

Temarecension

Sydsvensk historiedidaktik – på slingrekurs

Historiedidaktik

Christer Karlegård & Klas-Göran Karlsson (red.)

Studentlitteratur, 1997, 187 s.

Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken

Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.)

Studentlitteratur, 2004, 394 s.

Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning

Klas-Göran Karlsson & Ulf Zander (red.)

Studentlitteratur, 2014, 318 s.

Bernard Eric Jensen

Historiedidaktik under förändring

Historiedidaktik fik en teoretisk saltvandsindsprøjtning, da den danske historie-didaktiker Sven Sødring Jensen i 1978 udgav *Historieundervisningsteori* – et værk, der kom til at præge historiedidaktisk refleksion i alle nordiske lande. Her blev der sat lighedstegn mellem 'historiedidaktik' og 'historieundervisningsteori' og videnskabsfaget historie dannede omdrejningspunktet for didaktikken. Sødring Jensens bog var en videnskabscentreret didaktik, om end en ret utraditionel variant. Den bidrog ikke kun til, hvad der da blev kaldt en 'teoriladning af praksis', men også til etablering af de nordiske konferencer om historiedidaktik. Den første blev afholdt i 1982 i Kungälv, og allerede her blev det åbenbart, at der var ved at ske et skred væk fra en decideret historiefagsdidaktik.

Begrebet 'historiebevidsthed' var kommet på historiedidaktikernes dagorden med inspiration fra *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (1979) – den indsigt, at "historiedidaktikkens forskningsfelt omfatter [...] også funktioner, som ligger uden for det etablerede undervisningssystem. Det gælder fx 'andre' historiebevidsthedsskabende medier".¹ Det var baggrunden for,

at jeg ved den 4. konference i Kalmar i 1990 pegede på, at 'historie i og uden for skolen' (=>en historiebevidsthedsdidaktik) fordrede et vidtgående historiedidaktisk paradigmeskift.

Begrebet 'historiebevidsthed' igangsatte en opbruds- og decentreringsproces ved at sætte spørgsmålstegn ved videnskabsfagets rolle i en historiedidaktik og ved antagelsen om, at hovedformålet med skolens historieundervisning er historiefaglig vidensformidling. Arbejdet med historiebevidsthed bragte dernæst et nyt nøglebegreb på banen, nemlig 'historiebrug': hvad bruger mennesker deres historiebevidsthed(er) til? Analyser af historiebrug viser, at historievidenskab og historieundervisning ofte kun spiller en lille – endog helt marginal – rolle i mange menneskers historiebevidsthed og historiebrug.

Opbruddet fik samtidig rejst et grundlæggende spørgsmål: hvad udgør den mere adækvate definition på begrebet 'historie'? Kan det fortsat defineres, således som faghistorikere og historiedidaktikere plejer at gøre ved at sætte lighedstegn mellem 'historie(n)' og 'fortid(en)' – altså et fortidsfikseret historiebegreb (=> historiefaget = fortidsvidenskab). Eller er det mere velbegrundet at definere historie med afsæt i, at mennesker løbende gør brug af noget fortidigt, når de skal orientere sig i deres aktuelle situation og vil påvirke deres fremtidige forhold? Her drejer det sig om et mere handlingsteoretisk historiebegreb – historie forstået som kendetegn ved menneskers aktuelle og levede livshistorier.

Hele dette opbrud lagde op til at drøfte og klarlægge, hvilke konsekvenser historiedidaktikere skal drage af disse nye indsigter, når det drejer sig om at definere historiedidaktik som forsknings- og praksisfelt. Ved den 8. konference på Island indledte Ola Svein Stugu fra Trondheim ved at italesætte 'historiedidaktikkens dilemmaer'. Det skete ved at modstille historiefagsdidaktik og historiebevidstheds/brugsdidaktik.

"Forskjellen viser seg særlig i hvilket utgangspunkt en velger for historieundervisning i skolen. Historiefagsdidaktikken tar forskningsfaget historie som sitt utgangspunkt og leter etter metoder for å tilpasse faget til elevenes modenhetsnivå og interesser. Historieundervisningens hovedutfordring blir da hvordan forskningsfagets kunnskaper, innsikter og ferdigheter kan overføres til skolefaget [...]. I motsetning til dette forsøker historiebruksdidaktikken å bygge en historieundervisning på teorien om historiebevissthet og på folks hverdagsopplevelser af historiske forløp, uafhængig av forskningsfag og skole. Historieundervisningens utfordring blir da å møte og bearbeide utenomfaglige forståelser, fortolkninger og fortællinger, slik de former utenfor klasserommet".² Trods en intens debat herom er der ikke opnået enighed blandt nordiske historiedidaktikere om, hvordan nævnte spørgsmål skal besvares.

Sydsvensk historiedidaktik

Sydsvenske historiedidaktikere har stået centralt i dette opbrud. Gennem de sidste fire årtier er der etableret et historiedidaktisk lære- og forskningsmiljø i Sydsverige med centrum omkring Lund og Malmø, der har vist sig at være særdeles dynamisk og produktivt.

Christer Karlegård (Malmø) var 'one of the founding fathers' af de nordiske konferencer og en aktiv deltager i debatten. Det er værd at notere sig, hvordan han i 1991 så tilbage på sit eget uddannelsesforløb: "Så började historiestudier i Lund. [...] Frågan vad som utmärkte en god historiestudent diskuterades inte särskilt öppet eller ofta. [...] Jag har inget minne av att institutionen gav oss några svar på frågan eller lät oss diskutera varför man skall ägna sig åt det förgångna. Man uppfattade väl oss blivande historielärare som förmedlande, objektiva länkar mellan forskning och elev. Vi skulle se till att envägskommunikationen blev så ordentlig och vetenskaplig som möjligt".³

Klas-Göran Karlsson (Lund) deltog første gang i den 4. konference i Kalmar i 1990 og satte spørgsmålet om historiebrug på dagsordenen og Ulf Zander (Lund) første gang i den 6. konference i Tammerfors i 1996 ved at inddrage brug af erindringssteder. Debatten er de senere år ført videre ved de nordiske historikermøder; første gang i 2011 i Tromsø, hvor Per Eliasson (Malmø) var en central aktør med bidrag om 'historiebrug i skola och samhälle'. Det er i denne sammenhæng, at de tre bøger: *Historiedidaktik* (1997), *Historien är nu. En introduktion till historiedidaktiken* (2004) og *Historien är närvarande. Historiedidaktik som teori och tillämpning* (2014) skal ses.

Ligheder og forskelle

Bøgerne har lighedspunkter: (i) de er alle om historiedidaktik, (ii) Karlsson har været med til at redigere alle tre, (iii) Karlsson og Zander bidrager til dem alle og (iv) de er alle udgivet af forlaget Studentlitteratur. Men der er også forskelle. Den første bog – *Historiedidaktik* – er ikke noget produkt af et sydsvensk miljø, men resultatet af et nordisk samarbejde med tre (syd) svenske, to finske og et dansk bidrag (sidstnævnte stod jeg for).

En anden forskel er mere afgørende. I den første slår Karlegård og Karlsson indledningsvist fast, at "boken *Historiedidaktik* är inget manifest" (H-1997, s.15). Den neutrale, deskriptive titel var velbegrundet, fordi forfatterne var helt på det rene med, at de så (delvis) forskelligt på historiedidaktik. Titlerne på de to andre – *Historien är nu* og *Historien är närvarande* – fremstår derimod som profilerede programmatiskke erklæringer. Derfor må det afklares, hvordan de titler kan/skal/bør fortolkes. Det gælder den anvendte

kollektivsingularis 'historien', udsagnsordet 'er', biordet 'nu', tillægsordet 'nærværende' og betydningssammenhængen mellem dem.

Et sted, hvor en læser forventer at finde et svar herpå, er i redaktørernes forord til bøgerne. Den første præsenteres som en pose blandede historiedidaktiske bolsjer: "*Historien är nu* berör allt ifrån fundamentala filosofiska och historieteoretiska spørgsmål, via analys av källtyper som film, konst och romaner [...] till studier av konkreta och klassrumsnära förmedlingsfrågor" (H-2004, s. 14). Den anden har en mere vidtgående ambition: "*Historien är närvarande* vil fremlægge "en mer udviklet, videnskabssteoretisk grundval" for historiedidaktikken, men samtidig fremhæves det, at den er "en integreret del af historievitenskapen, med särskild inriktning på frågor om samhällets förmedling av och möten med historia" (H-2014, s. 8-9). Men i indledningerne leder man forgæves efter en (autoritativ) udlægning af titlerne. Det er – som jeg vil gøre rede for – sagligt utilfredsstillende.

For at undgå at den skitserede uenighed fremstår større og mere vidtrækkende, end den faktisk er, skal det fremhæves, hvor vi er helt enige. Vi er enige om, at det historiedidaktiske forsknings- og praksisfelt skal udvides, så det omfatter de mange nærværende fortider, der er i cirkulation i nutidens samfund, herunder lægfolks historiebevidstheder og historiebrug. Vi er ligeledes enige om, at det er ønskeligt, at undervisningsfaget såvel som videnskabsfaget historie bestræber sig på at videreudvikle og kvalificere menneskers historiebevidsthed og historiebrug i en hverdagssammenhæng. Uenigheden drejer sig mest om, hvad selve afsættet må være for at kunne nå frem til målet om at videreudvikle og kvalificere lægfolks historiebevidsthed og historiebrug.

Historien?

Havde Karlsson og Zander erstattet ordet 'historien' med 'historia' i de to titler – dvs. *Historia är nu* og *Historia är närvarande* – ville det have været en tankevækkende programmatisk erklæring, men samtidig rejse spørgsmålet, om det brugte historiebegreb teoretisk lader sig forlige med det fortidsfikserede historiebegreb, der fortsat er fremherskende i svensk faghistorie. Skal de to forliges, må titlerne udlægges som følger: fortiden er nu og nærværende. Mange faghistorikere ville dog ikke kunne tilslutte sig det udsagn, og følgelig ville det fordre, at påstanden om, at svensk historiedidaktik nu udgør en integreret del af svensk historievitenskap, måtte underkastes en mere indgående og selvkritisk drøftelse, end den bliver til del.

Det overrasker, at Karlsson og Zander bruger kollektivsingularissen 'historien' i bøgernes titler og egne bidrag uden nærmere refleksion og begrundelse. Karlsson har endog et afsnit med overskriften 'historiens

lärdomar', og kollektivsingularissen får flere steder nærmest agenskarakter: "en idé om människans befrielse från historiens grepp", "det er som om historien ville ta revansch" og "historien, rätt uttolkad, kan fungera som ett early warning system" (H-2014, s. 17, 18 & 87). Det virker som om, at de ikke er bekendte med begrebets ophav i 1700-tallet og dets virkninger sidenhen og derfor ikke opmærksomme på, at de let viderekolporterer de historiemetafysiske antagelser, der har været indlejret i dette begreb. Den problematik har imidlertid indgået i den førte historiefaglige og -didaktiske debat. I min bog *Historie – livsverden og fag* (2003) pegede jeg på følgende:

"Det[te] nye historiebegreb kunne bruges, uden at det fik tilskrevet et specifikt subjekt [...]; det blev tværtimod brugt som et begreb, der har indbygget sit eget subjekt. Sprogligt kunne 'historien' følgelig fungere som en 'agens', dvs. det led i sætningen, der tilskrives en handlende eller virksom kraft, og formuleringer som 'mennesker gør' og 'historien gør' kunne fremstå som paralleludsagn. [...] Dannelsen af kollektivsingularissen betød endvidere, at 'historien' blev forstået som mere end summen af den mangfoldighed af enkelthistorier (om personer, grupper, institutioner og artefakter) der kunne skrives. Denne pointe formulerede J.G. Droysen i *Grundriss der Historik* (1858) på følgende enkle måde: 'Over historierne er historien' (Über den Geschichte ist die Geschichte)".⁴

Skulle jeg gætte på, hvad der kan forklare Karlsson og Zanders ureflekterede omgang med kollektivsingularissen 'historien', kunne det være følgende. De har i første række ladet sig inspirere af den tyske historieteoretiker og -didaktiker Jörn Rüsen's tilgang og ikke så meget af Reinhart Kosellecks, en anden vigtig tysk historieteoretiker og begrebshistoriker. Sidstnævnte har ikke alene gjort rede for kollektivsingularissens ophav og til tider katastrofale følgevirkninger, men tillige problematiseret den fortsatte brug af det begreb. Han gjorde sig til talsmand for 'historie(r) i flertal': historie består af en mangfoldighed af flere, men kun delvis sammenfiltrede (livs)historier. En introduktion hertil findes i Niklas Olsens *History in the Plural* (2012).

De(t) brugte historiebegreb(er)

Karlsson og Zander står i spidsen for et projekt, der vil forsyne historiedidaktikken med en 'mere udviklet, videnskabsteoretisk grundvold'. Det er således på sin plads at undersøge, hvilket historiebegreb de benytter. Eller såfremt de gør brug af flere, må det afklares, hvordan disse forholder sig til hinanden. Drejer det sig om kompatible eller inkompatible historiebegreber? Eller sagt lidt anderledes: hvordan stiller de sig til den pågående kamp om det historiedidaktiske historiebegreb, som Ola Svein Stugu gjorde rede for ved den 8. konference på Island i 2002?

Ser vi på bøgernes titler, omslagsillustrationer og bagsidetekster, drejer det sig om det historiebegreb, der ligger til grund for en historiebevidstheds- og -brugsdidaktik. Historie vedrører da kendetegn ved et levet liv, nemlig at mennesker til stadighed må gøre brug af noget fortidigt (=opsamlede erfaringer = Kosellecks 'erfaringsrum'), når de skal orientere sig og handle i en aktuel sammenhæng med henblik på at påvirke kronologisk fremadrettede forløb (=forventninger = Kosellecks 'forventningshorisont').

Det er da også det budskab, der sendes ved brug af termene 'nu' og 'nærværende' i titlerne. Den første fra 2004 har et omslag, hvorpå vi ser, at amerikanske soldater nedriver en statue af Saddam Hussein d. 9. april 2003, og den anden fra 2014 har et omslag med et billede af "Lincoln lever!" – en nutidig re-enactment af Lincoln ved Mount Rushmore d. 4. juli 2012. Og på bagsideteksten af den første står: "Vi kan inte leva utan ett historiemedvetande som hjälp att orientera oss i tid, utveckla vår identitet och skapa mening i tillvaron", og på den anden: "Historia finns i själva verket överallt; alla människor har et historiemedvetande, som är en nödvändig förutsättning för att vi ska kunna orientera oss i tiden, erfara och minnas".

Men når jeg ser nærmere efter, er det ikke det eneste historiebegreb, der cirkulerer i disse bøger. Der gøres tillige flittigt brug af et fortidsfikseret historiebegreb, der sætter lighedstegn mellem 'historie(n)' og 'fortid(en)' – det begreb, der ligger til grund for en traditionel historiefags- og -undervisningsdidaktik, og det, der hører sammen med forestillingen om historie som en decideret fortidsvidenskab.

Tre eksempler. Det første viser, hvordan de to historiebegreber optræder side om side. "I inledningar till böcker om historievetenskapens metod och teori brukar slås fast att begreppet historia har två olika betydelser. Historia är antingen det förflutna självt eller olika bearbetningar i det vetenskapliga eller pedagogiska syftet att förklara eller förstå detta förflutna. Mera sällan konstateras att historia är både och, och att detta gör historia till en grundläggande dimension av allt mänskligt liv. Vi bär på en historia som vi inte kan göra oss av med, hur gärna vi ibland än vill. Samtidigt bearbetar och 'gör' vi ständigt i våra liv historia i ljuset av erfarenheter, kunskaper, traditioner och andre kulturella och språkliga uttrycksformer, och med blick mot och förväntningar – eller bävan – inför framtiden" (H-2004, s. 21). Det andet eksempel er en nærmest klassisk udmøntning af det fortidsfikserede historiebegreb. "Att lära om historien. I detta perspektiv [...] bliver historien synonym med det förflutna självt" (H-2014, s. 87). Det tredje viser de to historiebegreber i åbenbar konflikt med hinanden. "I historiemedvetandet finns historien, nuet och framtiden samtidigt närvarande" (H-2014, s. 57).

Den implicitte antagelse i Karlsson og Zanders projekt er altså, at det drejer sig om supplerende og dermed kompatible historiebegreber. Det er

imidlertid et omstridt spørgsmål, og en læser ville have forventet en eksplicit argumentation til fordel for begrebernes kompatibilitet, men den foreligger ikke. Efter min mening drejer det sig snarere om inkompatible begrebsdannelser, og den faglige udfordring består i en firedelt opgave: at (i) skelne - i lyset af en saglig kritisk prøvelse - mellem problematiske og brugbare historiebegreber, (ii) skrotte de problematiske, (iii) undersøge, hvordan de brugbare historiebegreber forholder sig til hinanden, og (iv) klarlægge - om muligt - rangforholdet mellem de brugbare historiebegreber. Det har jeg tidligere peget på den opgave i *Historie - livsverden og fag* (2003) og når derfor frem til den konklusion, at Karlsson og Zanders historiedidaktiske projekt befinder sig på en problematisk slingrekurs.

Historie som livsverden og fag

Det er dog ikke kun Karlsson og Zander, der vil forlige, hvad der - i min optik - udgør to inkompatible historiebegreber. Samme problematik dukker op i Rüsens forfatterskab. Følgelig må det overvejes, hvad får historiedidaktikere til at gøre det. Forklaringen skal findes i en problematisk forståelse af og tilgang til forholdet mellem historie som livsverden og historie som fag (videnskabs- og undervisningsfag).

En anden måde at indkredse kernen i denne strid er ved pege på, at udtryk som 'at skabe/frembringe historie' tolkes ret forskelligt. Når der i det sydsvenske projekt tales om "kunnskap om hur historia skapas" (H-2014, s. 275), drejer det sig mestendels om, hvordan historisk kundskab frembringes ved brug af en faghistorisk tilgang. Når jeg bruger udtrykket 'at skabe/frembringe historie', refererer det derimod til, hvordan mennesker løbende vil forme og retningsbestemme historisk-sociale processer ved at gøre brug af deres historiebevidsthed.

Uenigheden kan belyses ved at modstille to konkurrerende modeller/tankefigurer. Den ene gør Rüsens brug af i *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte* (2001) og har - i min vurdering - sat sit præg på udformningen af Karlsson og Zanders projekt. Den anden er lagt til grund for mine bøger *Historie - livsverden og fag* (2003), *Hvad er historie* (2010) og *Historie - fortidsbrug og erindringsspor* (2014).

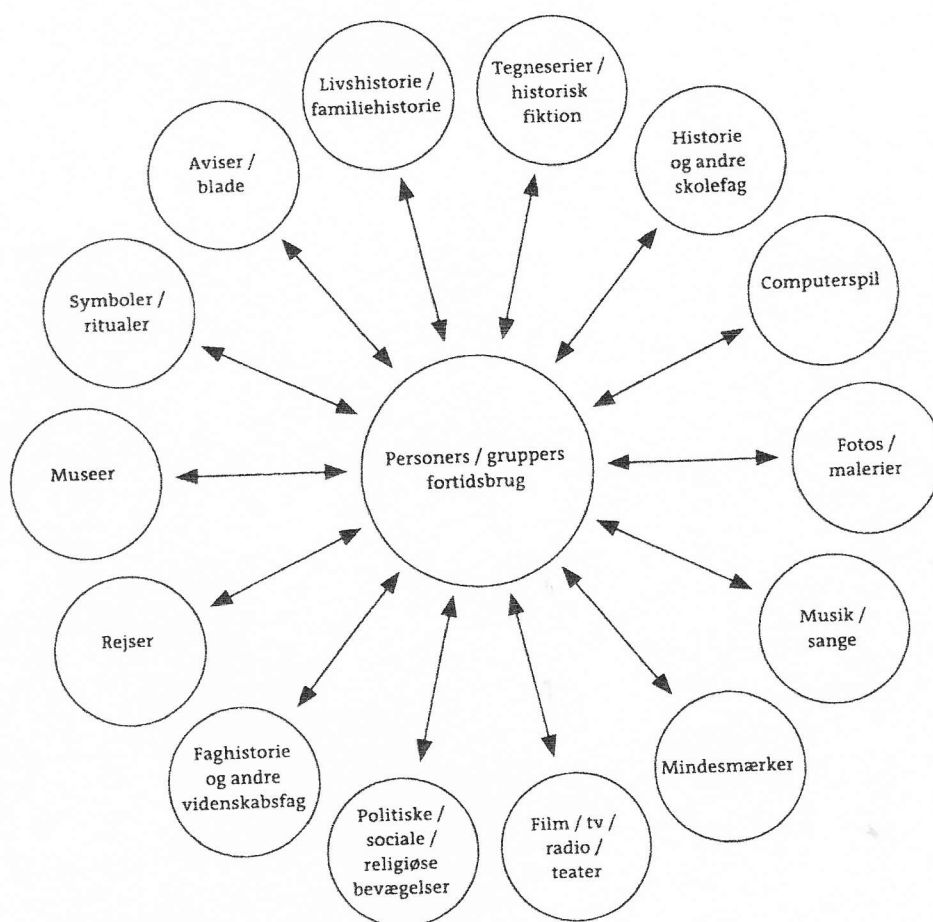


Jörn Rüsen, *Zerbrechende Zeit. Über den Sinn der Geschichte*, Köln 2001, s. 65 & 67.

I *Zerbrechende Zeit* fremlægger Rüsen to modeller, en for historieviden-skab og en for historiedidaktik. De fremstilles grafisk som en cirkel, hvor nederste halvdel i begge skal repræsentere, hvad der benævnes 'livsprak-sis', medens den øverste halvdel repræsenterer henholdsvis historiefaget og historiedidaktik. Den første model vedrører de principper, der skal regulere 'historisk erkendelse og betydningsdannelse' i fagvidenskabelig forstand, men det føjes til, at den også vedrører en ikke-videnskabelig historisk erkendelse og betydningsdannelse. Den anden vedrører de prin-cipper, der skal regulere 'historisk læring', der ses som historiedidaktikkens forskningsfelt. Forholdet mellem 'livspraksis' og henholdsvis faghistorie og historiedidaktik fremstilles helt symmetrisk. Begge betragtes ikke kun som den 'løftestang', der ved at koble faglig teori til en livspraksis kvalificerer menigmands historiebevidsthed og -brug. Den bagvedliggende antagelse er også, at både faghistorie og historiedidaktik er indrettet med henblik på at imødekomme menigmands orienteringsbehov.

I min tolkning ligger Rüsens tilgang bag en styrende antagelse hos Karlsson: "att lära historia. Då är historia en reflekterad analytisk-kritisk vetenskaplig tankeoperation som i princip kan appliceras på all historia" (H-2014, s. 88). Her melder flere spørgsmål og kommentarer sig! Hvad er den bagvedliggende forståelse af 'historie', når Rüsen og Karlsson taler om 'historisk erkendelse og læring'? Det er i første række det fortidsfikserede historiebegreb, der ligger bag, og dermed får de etableret en harmonitil-stand mellem historieviden-skab og historiedidaktik. Men Karlsson ved, at det ikke er tilfældet: "Sedan 1990-talet har historiemedvetande etablerats som historiedidaktikens absoluta nyckelbegrepp. [...] I den traditionella historievetenskapen lyser det [beprepp] däremot ännu med sin frånvaro"

(H-2014, s. 57). Og dernæst spørgsmålet: findes der belæg – teoretisk og/eller empirisk – for, at det primært er det fortidsfikserede historiebegreb, der gør sig gældende i almindelige menneskers livspraksis – dvs. i deres hverdagslige historiebevidstheder og –brug? Der findes ikke – mig bekendt – saglige belæg for en sådan antagelse. Det skal i øvrigt bemærkes, at 'livspraksis' er en underbelyst kategori i Rüsens historieteori og –didaktik, det samme gælder Karlssons begreb "vardaglivets historiepraktik" (H-2014, s. 30).



Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder.

Bernard Eric Jensen, *Hvad er historie*, Köpenhamn 2010, s. 9.

Min model er anderledes. Det drejer sig om en vedr. de dannelses- og brugssammenhænge, hvori menneskers historiebevidstheder kan optræde. Den er også udformet som en cirkel, men nu med et centrum: personers og grupperes fortidsbrug. Rundt om dette centrum findes flere 'satellitter', der repræsenterer de mulige dannelses- og brugssteder, der kan optræde i et menneske- og samfundsliv. Samtidig gøres det klart, at alle disse dannelses- og brugssteder ikke har samme empiriske eller teoretiske status. En bestemt del tildeles en forrang frem for andre. Jeg bruger ikke Rüsens term 'livspraksis', men derimod begrebet 'livsverden'. Dermed angives det, at hverdagens historiebevidstheder og historiebrug må tilskrives en forrang såvel artshistorisk som individhistorisk. Den hverdagslige historiebevidsthed og -brug udgør det læringsmæssige fundament, hvorpå mere specialiserede former (fx formaliseret historieundervisning og faghistorisk forskning/fremstilling) for historie kan etableres.

Mit afsæt er ikke det fortidsfikserede, men derimod det handlingsteoretiske historiebegreb. Mennesker gør til stadighed brug af deres fortider (=> erindring om opsamlede og bearbejdede erfaringer), når de handler og dermed vil forme og retningsbestemme, hvordan historisk-socialt processer kan komme til at forløbe. Afsættet er derfor, at mennesker – almindeligvis – vil være samtidsengagerede og fremadrettede fortidsbrugere.

Såfremt historievidenskab og historiedidaktik skal bidrage til at videreudvikle og kvalificere disse fortidsbrugeres historiebevidsthed og -brug, fordrer det grundige teoretiske og empiriske studier af menneskers hverdagslige historiebevidsthed og historiebrug, altså læghistorie. Karlsson og Zander vil gerne udvide det historiedidaktiske forsknings- og praksisfelt, men fokuserer mestendels på "det bredare samhällets tolkningar, representationer och bruk av historia. Film, monument och fiktionslitteratur" (H-2014, s. 8). De placerer således ikke lægfolks hverdagslige historiebevidsthed og historiebrug i centrum for deres projekt. Var de principfaste historiebrugsdidaktikere, ville de ikke have skrevet: "Några producerar historia, andra förmedlar och konsumerar historia" (H-2014, s. 21)!

Den etablerede vestlige faghistorie (og didaktiske følgesvend) har ikke haft meget at byde på, når det gælder studier af lægfolk som samtidsengagerede og fremadrettede fortidsbrugere. Tværtimod har etableringen af historie som decideret fortidsvidenskab været med til at etablere en dyb kløft i forhold til hverdagslivets fortidsbrugere, og anskuet i det perspektiv må selve etableringen af historie som fortidsvidenskab fremstå som en eklatant fejludvikling. Skal der ændres afgørende herved, fordrer det intet mindre end et historievidenskabeligt og historiedidaktisk paradigmeskift.

Komparativt udblik

Dansk, norsk og svensk historiedidaktik indgår i et overgribende nordisk forsknings- og debatmiljø, men har tillige særkendetegn, som følge af at de må forholde sig til lovgivning og uddannelsessystem i deres respektive lande. Hertil kommer, at de identitetspolitiske dagsordener og konflikter kan tage sig (delvis) forskelligt ud. I både Danmark og Sverige har man været optaget af at drøfte de historiepolitiske konsekvenser, der skal drages af erfaringskomplekset Holocaust (på svensk 'förintelsen'), og i begge lande er begrebet 'kanon' sat på den identitetspolitiske dagsorden. Men der er samtidig forskelle.

I Sverige har bearbejdningen af erfaringerne fra Holocaust stået meget mere centralt i debatten end i Danmark. Til gengæld har den danske stats forsøg på at udmønte en central- og topstyret identitetspolitik i form af flere kanons sat sit tydelige præg på den danske debat. Der er tale om 5 kanons: en (i) litteratur-, (ii) kultur-, (iii) historie-, (iv) demokrati- og (v) naturkanon, og de skulle tjene et dobbelt formål. Dels søger disse kanons at puste nyt liv i forestillingen om et dansk-nationalt folkefællesskab, dels skal de fremme en politisk-kulturel assimilering af de mange indvandrere og flygtninge, der befinder sig i dagens Danmark. For at fremme det projekt er der endog oprettet et såkaldt 'nationalt videnscenter for historie- og kulturarvsformidling' og placeret – 'of all places' – i Jelling, det sted, hvor det dansk-etnisk-kristne folkefællesskab mener, at dets 'dåbsattest' befinder sig. Det forhold, at Danmark såvel som Sverige i de senere årtier har bevæget sig fra en mere mono- til en mere flerkulturel statsdannelse, har haft forskellige identitetspolitiske konsekvenser i de to nabolande.

Der er i de senere år udgivet flere historiedidaktiske bøger i Danmark. Der drejer sig om: Peder Wibben (red.) *Historiedidaktik* (2009), Jens Pietras og Jens Aage Poulsen *Historiedidaktik – fra teori til praksis* (2011), Thomas Binderup (red.) *Historiepædagogik* (2012), Anders Hassing og Christian Vollmond *Fra fortid til historie. Historiefagets identitet og metoder* (2013), Carlo Grevy *Historie og livsverden. En historiedidaktik* (2014) og Rune Christiansen og Heidi Eskelund Knudsen *Fagdidaktik i historie* (2015).

Det skal bemærkes, at det ikke kun er i Sydsverige, at man har smag for posere med blandede historiedidaktiske bolsjer, hvoraf nogen er mere velsmagende end andre; det kan genfindes i Danmark. Det er heller ikke kun i Sydsverige, at historiedidaktikere er tilbøjelige til at forfølge en historiedidaktisk slingrekurs. Også det genfindes i Danmark, endog i flere varianter. Pietras og Poulsen behandler fx konkurrerende udlægning af begrebet 'historiebevidsthed', men kan ikke mande sig op til at tage klart stilling til, hvilken udlægning er den mere frugtbare og sagligt velbegrundede.

Christiansen og Knudsen behandler, hvordan en historiebevidsthedsdidaktik har været på fremmarch, men vælger – uden eksplicit argumentation og stillingtagen – at gøre begrebet 'historisk tænkning' (inspireret af britisk historiedidaktik) til deres omdrejningspunkt, og deres bog fremstår dermed mestendels som en ny variant af en historiefagsdidaktik. Som det fremgår af titlen – *Fra fortid til historie* – forholder Hassing og Vollmond sig eksplicit til det pågående opbrud fra et fortidsfikseret historiebegreb, men vælger – ud fra institutionspolitiske overvejelser – at tilpasse deres bog til det forhold, at det danske gymnasiefag historie helst skal ses som gående i takt med det nutidige videnskabsfag.

Det indtil videre bedste forsøg på at tackle det konfliktforhold, der er mellem en historiefags- og historiebevidstheds/brugsdidaktik, er leveret af de to norske didaktikere Lise Kvande og Nils Naastad i deres bog *Hvad skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* (2013). De gør på samme (problematiske) måde som Karlsson og Zander flittigt brug af kollektivsingularisierne 'fortiden' og historien', men hvor Karlsson viger uden om at tage kvalificeret stilling til konflikten mellem historiefags- og historiebevidstheds/brugsdidaktik, tackler Kvande og Naastad den konflikt 'head on'. Hvor Karlsson – uden argumenter – erklærer, at "begreppsligt är sammanställningarna tautologiska och inte lyckade" (H-2014, s. 36), argumenterer Kvande og Naastad grundigt for, hvordan de mener, at den konflikt bedst håndteres. De går hverken ind for en enten-eller- eller en både-og-løsning, men tilskynder til, at den problematik dagsordensættes og dermed drøftes på alle niveauer af uddannelsessystemet. Det er en af bogens mange kvaliteter.

De stiller i *Hvad skal vi med historie?* – direkte og kontant – spørgsmålet: "hva vil det teoretiske og praktiske innholdet være i et optimalt forløp av historieundervisning gjennom et skoleår? Satt [...] på spissen bør man stille spørsmålet om hvad er viktigst: å sørge for at elevene sitter igjen med en mest mulig solid faktabase av historisk kunnskap, eller å oppøve deres evne til å se seg selv som historiske personer, altså som handlende individer og kollektiver i historiens utvikling?"⁵ De hælder mest til det sidste. Det fremgår af, at de oprindelig ville give deres bog titlen: *Kunsten å leve her og nå* og af følgende: "Historier som skal fortelles, blir [...] fortalt med utgangspunkt i fortellingens samtid, og med samtidens vektlegging av viktig/mindre viktig. [...] Historien er sånn sett, i sit vesen, alltid et refleksivt projekt."⁶ Det fremgår endvidere af: "Historie handler ikke nødvendigvis om fortiden. Dersom vi definerer det å tenke historisk som det å orientere sig i tid, er fortiden bare én av tre dimensjoner: Historisk tænkning handler også om både samtiden og fremtiden."⁷

En frugtbar videreudvikling af historiedidaktik fordrer – i min optik

– at den tager afsæt i, at lægfolk (inklusive skolens forskellige elevgrupper) betragtes som samtidsengagerede og fremadrettede fortidsbrugere. Der behøver ikke være noget indbygget modsætningsforhold mellem historiefagdidaktik og historiebevidstheds/brugsdidaktik. Men skal det modsætningsforhold opblødes og afvikles, fordrer det ikke kun, at faghistorikeres problemstillinger og relevanskriterier i højere grad end nu tager afsæt i en fagligt funderet samtidsanalyse, hvorved selve forestillingen om historie som fortidsvidenskab skrottes. Det vil ligeledes fordrer, at faghistorikere gør begreberne 'historiebevidsthed' og 'historiebrug' til centrale analysekategorier i deres forskning og fremstillinger. Der er intet principielt til hinder for at etablere et frugtbart samspil mellem faghistorie og historiedidaktik, men det kræver en afvikling af en udbredt form for professionstænkning blandt historikere af fag.

Noter

- 1 Magne Angvik m.fl. "Indledning", i *Historiedidaktik i Norden*, bd. 1, M. Angvik m.fl. (red.), Bergen 1983, s. 11.
- 2 Ola Svein Stugu, "Historiedidaktikkens dilemmaer", i *Hvor går historiedidaktikken?* *Historiedidaktik i Norden*, bd. 8, Sirkka Ahonen m.fl. (red.), Trondheim 2004, s. 16.
- 3 Christer Karlegård, *Undervisa i svensk historia*, Lund 1991, s. 10.
- 4 Bernard Eric Jensen, *Historie – livsverden og fag*, 2003, s. 260–61.
- 5 Lise Kvande & Nils Naastad, *Hvad skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*, Universitetsforlaget 2013, s. 24.
- 6 Kvande & Naastad 2013, s. 27.
- 7 Kvande & Naastad 2013, s. 44.