betydning, når der bliver arbejdet med fortidens mennesker. Den er tillige relevant, når børn og unge skal udbygge deres forståelse af, at de selv er historie. En historieundervisning må derfor også interessere sig for den historiske fortælling, når elevernes egen baggrund og livsløb bliver taget op. Der er formentlig delte meninger, når det gælder spørgsmålet om hvor megen tid, der bør anvendes på børn og unges egen historie, men det er vigtigt at pege på, at man ikke kommer uden om denne historie, eftersom det overordnede mål for faget er at bearbejde og videreudvikle deres historiebevidsthed.

Når man i skolen søger at videreudvikle børn og unges historiebevidsthed, er det vigtigt at få rettet opmærksomheden mod forholdet mellem det historieskabende og det

historieskabende. Den historiske fortælling kan ikke alene forstås som en faglig eller litterær fremstillingsform. Menneskers livsløb kan også ses som et sæt levede fortællinger, og det forhold vil kunne belyses, når eleverne skal fortælle med udgangspunkt i deres egen livshistorie. Inddragelsen af deres livshistorie kan vise sig frugtbar, fordi den kan danne et godt udgangspunkt for overvejelser over sammenhængen mellem det „at forstå og blive klog“ på historie og det „at skabe“ historie.

Historie som dannelsesfag

Et historiefag er ikke nogen naturgiven eller nødvendig institution. Der findes samfund, hvor man ikke har nogen formaliseret form for historieundervisning. Når vi i dagens Danmark har et historiefag, er det, fordi landets politiske myndigheder mener, at det har nogle opgaver at varetage i forhold til de kommende generationer, eller med undervisningsministerens ord udgør det sammen med de andre fag: „*En central del af den ballast, som børn og unge skal bringe med sig ind i næste årtusinde.*“

Myndighedernes mere specifikke forventninger til faget fremgår af de foreliggende fagformål og læseplaner for de forskellige dele af uddannelsessystemet. Ser man på folkeskolens historiefag, viser dets „*Formål og Centrale kundskabs- og færdighedsområder*“, at det har flere opgaver at varetage. Det skal givetvis være et sted, hvor kundskaber videregives og færdigheder opøves. Men det fremgår også, at historie ikke kun skal være et kundskabs- og færdighedsfag – altså et sted, hvor man forsøger at videregive kundskaber og opøve færdigheder på en mere eller mindre værdineutral og upartisk måde. Faget skal nemlig også være et dannelsesfag.

I formålet kan man fx læse, at historie-faget skal øge elevernes *„lyst til og motivation for aktiv deltagelse i et demokratisk samfund“*. Der står endvidere, at det skal *„videreudvikle deres forståelse af og holdning til egen kultur, andre kulturer og menneskers samspil med naturen“*. Af fagets kundskabs- og færdighedsområder fremgår det, at det skal *„udvide elevernes horisont i tid og rum og stimulere dem forstands- og følelsesmæssigt“*. Det skal også arbejde med *„kultur, identitet og livstolkning, herunder eksistentielle og moralske spørgsmål“* og være med til at udvikle elevernes færdighed i at kunne *„diskutere og reflektere over egne og andres holdninger og værdivalg“*.

Folkeskolens historiefag er i dag defineret som et eksistentielt og politisk dannende fag – altså et fag, der også skal beskæftige sig med elevernes følelser og holdninger, deres værdier og livssyn. Det er beskrevet som et fag, hvor man ikke alene skal lære noget *„om“*, men også *„af“* historie, og i den forstand er det berettiget at tale om historie som et identitetsdannende og identitetsbearbejdende fag. To spørgsmål melder sig derfor: Hvilke dannelsesopgaver skal det varetage? og hvordan skal disse opgaver varetages?

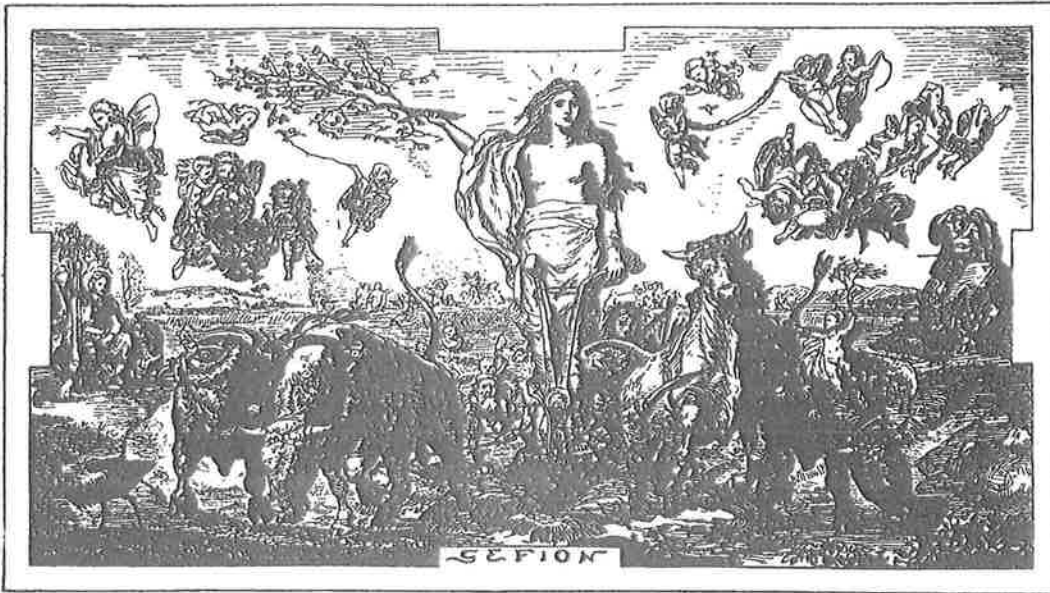
Spørgsmålene er oplagte, men det er ikke helt ligetil at skulle forsøge at besvare dem med udgangspunkt i de tekster, der har en bindende og forpligtende status. I historie-fagets *„Formål og Centrale kundskabs- og færdighedsområder“* synes der at være indlejret fire dannelsesopgaver. De to første står en hel del klarere end de to sidste, men ingen af dem er blevet ordentligt bearbejdet i den vedføjede læseplan og undervisningsvejledning.

Der kan ikke herske tvivl om, hvilken form for politisk dannelse folkeskolens historiefag har pligt til at fremme. Det skal

være en, der passer til *„et demokratisk samfund“* – altså en demokratisk dannelse. Demokratiet danner således udgangs- og sigtepunktet for skolens historieundervisning. Der er dog ikke blevet gjort noget forsøg på at give denne værdipræmis et nærmere indhold eller sætte den ind i en større sammenhæng. Man synes at gå ud fra, at hvad en demokratisk dannelse er, er noget, man kan tage for givet, selvom flere spørgsmål uvilkårligt må melde sig for den eftertænksomme læser af det nye faghæfte. Der er fx spørgsmålene: Betyder det noget, at demokratiet – nu i modsætning til tidligere – indgår som et omdrejningspunkt i selve fagets formål? Og hvilket demokrati-begreb er skolens historieundervisning egentlig forpligtet på?

Der kan heller ikke herske tvivl om, at historie skal fungere som et nationalt dannende fag – altså være med til at opretholde og forvalte den nationale kulturarv. Det har således en særlig forpligtelse til at fæstne opmærksomheden på dansk historie og etablere en sammenhæng mellem den og Nordens, Europas og Verdens historie. Der er intet overraskende i, at historie har fået tillagt en national dannende opgave, da det har været normen gennem årtier. Men det er måske lidt overraskende, at man leder forgæves efter nogle perspektiverende overvejelser over, hvad man kan forstå ved dansk historie og det at være dansk – det må ellers siges at være nogle oplagte og påtrængende spørgsmål i dagens Danmark.

Historiefaget skal imidlertid ikke kun være et demokratisk og nationalt dannende fag, det har også to andre opgaver. Historie bør tillige have såvel et mellemfolkeligt/flerkulturelt som et grønt islæt, men disse to punkter er ikke klart markeret i teksterne. Når det alligevel kan være berettiget til at fremhæve disse dannelsesopgaver, er



Loftmaleri på Frederiksborg Slot

det, fordi faget er forpligtet til at arbejde med børn og unges „forståelse af og holdning til (...) andre kulturer og menneskers samspil med naturen“, og det skal være med til at lære dem „at anskue dansk historie ud fra andre kulturers synsvinkel“.

Jo mere identitetsdannende historiefaget bliver, desto større – kan man sige – bliver behovet for at få diskuteret og afklaret de principper og værdier, der skal regulere den identitetsbearbejdende historieundervisning. På dette felt savnes der imidlertid en mere dybdeborende didaktisk analyse og refleksion. De fleste vil sikkert kunne blive enige om, at det skal være en del af skolens opgave at opdrage børn og unge til at leve og fungere i et demokrati. Men der mangler analyser af, hvilke former for identitetsbearbejdning der er foreneligt med et demokrati – for at leve i et demokrati betyder jo også, at man har ret til selvbestemmelse, ret til at være forskellig. Der er således et akut behov for at få analyseret og drøftet, hvor grænsen mellem dannelse og overgreb,

mellem demokratisk dannelse og politisk indoktrinering ligger.

Det nye historiefag

Sammenlignes 90'ernes historiefag med det fra 70'erne og 80'erne, lader konturerne af et nyt historiefag sig ane. Det skyldes især, at der på fire punkter er sket nogle afgørende tyngdepunktsforskydninger.

I det nye historiefag findes der indbygget et meget betydeligt frirum. Frirummet er blevet skabt, fordi der ikke længere skal arbejdes med udgangspunkt i en klassetrin-fikseret kronologi. Det betyder imidlertid ikke, at der er frit slag til at gøre hvad som helst når som helst. Der er nogle krav, som skal honoreres i løbet af en årrække. Men det betyder, at der i det nuværende fag er mulighed for at tilrettelægge undervisningen på en sådan måde, at de valgte emner og temaer ville kunne fremstå som vedkommende og perspektiverende for eleverne.

Fremtidsdimensionen er i dag meget

klarere markeret, end det tidligere var tilfældet. Det er en følge af, at historiebevidsthed nu står som fagets nøglebegreb – et forhold, der kan være med til at gøre faget mere nutidsrelevant og fremtidsrettet. Og tager man udgangspunkt i begrebet „historiebevidsthed“, giver det god mening at se historie og samfundsfag i en skolesammenhæng som to sider af samme sag.

Børn og unges egen historie har fået en mere central placering i faget end tidligere. Det hænger sammen med, at begrebet „historiebevidsthed“ udgør fagets omdrejningspunkt, og at historieundervisningen nu må arbejde ud fra en målsætning om, at eleverne kommer til at forstå sig selv som historie, og at det fordrer, at de får mulighed for at få sat sig selv, deres liv og tid i perspektiv.

Historiefagets karakter af dannelsesfag er i dag mere udtalt, end det tidligere var. Det skal selvfølgelig fortsat videregive kundskaber og opøve færdigheder, men det er også klart, at det skal mere end det. Det skal virke udfordrende, engagerende og perspektiverende, og derigennem skal det lægge op til såvel refleksion over som diskussion af livssyn, holdninger og værdier.

Litteratur

„Historiedidaktik i Norden“, bd. 4, 1990 (om samspillet mellem historie i og uden for skolen).

„Historiedidaktik i Norden“, bd. 5, 1993 (om demokrati og politisk dannelse og om national, nordisk og europæisk identitet).

„Historiedidaktik i Norden“, bd. 6, 1997 (om historiebevidsthed i teori og praksis).

„Historisk bevidsthed“ (temanummer), „Noter om historie og undervisning“, nr. 127, 1995.

Bernard Eric Jensen: „Historiedidaktiske sondringer“, bd. 1, 1994.

Bernard Eric Jensen: „Folk og fag“ i: „Historieformidling“, „Den jyske historiker“. Ekstranummer, 1995.

Sven Sødring Jensen: „Historie og fiktion“, 1990.

Klas-Göran Karlsson & Christer Karlegård (udg.): „Historiedidaktik“, 1996.

Historieskabte såvel som historieskabende

7 historiedidaktiske essays

Claus Bryld • Lene Floris • Bernard Eric Jensen • Lars Bluhme Larsen
Sten Larsen • Vagn Oluf Nielsen • Jens Aage Poulsen

Forord:
Birgitte Warming

Redaktion:
Henning Brinckmann
Lene Rasmussen

[1996]

didakt

 **OP-forlag**

i samarbejde med

Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag