

historiebevisthed

- hvordan går det med det historiedidaktiske paradigmeskift?

Ord som 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' blev i en dansk sammenhæng kun brugt sporadisk i 1970'erne, de kom mere i omløb i 80'ere for derefter at blive gjort til didaktiske standardbegreber i løbet af 90'erne.¹ Det var først i 1990, at de blev koblet sammen med forestillingen om et didaktisk paradigmeskift - det skete i forbindelse med 4. nordiske konference om historiedidaktik i Kalmar. Til den udarbejdede jeg en analyse af konkurrerende didaktiske paradigmer under titlen: *Historie i og uden for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?*, og svaret på spørgsmålet var for min egen del et klart ja. I 1991 blev nævnte analyse genoptrykt i nr. 108 af NOTER, og nu 10 år senere kan det give god mening at stille spørgsmålet: hvordan er det så gået med det historiedidaktiske paradigmeskift? Det er dog

ikke videre oplagt, hvilken målestok eller koordinatsystem der skal tages i brug, når et sådant spørgsmål skal søges besvaret.

Official benchmarking

Anvendes de bibliometriske målemetoder, det politiske system gerne sætter sin lid til - altså at se på hvor ofte og i hvilke sammenhænge noget bruges - vil man formentlig komme frem til den konklusion, at indførelsen af 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' har været en storslået succes.

I alle officielle bestemmelser om undervisning i historie - med undtagelse af universiteter - gøres der brug af disse begreber, og som oftest står de helt centralt. Det drejer sig om folkeskolen, det almene gymnasium, handelsgymnasiet og seminarier, og på det seneste har den almene

ningen af det 13. århundrede vender ham Wallace (MEL GIBSON) tilbage til land eller mange år i udlænde. Den sykkende er død uden at efterlade sig en søn, og den hensynsløse Kong Edward af England har sat sig på tronen. Edvard's politiske undertrykkelse af skotterne får et opbrud til at utåle Irland-folket. Og kongens hær leder William Wallace, der er den eneste mand i Irland og der står og sammen slår de et republik, der skal give efterfølgende lang et næste århundrede.

Braveheart er optaget on location i Skotland og Irland. Den er barsk og fjærende og sætter sig i den grad på MEL GIBSON er i storform, og har vundet en Golden Globe for bedste mand. "Aldrig har været bedre".

UEGNET FOR BARN OG UNGE UNDER 12 ÅR

Braveheart	Spilletid 21.96 min
Dokumentar Braveheart	Produktionsår 1995

265167

16

"Flot episk heltefilm" ★★★★★ Syllandsposten

"Gibson gir den så læften passer" ★★★★★ BT

"Storslået Mel Gibson" ★★★★★ EB

voksenuddannelse kunnet føjes til denne liste. Og det fremgår af det nye fagbilag for det gymnasiale fællesfag fra 1999, at arbejdet med historieformidling og historiebrug helst skulle få en mere fremtrædende plads end tidligere.

Der er også blevet udgivet værker om historiedidaktik med 'historiebevidsthed', 'historisk bevidsthed' og 'historiekultur' som omdrejningspunkt.² Fra en dansk sammenhæng kan nævnes S. Sødring Jensen *Historisk og fiktion* (1990) og B. E. Jensen *Historiedidaktiske sonderinger* (1994) samt de to antologier *Historieskabte såvel som historieskabende* (1996) og *At skabe historie* (1998). Fra en svensk sammenhæng er der *Historiedidaktik* (1997), der var frugten et nordisk samarbejde, og fra en norsk J. B. Bøe *Faget om fortiden* (1995). Hertil kan føjes flere bind fra serien *Historiedidaktik i Norden* - fx det sidste om *Bruk og misbruk av historien* (2000).

De konsekvenser, som 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' kan tænkes at få for udformningen af et historiecurriculum, er blevet søgt udmøntet i flere omgange. I en gymnasial sammenhæng er det i første række Henrik Skovgaard Nielsen, der har sat sig for at gøre dette - senest i hans bidrag til *At bruge historie - i en sen-/postmoderne tid* (2000). Det er dog også på sin plads at nævne en artikel som *Dogme 2000 - historieundervisning med håndholdt kamera* (1999).³ De nye didaktiske begreber har ligeledes dannet afsæt for en del eksperimenteren med rammerne for og indholdet af en historieundervisning. Der er tale om adskillige forsøg, men her nøjes jeg med at nævne to, hvor der foreligger beskrivelser af den bærende idé: - Aase Bitschs fra en gymnasiesammenhæng⁴ og Margrethe Kristensens fra en folkeskolesammenhæng.⁵

Også i en forskningssammenhæng har de nye begreber været med til at sætte dagsordenen.⁶ Det store europæiske Youth & History projekt, der havde dansk deltagelse, var et forsøg på at

indfange og karakterisere den historiebevidsthed, som de unge har i dag, og dets resultater er fremlagt bl.a. i *Youth & History* (1997), *Ungdom og historie i Danmark* (1998) og *Ungdom og historie i Norden* (1999).⁷ Et andet europæisk projekt med dansk deltagelse har kredset om, hvad der er blevet og kan forstås ved 'europæisk historiebevidsthed'. Det var organiseret som seminarer ved Kulturwissenschaftliches Institut i Essen fra 1998 til 2000, og resultaterne sammenfattes i et trebinds værk, hvoraf det første foreligger: *Approaches to European Historical Consciousness - Reflections and Provocations* (2000).

Her må endvidere nævnes projektet *Humanistisk historieformidling - i komparativ belysning* (1995-99), der med afsæt i begreberne 'historiebevidsthed' og 'historiekultur' satte sig for at indkredse, hvad der udgjorde historieformidlingens vilkår, kendetegn og formål i 90'ernes Danmark. Projektet omfattede bl.a. analyser af: hvilken slags historiebevidsthed lærebøger søger at fremme, hvilke forestillinger om kulturarv der strukturerer tænkningen om et historiecurriculum, og hvordan historiebevidsthed søges dannet i en folkeskole- og gymnasiesammenhæng.⁸

Spændinger og brudflader

De fleste historikere vil dog næppe stille sig tilfredse med et sådant 'officielt billede' af tingenes tilstand, og det gør jeg da heller ikke selv. Jeg kan således godt forestille mig, at man i en fagforeningssammenhæng kan have forbehold over for at betragte 'historiebevidsthed' som et af historiefagets nøglebegreber, fordi det ikke repræsenterer en specifik faghistorisk teoridannelse, men snarere har status af en 'overfaglig' eller 'flerfaglig' begrebs- og teoridannelse. Af samme grunde kan jeg forestille mig, at man i undervisningsministeriet ikke vil være videre glade for dette begreb, når de nu skal i gang med at udskille, hvad der betegnes som fagenes 'kernefaglighed'.

Overvejelser af den art bør dog ikke tillægges nogen vægt, når spørgsmålet, om hvorvidt en bestemt teoridannelse fungerer frugtbar i en dannelses- og uddannelsessammenhæng, skal underkastes en saglig drøftelse, og indtil videre er der ikke fremlagt nogen seriøs historiefaglig eller historiedidaktisk kritik af det teoriekompleks, der har 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' som markører. Det gælder såvel i en snæver dansk som i en bredere nordisk sammenhæng.⁹ Man skal imidlertid ikke bore særligt dybt i de foreliggende skrifter, førend det vil stå klart, at under den tilsyneladende enighed gør flere spændinger og brudflader sig gældende.

Et sted, hvor disse brudflader gøres synlige, er i kap. 1 af Marianne Poulsens *Historiebevidstheder - elever i 1990'erne folkeskole og gymnasium* (1999). Her findes der en kritisk diskussion af foreliggende undersøgelser af historiebevidsthed, og et vigtigt teoretisk stridspunkt vedrører spørgsmålet: har en betydelig del af menneskers historiebevidsthed karakter af en såkaldt 'tavs viden'? Svarer man ja til det spørgsmål, betyder det ikke alene, at man kun i begrænset omfang vil kunne indfange historiebevidsthed gennem en traditionel spørgeskematilgang. Det implicerer også, at det da bliver en opgave for historieundervisningen at få 'italesat' foreliggende former for 'tavs viden'.

For tiden gør tre strategier sig gældende på det historiedidaktiske felt, og jeg vil her sættet sagen på spidsen for afklaringens skyld, men uden at jeg vil kunne komme med den nærmere begrundelse for det klassifikationsskema, som jeg gør brug af.

Den første kalder jeg 'kustode-strategien', fordi den mest af alt synes båret af et ønske om at kunne vende tilbage til den situation, der var fremherskende, førend begreberne 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' gjorde deres indtog på den historiedidaktiske scene. Den strategi har bl.a. min danske kollega Vagn Oluf Nielsen forfulgt i flere år, og kernen i det projekt



(Remarque: "Intet nyt fra vestfronten")

er at se historiebevidsthed som udtryk for et historiesyn og følgelig se undervisningsfaget i første række som et sted, hvor de konkurrerende historiesyn tages op til behandling.¹⁰

Den anden kalder jeg 'kompromis-strategien', fordi den mest af alt synes båret af et ønske om at forlige en traditionel fagdidaktisk tilgang med den nye historiebevidsthedsdidaktik. Et sådant projekt kan forekomme relevant og attraktivt i de situationer, hvor det etablerede videnskabsfag mestendels eller udelukkende er tænkt med udgangspunkt i et fortidsfikseret historiebegreb. En sådan strategi har bl.a. min norske kollega Jan Bjarne Bøe forfulgt i *Faget om fortiden. En oversigt over det historiedidaktiske område* (1995) findes der følgelig et forsøg på at sammentænke en historiebevidsthedstilgang med det værdifulde i en traditionel fagdidaktik.

Den tredje kalder jeg 'klø-på-strategien', og det er den strategi, som jeg selv har valgt at forfølge. Den er båret af den forestilling, at indførelsen af begreberne 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' bedst forstås som det at igangsætte et større didaktisk eksperiment, og der vil følgelig ikke kun være behov for en kritisk erfaringsopsamling og evaluering, men også for at lade tankegangen folde sig videre ud og dermed få afklaret teoridannelsens præmisser og grænser. Jeg har argumenteret for det frugtbare i at forfølge en sådan strategi i *Historiemedvetande - begreppsanalys, samhällsteori, didaktik* (1997)¹¹ og det følgende er tænkt inden for rammerne af et sådant perspektiv.

Hvad udgør den afgørende kerne?

I nærværende sammenhæng er det klassiske tekststed frem for alle andre Karl-Ernst Jeismanns artikel *Geschichtsbewußtsein* i *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (1979 og senere udg.). Når man begynder at se efter, viser det sig, at der i nævnte artikel gøres brug af fire delvis forskellige definitioner af 'historiebevidsthed' - og en af disse er den, der siden hen blev normsat i en nordisk sammenhæng: "Geschichtsbewußtsein [umgreift] den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive".¹² Når der findes flere delvis forskellige definitioner, må følgende spørgsmål melde sig: har historiebevidsthedsbegrebet en egentlig kerne? og i givet fald hvad er den?

På disse spørgsmål kan der og gives der i dag delvis forskellige svar. Jeg er selv af den opfattelse, at det virkelig interessante i teorien om historiebevidsthed netop vedrører det samspil mellem fortid, nutid og fremtid, der fremhæves i den citerede definition af Jeismann. Og jeg har derfor søgt - med inspiration og hjælp fra R. Koselleck - at gøre definitionen lidt mere præcis og dækkende. Jeg har foreslået, at historiebevidsthed vedrører det menneskelige grundforhold, at i en levet nutid vil såvel en fortid som en

fremtid være nærværende og virksomme, nemlig som henholdsvis erindring og forventning. Med andre ord: at erindring og forventning er med til at forme menneskelig handlen. Jeg kan ikke i nærværende sammenhæng begrunde, hvorfor dette udgør det centrale og afgørende, men vil komme med enkelte henvisninger, der kan antyde, hvorfor det kan fremstå som et frugtbart og godt bud på en vej frem.

Når jeg fx i Paul Antzes bidrag *Telling Stories, Making Selves* i *Tense Past. Cultural Essays in Trauma and Memory* (1996) læser: "The past is important, not as a series of blind causes that have made us what we are, but as a body of compelling metaphors or prototypes that inform our present experience and behavior", siger jeg til mig selv: her tales der om historiebevidsthed, selvom Antze ikke selv gør brug af termen. Og tilsvarende når jeg læser følgende i Richard Jenkins' bog *Social Identity* (1996): "The past is an important resource upon which to draw in interpreting the here-and-now and in forecasting the future. Individually, 'the past' is memory, collectively, it is history. Neither, however, are 'real': both are fundamentally constructs and both are important facets of identity".

Endnu et eksempel på et samspil mellem fortid, nutid og fremtid kan føjes til. Det er hentet fra det forskningsfelt, der i en amerikansk og britisk sammenhæng, kaldes 'public history' og vedrører, hvad historie bruges til i forskellige livssammenhænge. Det drejer sig om et enkelt delresultat fra Roy Rosenzweig & David Thelens store undersøgelse *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life* (1998)¹³, og det sammenfattes således:

"Respondents told us that the key to taking responsibility for the future lay in deciding to take responsibility for how they had acted in the past. Only by acknowledging what they now felt about their pasts - the grief or loss or shame or regret or guilt - could they incorporate those experiences into new narratives. (...) As they tried to take

responsibility for the past and chart trajectories for the future, respondents said they began to have a new sense of themselves as agents with the desire and capacity to change patterns they had fallen into. (...) many of them told us with pride of those memorable and perhaps rare occasions when they had found within themselves the resources for becoming active people who could take responsibility in new ways".¹⁴

Her er et eksempel på - vil jeg sige - hvordan en bearbejdning og videreudvikling af en historiebevidsthed kan føre til, hvad der på engelsk benævnes 'empowerment' - altså det at folk får udbygget deres handlekraft og dermed forøget deres kapacitet som aktører.¹⁵

Det, der udgør kernen i teorikomplekset om historiebevidsthed, vedrører det sæt af betydningsdannelser, som en sammenkobling af fortid, nutid og fremtid løbende vil frembringe i menneskers livsløb, og som spiller en afgørende rolle i deres liv og samliv. Teorien er et forsøg på at identificere et omdrejningspunkt for forståelsen af menneskers historieskabende virksomhed - en virksomhed, der samtidigt vil bære præg af de pågældende menneskers konkrete socialitet og historicitet (= det historieskabte). Det afgørende - for mig at se - er altså den tese, at et samspil mellem fortid, nutid og fremtid udgør et væsens-træk ved de menneskelige bevidstheder, der er med til at frembringe den levede historie.

Dannes det udgangspunkt, må man dernæst sætte sig for at afklare, dels hvilken betydning det har for ens måde at forstå, hvad der skete engang i fortiden ('res gestae'), dels hvordan man skal tackle den opgave at fortælle om fortidige hændelser ('historia rerum gestarum'). Da teoridannelsen vedrører selve den historiefrembringende aktivitet - altså de levede historier - bliver det afgørende, at man forsøger at betragte historisk-sociale processer under en tilsvarende synsvinkel, dvs. at betragte dem - med Kosellecks fine formulering - som 'forgangen fremtid' - altså som delvis åbne processer, der ikke alene bliver struk-

tureret af aktørernes samtidsforståelse, men tillige af den erindrede fortid og forventede fremtid, som aktørerne bringer med ind i deres mange forskellige projekter.

At ændre paradigme

'Historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' må ikke opfattes som et sæt 'neutrale' begreber, hvad angår eksisterende konflikter på det historie- og samfundsteoretiske felt, tværtimod er der i selve teoridannelse indbygget en stillingtagen til flere sådanne konfliktspørgsmål. I den er således indlejret dels en stillingtagen for en handlingsteoretisk tilgang til historisk-sociale processer (selvfølgelig inklusiv den dimension, der vedrører utilsigtede konsekvenser mm) og dels en problematisering og afvisning af flere af de præmisser, der danner afsæt for fx en strukturhistorisk tilgang. Dette forhold er af betydning, når det overvejes, om der for tiden sker et paradigmeskift inden for undervisningsfaget 'historie'.

Der er ingen god grund til at forvente, at selve indføjningen af begreberne 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' i fagets formålsformuleringer vil føre noget paradigmeskift med sig, hvis (mange/en hel del) historielærere i det væsentlige bliver ved med at holde fast ved de overleverede måder at tænke historie på. Det kan dreje sig om tilbøjeligheden til at anvende en centralperspektivisk tilgang - altså hvad der kan benævnes Skalk-modellen, jævnfør den kendte Skalkplakat, hvor det seende øje befinder sig helt oven over og uden for den anskuede proces. Eller det kan dreje sig om bastante historiematerialistiske eller strukturhistoriske tilgange. Hvis sådanne positioner udgør rammen for en historieundervisning, vil en inddragelse af de nye didaktiske begreber ikke komme til at gøre den store forskel.

Tager man derimod afsæt i en mere socialkonstruktivistisk forståelse af historisk-sociale processer, vil man forvente, at et paradigme- eller

diskursskift inden for undervisningsfaget ikke alene skal bæres frem af nye måder at tænke historie på, men også vil fordre et delvist nyt sprog. Der er i disse år så småt ved at blive udviklet en ny sprogbrug inden for feltet, og lad mig derfor give en række eksempler: 'historiebevidsthed', 'historisk bevidsthed', 'historiekultur', 'historiebrug', 'en fortidsbruger', 'brugbare fortider', 'en personlig-intim og kollektiv-offentlig fortidsbrug', 'erindringsfællesskab', 'erindringssted', 'erindringskultur', 'erindringens og glemslens politik', 'identitets- og erindringspolitik', 'historiepolitik', 'en historiepolitisk etik', 'kulturarvskoner', 'forgangen fremtid', 'kontrafaktisk historie', 'den levede historie', 'livshistorie', 'historie som levede fortællinger', 'et narrativt historiebegreb', 'en interaktiv historie', 'en identitetsskonkret historie', 'en produktiv historieundervisning'. Denne nye sprogbrug kan tolkes som tegn på et eller flere pågående paradigmeskift.

Jeg vil her forsøge at specificere nogle af de betingelser, der må opfyldes, hvis en historiebevidsthedsdidaktik skal kunne fremme et paradigmeskift inden for undervisningsfaget 'historie'. Det må fx være en undervisning, der interesserer sig for virknings- og receptionshistorier - altså for hvordan fortider løbende bruges til at skabe sig orienteringspunkter i en nutid, inklusiv forventninger til fremtiden. Det må også være en undervisning, der interesserer sig for, hvordan den mentale og sociale virkelighed løbende bliver dannet og omdannet (= en realistisk tolkning af socialkonstruktivismen). Den vil altså være optaget af at klarlægge et samfunds socio-kulturelle reproduktionsprocesser, der kan vedrøre etableringen og videreførelsen af traditioner eller et opgør med disse. Her vil tillige studiet af de læringsformer, der er fremherskende, og de(t) læringsmiljø(er), der findes, stå som noget aldeles centralt og afgørende.

Det må ligeledes være en undervisning, der interesserer sig for historie som en mangfoldighed af levede historier - nogle af disse vil

fremstå som mere eller mindre sammenflettede, andre derimod vil være på kollisionskurs. En sådan undervisning vil selvfølgelig ikke alene interessere sig for det forhold, at fortidige menneskers handlinger bærer et tydeligt præg af deres kultur og historie, men også for de måder, på hvilke elever, lærere og skolen selv er historie, og dermed for deres egne individuelle og kollektive livshistorier.

Det er endvidere god grund til at formode, at når en begrebs- og diskurshistorisk tilgang for alvor gør sit indtog i undervisningsfaget, vil det vise sig, at brugen af 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' begynder at give pote. Eksempelvis er R. Kosellecks teori om 'die Sattelzeit' - altså den afgørende omkalfatring af europæiske nøglebegreber, der skete mellem 1750 og 1850 - et eminent eksempel på, hvordan nye former for historiebevidsthed opstod og virkede, og i den sammenhæng må interessen følgelig også fæstnes ved de magtkampe, der vedrørte hele sprogbrugen og de brugte diskurser. Og hvad der gjaldt i fortiden, vil i øvrigt også gælde i dag - vi står således midt i en kompleks sprog- og diskurskamp.

Et enkelt eksempel

Arbejdes der i en undervisningssammenhæng fx med et tema som 'die Endlösung' eller 'holocaust', kan der være god grund til at inddrage og bruge begreber som 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed'.

Det vil være vigtigt at se nærmere på, hvordan de levede historier i 1930'erne og 40'erne blev formet af et samspil med erindrede fortider og forventede fremtider. Det gælder, når man fx skal udrede forholdet mellem nazisternes antisemitisme og de former for antisemitisme, der længe havde gjort sig gældende i tysk og øvrig europæisk historie. Var den nazistiske i alt væsentligt næret af samme slags fortidsbrug, eller havde den et eller flere særtræk? Det gælder også, når man fx skal forstå, hvordan datidens

jøder så på deres egen livssituation og livshistorie, og hvordan de forholdt sig til de former for anti-semitisme, som de erfarede i hverdagen. Det gælder endvidere, når man sætter sig for at forstå og forklare den forestilling, der lå til grund for hele Endlösungstænkningen, nemlig at en bestemt gruppe mennesker ville kunne gøre sig til herre over den globalhistoriske udvikling.

'Historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' vil ligeledes være vigtige analyseredskaber, når man skal prøve at få hold på den særdeles kringledede virknings- og receptionshistorie, som fx Auschwitz og holocaust har haft i en dansk, europæisk, vestlig og global sammenhæng, og herunder: hvorfor bliver der i disse år fæstnet så stor opmærksomhed omkring netop dette problemkompleks? Hvorfor var fx kendskabet til Auschwitz gennemgående ringe i en vestlig sammenhæng til op i 60'erne, hvorimod interessen for koncentrationslejrene Bergen-Belsen og Buchenwald var ganske stor. Eller hvorfor blev Auschwitz frem til 70'erne mest brugt til at erindre om den fascistiske aggression, der fortsat lurede fra vest, og som et mindesmærke for den polske og 22 andre nationers ofre for nazismen. At besøge Auschwitz var dengang obligatorisk for polske skolebørn.

Sammenhængen mellem historiebevidsthed og identitet er afgørende, hvis man sætter sig for at forstå og forklare de internationale konflikter, der har udspillet omkring 'ejendomsretten' til Auschwitz som erindringssted og mindesmærke. Det har således været flere tilspidsede konflikter mellem katolikker og jøder - konflikter, der yderligere er blevet vanskeliggjort af de to konfessioners næsten helt uforenelige erindringskulturer.

Når man skal forstå og forklare, hvorfor der (først) i 2000 blev oprettet et dansk center for holocaust- og folkedrabsstudier, må man ikke alene medtænke de etniske udrensningsforsøg i det forhenværende Jugoslavien, men også den nye plads som Auschwitz og holocaust har fået i

det kollektive erindringsarbejde gennem film som fx Speilbergs *Schindler's List* (1993). At der er knyttet historiebevidsthed og identitet til alt dette fremgår fx af, at et erindringssted som Auschwitz i slutningen af 90'erne årligt blev besøgt af ca. 700.000 mennesker, og at for en hel del jøder (især nordamerikanske) indgår en pilgrimsrejse til Auschwitz i dag som moment i opretholdelsen af en jødisk identitet.

Etableringen af det nye center for holocaust- og folkedrabsstudier har ikke sit primære referencpunkt i en fjern fortid, men derimod i en aktuel og presserende udfordring. Det er tænkt som et fremadrettet projekt, idet det skal bidrage til en forebyggelse af fremtidige folkedrab, og noget sådant må selvfølgelig ske med afsæt i en oparbejdet saglig indsigt i, hvordan mennesker tidligere har handlet i forskellige slags situationer og sammenhænge. Selve centret kan således ses som et aktuelt eksempel på en institutionalisering af det at arbejde med historiebevidsthed. Det vil imidlertid også forde, at der på centret skal arbejdes med det komplekse sæt af sammenhænge, der kan være mellem historiebevidsthed, identitet, politik og etik - altså et problemkompleks, der vil sprænge rammerne for en traditionel faghistorisk tænkning.¹⁶

En nydefineret historiefaglighed

Udgør 'historiebevidsthed' og 'historisk bevidsthed' et sæt begreber, der lægger op til at tænke historie på delvis nye måder, vil deres indførelse forde en (lille/stor) nydefinering af, hvad der forstås ved historiefaglighed. Det var netop for at tage denne tyr ved hornene, at projektet om humanistisk historieformidling blev afrundet med et kontant bud på, hvordan historiefagligheden bør videreudvikles og omdefineres. Det er et forsøg på at få udmøntet betingelserne for, at spørgsmål om (i) historie som livsverden, (ii) historie som erindrings- og identitetspolitik og (iii) historie som tekst i fremtiden vil kunne blive behandlet på en fagligt kvalificeret og reflekteret måde



Politiske bevægelser på march.
KU'erne demonstrerer i Kolding 1933

i en undervisningssammenhæng. Selve forslaget er fremlagt og begrundet i sidste kapitel af *At formidle historie - vilkår, kendetegn, formål* (1999).

Jeg skal ikke bruge plads på at gennemgå dette forslag her, men nøjes med at knytte et par kommentarer til den modtagelse, som det har fået. En reaktion har været at pege på, at sammenhængen mellem nydefineringen af fagligheden og de faktisk gennemførte undersøgelser ikke forekommer videre klar. Det er rigtigt, at argumentationen ikke blev foldet tilstrækkeligt ud i *At formidle historie* (1999), men i den hektiske slutfase mente projektgruppen, gav det god mening af at lægge et kontant og fremadrettet bud på en nydefinering af historiefagligheden på bordet, også selvom der ikke var tid eller resurser til at få alle præmisser og mellemregninger med. Et fremlagt forslag har i hvert fald den fordel, at det kan gøres til genstand for analyse og debat, og der er intet til hinder for, at dette arbejde vil kunne fortsættes.¹⁷

En anden reaktion på forslaget har været, at

det fremstår, som om der stilles overmenneskelige krav til nutidens historielærere. En sådan reaktion kan jeg et stykke af vejen godt forstå, da det har drejet sig om at 'italesætte' dimensioner ved historie, som der normalt ikke tages særlig megen hånd om i de(n) traditionelle uddannelse(r) af historikere. Når det fx siges, at kyndige og habile formidlere af historie må (i) kende til historieinteressen og historiebrugen hos de personer, til hvem der formidles, og (ii) have et reflekteret forhold til den samtid, i hvilken fortolkningerne af fortiden skal bruges, drejer det sig om fordringer, der let lader sig gradbøje. Og i så fald vil de omfatte den form for 'tavs viden', som de fleste erfarne historielærere vil have oparbejdet med årene. En af de aktuelle udfordringer er at få bearbejdet og 'italesat' den foreliggende 'tavse viden', der findes hos elever og lærere om, hvordan historie bruges i en hverdagssammenhæng.

Det findes i dag en række bestræbelser på at give undervisningsfaget en tiltrængt ansigtsløft-

ning, og det er af den største vigtighed at få evalueret de nye tilgange - såvel praktisk som teoretisk. En overordnet ledetråd må være at få fremskaffet flere analyser og evalueringer for derigennem at kunne få kvalificeret det pågående arbejde og den standende debat. Men samtidigt er det vigtigt at få ryddet en mulig misforståelse af vejen. De foreliggende bestræbelser er ikke baseret på noget ønske om at skrotte og afvikle historiefagligheden, men derimod på at ønske om at få denne faglighed analyseret, vurderet og nydefineret. Der er formentlig i dag bred enighed om, at en historieundervisning skal kunne fremstå og fungere som et kvalificeret og kvalificerende lærested - og det, som den aktuelle diskussion drejer sig om, er spørgsmålet: hvilket sæt kvalifikationer skal fremover stå i centrum for denne virksomhed?

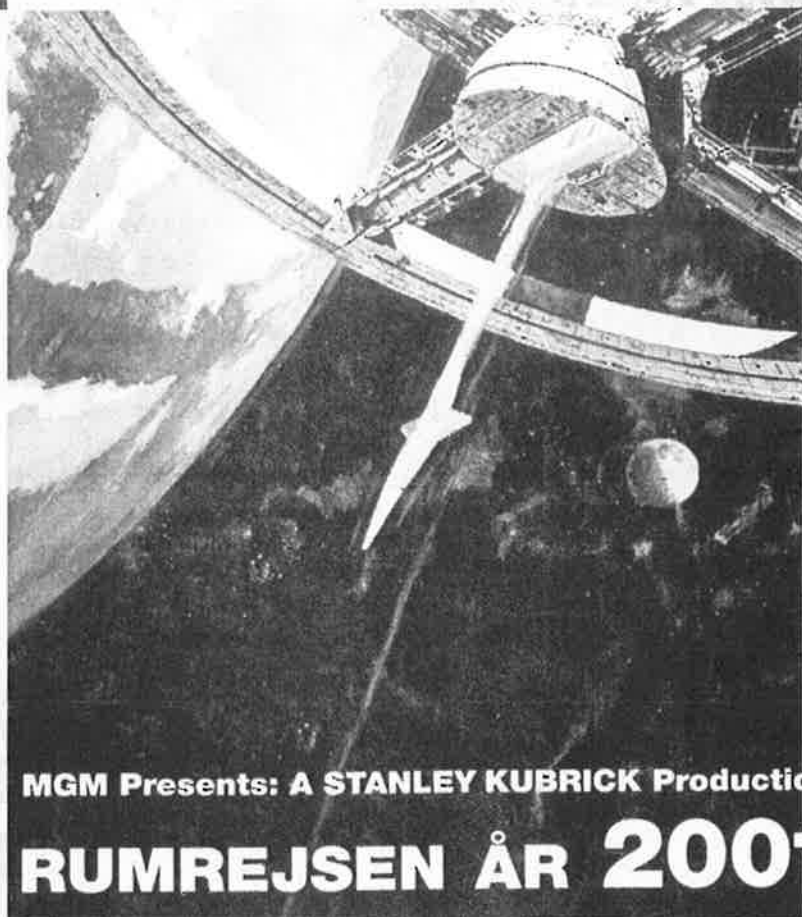
Bernard Erik Jensen
lektor ved Danmarks Lærerhøjskole

Noter:

1. Et historisk gennemgang af sprogbrugen findes i kap. 2 min bog: *Historiedidaktiske sonderinger*, 1994.
2. For en gennemgang af baggrunden se Carsten Tage Nielsen, "Historiekultur og historiebevidsthed - alternative diskurser om historie", i *Historieformidling*, (Den jyske historiker, ekstranr.), 1995
3. Trykt i *Noter* nr. 141, 1999.
4. Dels "Om 'undervisning' i historie", *Noter* nr. 134, 1997 og dels "Om at bevæge sig og bevæges i historieundervisningen", *Noter* nr. 145, 2000.
5. I hendes bidrag til dels *At skabe historie* (1998) og dels *At bruge historie* (2000).
6. Jeg forbigår her de upublicerede specialer og phd-afhandlinger, der findes.
7. Jeg har kommenteret det overordnede perspektiv i *Youth & History* undersøgelsen i "History in schools and i society at large: Reflections on the historicity of history teaching", Council of Europe (ed.): *The misuses of history* (2000).
8. En oversigt over publikationerne fra dette projekt findes på web-adressen: www.dlh.dk/chh
9. Den seneste norske statusopgørelse er Ola Svein Stugu *Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur*, 2000
10. Dette projekt er udfoldet i skrifter som "Historiebevidsthed som historiesyn", *Historiedidaktik i Norden* 6 (1996), *Ungdom og historie i Danmark* (1998) og *Kvalitet i historieundervisningen* (1999).
11. I C. Karlegård & K.-G. Karlsson (udg.), *Historiedidaktik* (1997).
12. Den nærmere analyse er udfoldet i mit bidrag til *Historiedidaktik* (1997).
13. Jeg har givet en nærmere analyse af perspektivet i denne undersøgelse i "Historie som erindring - på sporet af meningmands historiebrug", der er mit bidrag til *At bruge historie* (2000).
14. I en noget anden kontekst, nemlig Geir Lundby *Narrativ terapi*, 2000, kan man finde samme tankegang udfoldet.
15. Samme mønster kan også spores i M. Poulsens undersøgelse af *Historiebevidstheder* (1999).
16. For en grundigere orientering se *Folkemord*, (=Den jyske historiker nr. 90), 2000.
17. I *At bruge historie* (2000) gør Anette Warring et forsøg på at komme videre med spørgsmålet om at formidle historie i et demokratisk perspektiv.

noter

nr. 148 | marts 2001



MGM Presents: A STANLEY KUBRICK Production

RUMREJSEN ÅR 2001

tema: historiebevisthed

HISTORIELÆRERFORENINGEN FOR GYMNASIET OG HF