
Historisk identitet, bevidsthed og viden

BERNARD ERIC JENSEN,
ADJUNGERET PROFESSOR

**The past is not dead.
It is not even past [yet].**

William Faulkner i 'Requiem for a Nun'

Historie er almindeligvis en integreret del af menneskers livsverden og dagligdag. Det kan illustreres med tre eksempler.

I 1871 skrev U.P. Overby, da kendt som 'de fattiges digter', teksten til *Socialisternes March* – en sang, der har været i brug i næsten 150 år. I den spiller metaforer en helt afgørende rolle, idet de kommunikativt skaber en mental kobling mellem et billede – med tilhørende følelser, associationer, ideer – og det, billedet overføres på.

I sangens indledning ses fremkomsten af en ny tidsepoke som en løfterig solopgang: »Snart dages det Brødre,

det lysner i Øst«. Når det dernæst hedder: »Aartusinders Aag paa vor Nakke blev lagt«, lignes arbejderne med en flok trækdyr, der viljeløst udfører de herskendes bud. Med den afrundende pointe: »En Bygning vi rejser til Skærm i vor Nød«, gøres arbejdernes samfundsomdannede projekt nærværende ved at ligne det med at bygge et nyt og trygt hjemsted.

Samtidsanalysen står i centrum i *Socialisternes March*, men kobles både til en fortidstolkning om arbejdernes undertrykkelse og til en fremtidsforventning om en omdannelse af den bestående samfundsorden. Det fortidige, nutidige

Den danske Lanterne.



En fremadrettet-indgribende historiebrug, Den danske Lanterne, 1875

og fremtidige sammenflettes til et handlingsprogram gennem den mobiliserende parole »Til Arbejdet! Liv eller Død!« Sangen kunne dermed være med til at udstyre dansk arbejderbevægelse med en historisk identitet og bevidsthed.

I forsommeren 1917 færdigskrev Jeppe Aakjær *Historiens Sang*, så den kunne synges Grundlovsdag d. 5. juni. Også i Aakjærs *Historiens Sang* bliver det fortidige, nutidige og fremtidige flettet sammen, det sker dog ikke – som i *Socialisternes March* – ved at opstille et fremadrettet handlingsprogram.

Brug af metaforer står som i *Socialisternes March* helt i centrum. I de to første vers af *Historiens Sang* fremlægges en fortidstolkning. Historie lignes bl.a. med en brønd, hvorfra det livgivende vand hentes op: »Som dybest Brønd gir altid klare Vand [...] saa styrkes Slæg-

tens Marv hos Barn og Mand«. Historie lignes også med et gammelt granvoksent træ: »læg Øret ydmygt til dens Rod forneden: Aartusind toner op i Graad og Sang«. I tredje vers findes samtidsanalysen: »Du Pusling-Land, som hygger sig i Smug, mens hele Verden brænder om din Vugge«, og fremtidsvisionen oprulles i fjerde og sidste vers: »Da staar den ny Tids Bonde paa sin Toft«.

Hvor *Socialisternes March* ville forlede arbejderne med en klasseidentitet og –bevidsthed, vil *Historiens Sang* artikulere, hvad det vil sige at høre hjemme i et dansk-nationalt og kristent folkefællesskab. Her fremstilles det danske folk, hvis bærende lag er bønderne, som én stor sammenhængende slægt: »Hvert skimlet Skrift, hver skjoldet Alterbog har gjemt et Gran af Slægtens Ve og Vade«. Aakjær gør tillige brug af den klas-

siske forestilling læremester, idet tid giver en indsigt og løfte mig en F

Den 29. august nister Anders Fogh på Søværnets Off anledning af 60-året for røret i 1943. Staden konkrete handlinger lige uden for skældrende dag i 19

Det lykkedes [at] få sænket langt højere flåde ... Begivenheden mærket hos de allierede om at sænkningen forbedre Danmark

Dernæst brugte Rasmussen det mest udmærkede samarbejde med samarbetsbesættelsen, og til sidst hvad han kaldte »den danske krig« august 1943«:

Vi [må] også se at forsvare [vore] værdier, menneskerettigheder, odds. Selv når der er tale om farlige beslutninger og Danmarkshist

Synspunktet blev fulgt af følgende debat:

For mig er værdien af bageskuende opgøret yderst relevant at huske på den Besættelsen, Den anden Verdenskrig – men mest af alt rettet. (Jyllands-Posten)

Det faldt historikeren Fogh Rasmussen ind at fortælle om den fortidsfortolkning

erne.



«Mand». Historie
ammelt granvok-
nygt til dens Rod
ner op i Graad og
les samtidsanaly-
l, som hygger sig
den brænder om
dsvisionen oprul-
rs: »Da staar den
Toft«.
March ville forle-
n klasseidentitet
storiens Sang arti-
e at høre hjemme
kristent folkefæl-
s det danske folk,
ønderne, som én
le slægt: »Hvert
kjoldet Alterbog
ægtens Ve og Va-
brug af den klas-

siske forestilling om historie som livets læremester, idet bevidsthed om ens fortid giver en indsigt i »hvad Vej jeg drog og løfte mig en Flig af Livets Gaade«.

Den 29. august 2003 holdt statsminister Anders Fogh Rasmussen en tale på Søværnets Officersskole på Holmen i anledning af 60-årsdagen for august-oprøret i 1943. Statsministeren tog afsæt den konkrete handling, der fandt sted lige uden for skolens vinduer den pågældende dag i 1943:

Det lykkedes [de danske søofficerer] at få sænket langt hovedparten af den danske flåde ... Begivenhederne i Danmark blev bemærket hos de allierede. Der er ingen tvivl om at sænkningen af flåden bidrog til at forbedre Danmarks omdømme hos dem.

Dernæst brugte Anders Fogh Rasmussen det meste af sin tale til et opgør med samarbejdspolitikken under besættelsen, og til slut udmøntede han, hvad han kaldte »læresætningen fra 29. august 1943«:

Vi [må] også selv yde et aktivt bidrag til at forsvare [vore værdier, frihed, demokrati, menneskerettigheder]. Også imod svære odds. Selv når der skal træffes upopulære og farlige beslutninger. (Befrielsen1945.dk og Danmarkshistorien.dk)

Synspunktet blev uddybet i den efterfølgende debat:

For mig er værdidebatten ikke noget tilbageskuende opgør med en fortid. [...] Det er yderst relevant at diskutere Danmark under Besættelsen, Danmark under Den kolde Krig – men mest for at bruge det fremadrettet. (Jyllands-Posten 05.10.2003)

Det faldt historikere for brystet, at Fogh Rasmussen helt åbenlyst kobledes en fortidsfortolkning til en samtidsana-

lyse og et fremadrettet handlingsprogram, men selv gav han følgende svar: »Vi har alle en pligt til at se kritisk på historien – for at lære af den«.

Historiebevidsthed og historiebrug

Mennesker er almindeligvis samtidsen-gagerede og fremadrettede fortidsbrugere, og det må danne afsættet, når der undervises i historie ved almindelige uddannelser. Der er følgelig stor forskel på at undervise i historie i grundskolen, i gymnasiet og på historiestudiet på et universitet.

'Historiebevidsthed' og 'historiebrug' er i løbet af de seneste årtier blevet historiedidaktiske nøglebegreber. I *Gads Historieleksikon* (2001) defineres historiebevidsthed på denne måde:

I en levet nutid indgår der såvel en erindret fortid som en forventet fremtid, og historiebevidsthed er dette samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Begrebet blev først anvendt inden for tysk historiedidaktik i 1970'erne i et forsøg på at udmønte begreber, der kunne benyttes i analysen af historie såvel i som uden for skolen. I *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (1979) havde Karl-Ernst Jeismann defineret det på følgende måde:

Mehr als bloßes Wissen oder reines Interesse an der Geschichte, umgreift Geschichtsbewusstsein den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsperspektive.

Nordiske historiedidaktikere har ladet sig inspirere af den tilgang og ser

historiebevidsthed som et vigtigt kendetegn ved det levede liv. Det er den pragmatiske historieinteresse, som er den mest fremherskende. Ideen om historie som livets læremester – på latin 'historia magistra vitae' – udgør selve kernen i en pragmatisk historieinteresse og historiebrug. Fagligt drejer det sig om et handlingsteoretisk historiebegreb. Mennesker bruger i første række deres historiebevidsthed fremadrettet til at frembringe historisk-socialle processer. Hvad der på engelsk benævnes 'making history' og på tysk 'Geschichte machen'.

Den forståelse af historie går på tværs af den normsatte tilgang blandt faghistorikere. Her har der længe været tradition for at sætte lighedstegn mellem 'historie(n)' og 'fortid(en)' og dermed betragte historie som en decideret fortidsvidenskab. Her ligger forklaringen på, at faghistorikere følte, at de var forpligtet til offentligt at distancere sig fra Fogh Rasmussens historiebrug.

Det må imidlertid nævnes, at ikke alle faghistorikere er af den opfattelse. I sit bidrag til *Linjer i dansk historieskrivning* (1976) slog historikeren Troels Fink indledningsvist fast:

I historien indgår både nutid og fortid, fordi fortiden forstås ud fra nutidige begreber, og nutiden kan man bedre forstå med den indsigt, man vinder gennem studiet af 'fortilfælde'; men i historiebevidstheden indgår også en fremtidsforestilling.

Og derfor kunne han afslutningsvis konkludere:

Historien er en stadig debat mellem fortid og nutid med blikket rettet mod fremtiden.

Historiebevidsthedens arnested

Historiebevidsthed udgør en forudsætning for at blive funktionsduelige individer og gruppe-medlemmer i samfundet. Den er ikke noget medfødt. Mennesker må tværtimod tilegne sig en historiebevidsthed gennem langstrakte læreprocesser, og den kan følgelig også udvikles, forfines, kvalificeres. Forklaringen skal findes i nutidig erindringsforskning.

Vi mennesker har ikke kun én slags erindring/hukommelse, men i praksis flere beslægtede former, der aktiverer forskellige dele og netværk i hjernen. Vi har en korttidshukommelse og flere slags langtidshukommelse, der danner mere varige erindringsspor. Blandt sidstnævnte findes der: (i) den perceptuelle (at huske syns- og andre sanseindtryk), (ii) den procedurale (at huske færdigheder), (iii) den emotionelle (at huske følelser knyttet til bestemte begivenheder/forhold), (iv) den semantiske (at huske navne, ord, tal og andre sagforhold), (v) den episodiske (at huske begivenheder) og (vi) den autobiografiske erindring (at huske ens egen livshistorie, hvori der indgår en tilbagelagt fortid såvel som en forventet fremtid).

Nutidig erindringsforskning fremhæver to sagforhold. Det første er, at vi husker – i hovedsagen – kun det, der er betydningslagt og har brugsværdi for os – alt det, vi har brug for, når vi skal orientere os og handle i dagligdagen. Alt det andet: 'det overflødige' skrotes løbende, jf. slagordet: »Use it or lose it!«. Skete det ikke, ville vore hjerner sande til med ubrugbare indtryk og informationer. Vor

erindring må bejdes og blive og ændrede liv

Det andet s
kanske psykolo
menfattet i Yo
(2007) på den
ction of mem
ture action«. I
idet den bruge
formentlig vil
handlinger fo
udfordringer i
arbejde og ha
agency) er san

Den autobi
storiebevidsth
det nærmeste
beholdt menn
mest komplek
tager længst ti
tyske psykolog
J. Markowitsc
tidskriftet Me
centrale ved e

*The stage
graphical men
individual per
according to th
he or she has
future and pe
backwards in t*

Det afgør
hed er oparb
at kunne tage
kan også kalk
at kunne gen
er, og det for
håndtere sam
digt, nutidigt
sammenhæn

hedens

udgør en forudsættelsesduelige indivi-
mmer i samfundet.
nedfødt. Mennesker
ie sig en historiebe-
angstrakte lærepro-
lgelig også udvikles,
. Forklaringen skal
dringsforskning.
r ikke kun én slags
else, men i praksis
mer, der aktiverer
netværk i hjernen.
ukommelse og flere
imelse, der danner
gsspør. Blandt sidst-
i) den perceptuelle
ndre sanseindtryk),
(at huske færdighe-
onelle (at huske fø-
mte begivenheder/
nantiske (at huske
dre sagforhold), (v)
iske begivenheder)
afiske erindring (at
historie, hvori der
fortid såvel som en
gsforskning frem-
Det første er, at vi
n – kun det, der er
brugsværdi for os
r, når vi skal orien-
gligdagen. Alt det
skrottes løbende,
or lose it!». Skete
rner sande til med
nformationer. Vor

erindring må derfor til stadighed bear-
bejdes og bliver dermed tilpasset til nye
og ændrede livsvilkår.

Det andet sagforhold har den ameri-
kanske psykolog Katherine Nelson sam-
menfattet i *Young Minds in Social Worlds*
(2007) på denne måde: »the basic fun-
ction of memory is preparation for fu-
ture action«. Erindring er fremadrettet,
idet den bruges til at foregribe, hvad der
formentlig vil ske, når vi gennem vore
handlingss forsøger at håndtere alskens
udfordringer i dagligdagen. Erindrings-
arbejde og handleformåen (på engelsk:
agency) er samhörørende begreber.

Den autobiografiske erindring er hi-
storiebevidsthedens arnested. Den er på
det nærmeste artsspecifik – en form for-
beholdt mennesker, og den er både den
mest komplekse, der findes, og den, der
tager længst tid at udvikle og mestre. De
tyske psykologer Harald Welzer og Hans
J. Markowitsch fremhævede i 2005 i
tidskriftet *Memory* følgende som det
centrale ved en autobiografisk erindring:

*The stage of fully developed autobio-
graphical memory is attained when the
individual person can classify information
according to the temporal dimension, when
he or she has a concept of the past and the
future and performs 'mental time travel'
backwards in time and prospectively.*

Det afgørende ved en historiebevidst-
hed er oparbejdelsen af færdigheden i
at kunne tage på mentale tidsrejser. Det
kan også kaldes scenariekompetence –
at kunne gennemspille mulige scenari-
er, og det fordrer, at vi er i stand til at
håndtere samspillet mellem noget forti-
digt, nutidigt og fremtidigt i specifikke
sammenhænge.

Mennesker bruger deres historiebe-
vidsthed, både når vi gennem vore hand-
linger søger at gribe ind for at forme og
retningsbestemme historisk-social pro-
cesser (=> making history), og når vi skal
forstå og forklare, hvordan mennesker
tidligere har handlet, og hvad der blev
udkommet heraf (=> studying history).

I begge tilfælde beskæftiger vi os
med det at handle i tid og rum. I begge
fordrer det oparbejdelse af indsigt i for-
holdet mellem (i) de foreliggende ram-
mebetingelser for et bestemt handlings-
kompleks (natur- og kulturforhold), (ii)
de planlagte og udførte handlinger og
(iii) de faktiske virkninger af de gen-
nemførte handlinger.

Historiebevidsthedens
brugsfunktioner

Mennesker bruger deres historiebe-
vidsthed i forskellige sammenhænge og
til flere formål. Den udfylder i praksis
flere brugsfunktioner. Den vigtigste er
at oparbejde en handleformåen – det,
mennesker udnytter, når de vil oprethol-
de en status quo eller ændre ved tinge-
nes tilstand. Den pragmatiske brug stod
i centrum i Overbys *Socialisternes March*,
hvor den hidtidige tilstand (arbejdernes
udbytning og undertrykkelse) blev søgt
ændret ved kollektiv mobilisering af ar-
bejderklassen. Samme indsigt udmøn-
tede den britiske historiker E.P. Thomp-
son i *The Making of the English Working
Class* (1963) på denne måde:

*The agency of the working people [is] the
degree to which they contributed by consci-
ous efforts to the making of history.*

En anden brugsfunktion er den iden-

titetsdannende. Det er ved at etablere identiteter, at der kan skabes sammenhæng mellem det fortidige, nutidige og fremtidige i folks individuelle/kollektive livshistorier, og dermed opnår de tillige en følelse af at være den samme trods de pågående forandringer.

Det blev flot foldet ud i Aakjærs *Historiens Sang*. Her stod den etnisk-nationale identitet i centrum, og i 1900-tallets begyndelse blev det kollektive betragtet som vigtigere end det individuelle. Sagt med Aakjærs ord: »Lad mig kun flagre hen som Blad i Høst, naar du, mit Land, min Stamme, frit maa leve«.

En tredje brugsfunktion er den legitimerende. Når *Socialisternes March* stillede sig afvisende til den bestående samfundsorden, var det udtryk for en de-legitimerende strategi. Når Fogh Rasmussen stillede sig kritisk til samarbejdet med Hitlertyskland under besættelsen, udgjorde det samtidig et forsøg på at legitimeren den aktivistiske udenrigspolitik, hans regering førte i Afghanistan og Irak. Legitimering sker ved at henvise til relevante 'fortilfælde', der kan begrunde, at man prøver enten at gentage succesen eller tage ved lære af fortidige fejltagelser.

En fjerde brugsfunktion er den oplysende. Det er den, der er den fremherskende blandt historikere af fag. De bestræber sig på at behandle fortidige forløb så nøgternt som muligt. Det må ske i lyset af samtidens tænke måder og værdier og uden at fælde moralsk-politiske domme over de fortidige aktører. Det var, fordi Fogh Rasmussen gjorde sidstnævnte i sin behandling af samarbejdspolitikken, at fagfolk afviste hans tilgang som aldeles uvidenskabelig.

En femte brugsfunktion er den udforskende og underholdende. Når vi læser en roman eller ser en film eller tv-serie, kan det beskrives som at tage på en mental tidsrejse, og vi føres dermed ind i nye betydningsuniverser. Det kan være en adspredende aktivitet, men også udtryk for et seriøst engagement. At læse Carsten Jensens roman *Den første sten* (2015) er et eksempel på sidstnævnte. Og når folk i deres fritid tager del i former for reenactment, en populær form for historiebrug i dag, kombineres leg ofte med et seriøst engagement.

Identitetsnær historie

Historiebevidsthed udgør en central komponent i menneskers identitetsdannelse, og megen historie bliver følgelig en særdeles identitetsfølsom affære. Identitet giver folk en følelse af at høre hjemme (på engelsk: sense of belonging) i en bestemt tids- og stedssammenhæng, og der vil ofte være knyttet stærke følelser til bestemte historier.

Det kan dreje sig om positive følelser. De fremhæves af Aakjær, når han i *Historiens Sang* skriver: »mod dig [= mit Land] vort Haab og Manddomsdrømme gaar, naar Landsbyklokken signer dine Strande«. Det kan tillige dreje sig om negative følelser. Overby fremhæver dem i *Socialisternes March*, når han peger på, at »Rigmændene fodres ved Arbejder-Slid, og Præsterne fører os frem til Pøle af Svovl paa den yderste Tid, om ikke vi ofrer til dem«.

Til identitetsnære historier er knyttet vennebilleder såvel som fjendebilleder. Dem, vi holder med, og dem, vi

er imod. Når st identitetsnære hi den effekt, at der sesmæssig bloke budskaber, der i sig forlige med c ve følelser, der e identitetsfølsom

Et eksempel e *Nationalsozialism Familiengedächtn* undersøgelse af zitionen og holoc tyske familier i samtidige øjenvi dre), (ii) deres b neborn. De blev for sig og samm sig om børnebor sammenligne de stammede fra de fra deres skolega

Undersøgelsen telse mellem b og emotive erin nærmest ingen deres 'leksikon' fortidige) og der belagte forestilli Gennem deres s særdeles velorien holocaust, men c knyttet sammen familiemedlemn

Erindringsfæ forandring

Vi mennesker h teter og bliver g erindringsfælles

funktion er den udfor-
ldende. Når vi læser
en film eller tv-se-
es som at tage på en
vi føres dermed ind
iverser. Det kan være
tivet, men også ud-
ngagement. At læse
man *Den første sten*
pel på sidstnævnte.
fritid tager del i for-
it, en populær form
lag, kombineres leg
ngagement.

istorie

udgør en central
skers identitetsdan-
storie bliver følgelig
itetsfølsom affære.
en følelse af at høre
k: sense of belon-
tids- og stedssam-
il ofte være knyttet
temte historier.

om positive følel-
f Aakjær, når han i
er: »mod dig [= mit
; Manddomsdrøm-
sbyklokken signer
an tillige dreje sig
Overby fremhæver
March, når han pe-
ene fodres ved Ar-
erne fører os frem
en yderste Tid, om

historier er knyt-
el som fjendebil-
med, og dem, vi

er imod. Når stærke følelser indgår i
identitetsnære historier, har det til tider
den effekt, at der samtidig avles en følel-
sesmæssig blokering over for kognitive
budskaber, der ikke umiddelbart lader
sig forlige med de positive eller negati-
ve følelser, der er knyttet til en bestemt
identitetsfølsom historie.

Et eksempel er *'Opa war kein Nazi'.
Nationalsozialismus und Holocaust im
Familiengedächtnis* (2002). Det var en
undersøgelse af de erindringer om na-
zitiden og holocaust, der cirkulerede i
tyske familier i tre generationer: (i) de
samtidige øjenvidner (=> bedsteforæl-
dre), (ii) deres børn og (iii) deres bør-
nebørn. De blev interviewet både hver
for sig og sammen, og når det drejede
sig om børnebørnene var det muligt at
sammenligne de fortidstolkninger, der
stammede fra deres familieliv, med dem
fra deres skolegang.

Undersøgelsen blotlagde en dyb split-
telse mellem børnebørnenes kognitive
og emotive erindringsarbejde. Der var
nærmest ingen sammenhæng mellem
deres 'leksikon' (faktuel viden om det
fortidige) og deres 'fotoalbum' (følelses-
belagte forestillinger om det fortidige).
Gennem deres skolegang var de blevet
særlig velorienteret om nazitiden og
holocaust, men den viden blev slet ikke
knyttet sammen med deres syn på deres
familiemedlemmers livshistorier.

Erindringsfællesskaber under forandring

Vi mennesker har en flerhed af identi-
teter og bliver gennem dem del af flere
erindringsfællesskaber. Det kan være

identiteter knyttet til ens familie, lokal-
område, sportsklub, uddannelsessted.
Det kan ligeledes dreje sig om mere
overgribende identiteter knyttet til et
land (fx Danmark) eller region (fx Euro-
pa). De identiteter kan være rimeligt sta-
bile, men også være præget af opbrud og
forandring, og det er med til at definere,
hvad der udgør de identitetsfølsomme
historier.

Før 1864 indgik Danmark i, hvad der
helt åbenbart var en flersproglig og fler-
kulturel statsdannelse. Fra 1864 til op i
1970erne blev Danmark en af Europas
mest homogene statsdannelser i etnisk,
kulturel og konfessionel henseende. To
centrale identitetsdannende kategorier –
etnos og demos – kom her nærmest til
at fremstå som sider af samme sag – ens
demokratiske medborgere var samtidig
ens etniske folkefrænder. Danmark fun-
gerede i praksis som et etnokrati, og den
etnisk-nationale diskurs indtog en hege-
monisk stilling i historiekulturen. De fle-
ste fortrængte, at de nordatlantiske bilan-
de også var dele af samme statsdannelse.

At der fandtes en dansk-national hi-
storiekultur betød dog ikke, at der her-
skede fuld enighed om, hvordan dansk
historie skulle udlægges og bruges. En
national-konservativ fortidstolkning lod
sig ikke uden videre forlige med en ra-
dikal, hvilket Erik Arups og Vilhelm la
Cours danmarkshistorier gjorde klart.
Socialdemokratiske historikere som
Gustav Bang og Hartvig Frisch nedpri-
oriterede i øvrigt den nationale historie
til fordel for europæisk kulturhistorie,
så konger og krige blev skubbet mere
i baggrunden til gunst for arbejds- og
dagligliv.

Siden 1980'erne er den nationale de facto blevet erstattet af en postnational historiekultur, den nationale diskurs er ikke længere alene om at sætte dagsorden. Det er et forløb, der har udløst tilspidsede konflikter om nutidig historiebrug. To spørgsmål har siden 1972 splittet befolkningen i Danmark, dels forholdet til EF/EU, dels forholdet til indvandrere og flygtninge. Det har i øvrigt drejet sig om en anden slags konflikt og splittelse end den i den forudgående periode.

Så snart en stat begynder at ændre karakter fra at være en monokulturel til at blive en flerkulturel statsdannelse, dukker de indbyggede spændinger mellem en etnos- og demos-udlægning af folkebegrebet op. Det har gjort det påtrængende at drøfte og tage stilling til, hvad der er vigtigst. Er det opretholdelsen af den etnisk-nationale flertalskultur (etnos-tilgangen), eller er det fremhævelsen af, at alle statsborgere – uanset kulturbaggrund – har de samme rettigheder og pligter (demos-tilgangen). Her fremstår historiebrug og politisk dannelse som sider af samme sag.

Historie som undervisningsfag

Børn lærer ikke at føle, se, tale og bevæge sig ved at komme i skole. Det er noget, de kan i forvejen. På tilsvarende vis har børn udviklet former for historiebevidsthed, inden deres skolegang begynder. Processen med at danne en autobiografisk erindring går allerede i gang i 3 til 4 årsalderen.

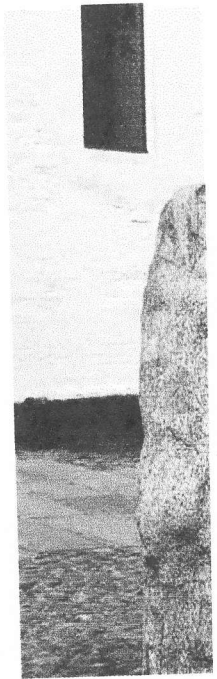
Det er velbegrunderet at pege på, at børn – som hovedregel – lærer at læse,

skrive og regne gennem deres skolegang, og at det er ved deltagelse i uddannelsessystemet, at de bliver en del af den foreliggende skriftkultur. Men det samme gælder altså ikke, når det drejer sig om, at børn lærer historie. De er allerede mere eller mindre del af den foreliggende historiekultur, når de påbegynder deres skolegang. I folkeskolen tager de del i undervisningsfaget historie, men vil fortsat tage del i historiekulturen uden for skolen. Og det vil fortsat være tilfældet, når de begynder at gå i gymnasiet.

Hvilke følger har det for historie som undervisningsfag? I bogen *Hvad skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori i praksis* (2013) opridses to norske historiedidaktikere Lise Kvande og Nils Naastad det på denne måde:

Hva vil det teoretisk og praktiske innholdet være i et optimalt forløp av historieundervisning gjennom et skoleår? Sat [...] på spissen bør man stille spørsmålet om hva 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?

Undervisningsfaget historie skal ikke alene eller primært udstyre børn og unge med færdigheder og viden, de mangler. Opgaven er i lige så høj grad at bearbejde, videreudvikle og kvalificere den historiebevidsthed, de bringer med sig ind i uddannelsessystemet. Det fordrer, at faget må forholde sig til den 'historie uden for skolen', de allerede kender til og gør brug af i dagligdagen. Det kan ske på flere måder, og historie-



En identitetsnærne

didaktikere for den udfordring.

Historielærere sig kritisk afviser læghistorie, der uden for skolen indføre dem i, h kere arbejder m da sat lighedsteg historiebevidsth i en historiefagl vi at gøre med h er den tilgang, Rune Christians Knudsens *Fagdi* der inspireret af ser historieunde det at udvikle el

gennem deres skole-
 ed deltagelse i uddan-
 de bliver en del af den
 kultur. Men det sam-
 ke, når det drejer sig
 istorie. De er allerede
 del af den foreliggen-
 år de påbegynder de-
 keskolen tager de del
 get historie, men vil
 istoriekulturen uden
 vil fortsat være tilfæl-
 er at gå i gymnasiet.
 ar det for historie
 sfag? I bogen *Hvad*
 :? *Historiedidaktikk i*
) opridser to norske
 Lise Kvande og Nils
 ne måde:

sk og praktiske innhol-
 t forløp av historieun-
 t skoleår? *Sat [...] på*
e spørsmålet om hvad
at eleverne sitter igjen
id faktabase av histo-
i oppøve deres evne til
toriske personer, altså
der og kollektiver i hi-

historie skal ikke
 t udstyre børn og
 eder og viden, de
 er i lige så høj grad
 udvikle og kvalifi-
 idsthed, de bringer
 nelsessystemet. Det
 forholde sig til den
 skolen', de allerede
 ig af i dagligdagen.
 måder, og historie-



En identitetsnær-national historiebrug, Jellingestenen

didaktikere forholder sig forskelligt til den udfordring.

Historielærere kan mestendels stille sig kritisk afvisende til de former for læghistorie, deres elever kender fra livet uden for skolen og i stedet satse på at indføre dem i, hvordan 'rigtige' historikere arbejder med historie. Der bliver da sat lighedstegn mellem at kvalificere historiebevidsthed og indføre eleverne i en historiefaglig tilgang. I så fald har vi at gøre med historiefagsdidaktik. Det er den tilgang, der ligger til grund for Rune Christiansen og Heidi Eskelund Knudsens *Fagdidaktik i historie* (2015), der inspireret af britisk historiedidaktik ser historieundervisningens formål som det at udvikle elevernes fagbevidsthed:

I praksis betyder det at udvikle elevers historiske tænkning ofte, at historielæreren forsøger at udruste eleverne med specifikke historiefaglige metodiske redskaber, der kan kvalificere elevernes forståelse af sig selv og deres omverden. [...] Som skolefag henter historiefaget en stor del af sit dominerende faglige indhold, sin fagforståelse og sin kompetenceopbyggende metode fra historie som universitetsfag.

Historielærere kan alternativt i undervisningen inddrage og bearbejde de former for læghistorie, eleverne kender og gør brug af, og de har da behov for at oparbejde kvalificeret indsigt i lægfolks tilgang til og forståelse af historie. De inddrager da færdigheder og viden fra videnskabsfaget, når det kan være med

til at kvalificere lægfolks historiebevidsthed og historiebrug. I så fald har vi at gøre med en historiebrugsdidaktik. Det var den slags historiedidaktik, Henrik Skovgaard Nielsen søgte at udvikle med følgende begrundelse:

Jeg anser [teorien om historiebevidsthed] for at være et kolossalt fremskridt og vejen til en mere relevant historieundervisning, tilpasset de nuværende samfundsforhold, herunder mediernes rolle, de unge menneskers livsverden, behovet for værdiorientering, behovet for individuel identitet og behovet for sammenhængskraft i samfundet. (Noter nr. 151, 2001)

Det er en af de vigtige udfordringer, som enhver gymnasielærer i historie må tage op, bearbejde og afklare sin stillingtagen til. Selv er jeg fortalende for en historiebrugsdidaktik, hvilket vil fremgå af min udlægning af læreplanen for historie.

Historiefaget i gymnasiet

Udformningen af gymnasiefaget er præget af historiebevidsthedsteori. Det skal give en »reflekteret indsigt i deres egen og andres historicitet og dermed kvalificere deres historiske bevidsthed« ved at inddrage og behandle, hvad der udgør samtidsrelevante fortider. Det skal beskæftige sig med historie »i og uden for skolen« med henblik på at videreudvikle elevernes historiebrug. Det skal stimulere eleverne til at »reflektere over forholdet mellem fortid, nutid og fremtid samt over mennesket som historieskabt og historieskabende«. Det udgør historiefagets almindendannende formål, hvor sigtet også er at fremme »elevernes udvikling af personlig myndighed«.

Gymnasiefaget har tillige et »studieforberedende formål«. Det skal være med til at opøve »elevernes kritisk-analytiske, kreative og innovative evner«. Det skal ske ved at indføre dem i »[historie]fagets identitet og metoder«. Men til forskel fra, hvad der danner normen inden for videnskabsfaget, skal »alle forløb [...] enten relateres til eller tage udgangspunkt i elevernes egen samtid«. Oparbejdelsen af historisk viden er dermed ikke noget mål i sig selv, men skal stimulere elevernes »interesse for og evne til at stille spørgsmål til fortiden for at opnå forståelse af den komplekse verden, de lever i«.

Historiefagets almindendannende og studieforberedende formål kan bringes i et indbyrdes spil ved at ville videreudvikle og kvalificere elevernes historiebevidstheder. Men her må det være vigtigt at erindre om, at en historiebevidsthed har flere brugsfunktioner end den nøgternt oplysende, der gøres til den fremherskende inden for videnskabsfaget historie.

Kvalificering af historiebevidsthed

Alle former for naturbeherskelse fordrer, at mennesker må oparbejde indsigt i og viden om naturforhold. Mennesker udnytter her deres hidtidige erfaringer fra at leve og virke i en natursammenhæng til at videreudvikle fx deres jagtredskaber og -teknikker, deres udnyttelse af planter og dyr i et agerbrug og deres konstruktion og brug af samfærdselsmidler til at fremme handel osv. Tilsvarende må de oparbejde indsigt i og viden om kulturforhold for at kunne

fungere i samfundet og i relation til andre mennesker.

Alle socialt kompetente elever må derfor også have indsigt i historiebevidsthed. Det er imidlertid ikke selvsagt. Den kan i sig selv gennemføres både gennem projekter, men også gennem misgerninger. Og der kan være uenighed om, hvad der er den afgørende vigtige kompetence, der kan udvikles, for at eleverne kan gøre det.

De former for kompetence, der former børn og unge og gylder deres skole, tager del i uddannelsen i første række kompetence i »viden og viden«. Det bringer det fortidige i spil med det nutidige i spil med det fremtidige. Det kan italesætte, svarende gælder om, at unge kan komme til at kunne gøre noget, når og hvordan de får sagnsord, tillægsord.

Historiebevidsthed ved at tilskynde eleverne til indsigt i deres egen og andres historie uden for skolen. Det at læreprocesser udvikles gennem refleksivt at beskæftige sig med ens forskellige læringsoplevelser. Det forudsætter, at eleverne selv har oparbejdet kompetence i forbindelse med

har tillige et »studie-
mål«. Det skal være
»elevernes kritisk-ana-
lytiske og innovative evner«.
at indføre dem i »[hi-
stori- og metode]«. Men
der danner normen
fagets, skal »alle
relateres til eller tage
elevernes egen sam-
menhang af historisk viden er
et mål i sig selv, men
elevernes »interesse for
spørgsmål til fortiden
af den komplekse

menndannende og stu-
diemål kan bringes i et
forhold, at ville videreudvikle
elevernes historiebevidst-
hed, så det være vigtigt at
historiebevidsthed har
er end den nøgternt
til den fremhersken-
des fagets historie.

historie-

at urbeherkelse for-
må oparbejde indsigt
forhold. Mennesker
i hidtidige erfarin-
ger i en natursam-
menhæng udvikle fx deres
teknikker, deres ud-
nyttelse af dyr i et agerbrug
og brug af sam-
menhæng handel osv.
oparbejde indsigt i
forhold for at kunne

fungere i samarbejde og konflikt med
andre mennesker.

Alle socialt fungerende mennesker
må derfor også lære at bruge deres hi-
storiebevidsthed. En historiebevidsthed
er imidlertid ikke noget positivt i sig
selv. Den kan i praksis udnyttes til at
gennemføre både gode og prisværdige
projekter, men også alskens bedrag og
misgerninger. Og der vil ofte blandt folk
være uenighed om, hvad der er det ene
og hvad der er det andet. Det er derfor
afgørende vigtigt at historiebevidsthed
kan udvikles, forfines og kvalificeres.

De former for historiebevidsthed,
børn og unge oparbejder, før de påbe-
gynder deres skolegang og medens de
tager del i uddannelsessystemet, har
i første række karakter af en 'tavs færd-
ighed og viden'. De vil i praksis kunne
bringe det fortidige, nutidige og fremti-
dige i spil med hinanden, men vil ikke
kunne italesætte, hvad de gør. Noget til-
svarende gælder brug af talesprog. Børn
og unge kan kommunikere verbalt uden
at kunne gøre nærmere rede for, hvor-
når og hvordan de bruger navneord, ud-
sagnsord, tillægsord, bindeord osv.

Historiebevidsthed kan kvalificeres
ved at tilskynde elever til at oparbejde
indsigt i deres egen brug heraf – både i og
uden for skolen. Læringsforskning viser,
at læreprocesser kan fremmes og videre-
udvikles gennem metakognition, ved
refleksivt at beskæftige sig med, hvordan
ens forskellige læreprocesser fungerer.
Det forudsætter dog, at historielæreren
selv har oparbejdet den form for indsigt
i forbindelse med sin egen historiebrug.

Historieskabte og historieskabende

Historiebevidsthed kan kvalificeres ved,
at eleverne oparbejder en differentieret
forståelse af det sagforhold, at menne-
sker er historieskabte såvel som histo-
rieskabende. De har en såkaldt 'historisk
natur', hvilket vil sige, at de også formes
og præges af især de(n) kultur(er), hvori
de lever og virker. Det er mest åbenbart
i forbindelse med deres identitetsdan-
nelse. Det udgør således et alment og
dermed fælles livsvilkår, men de måder,
hvorpå det sker, er kulturspecifikke, og
de kan dermed tage sig forskelligt ud til
forskellige tider.

Mennesker præges dog ikke kun af
den kultur, hvori de fødes og lever, de er
tillige i stand til at bearbejde og omfor-
me de natur- og kultursammenhænge,
hvori de virker. Det gør de ved at udnytte
deres handleformåen (på engelsk: agen-
cy). Historisk-sociale processer har – til
forskil fra fx jordklodens kredsen om
solen – karakter af delvis åbne processer.
De vil få et forskelligt udkomme alt efter,
hvordan mennesker handler og dermed
griber ind. Det drejer sig da om, hvad
der fagligt benævnes kontingente forløb:
de muligheder, der faktisk blev udnyttet,
men som ikke behøvede at blive brugt.

Når historieundervisningen beskæf-
tiger sig med, hvordan fortidige aktø-
rer søgt at forme og retningsbestem-
me historisk-sociale processer, må de
processer ansues under synvinklen:
'forgangen fremtid', det kan ske ved at
beskæftige sig med kontrafaktisk histo-
rie – de handlemuligheder, der forelå
for aktørerne, men som de ikke udnyt-
tede. Et oplagt eksempel: hvordan ville
moderniseringen af Danmark antagelig

have forløbet, hvis den danske regering i 1864 havde tilsluttet sig forslaget om Slesvigs deling langs sproggrænsen?

Velbegrundet viden

Når historiebevidsthed defineres som samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, vil der indgå en viden heri. Der må imidlertid ikke sættes lighedstegn mellem historiebevidsthed og historisk viden i betydningen en faktuel viden om bestemte fortider, idet en historiebevidsthed også vil omfatte forestillinger om det mulige og det, der antages at vil ske.

Der er her tale om viden i videnssociologisk forstand: hvad aktører antager har erkendelsesmæssigt status af viden. I Overbys *Socialisternes March* drejer det sig om udsagn som »Aartusinders Aag paa vor Nakke blev lagt«, og i Aakjærs *Historiens Sang* om udsagn som »Hvert skimlet Skrift, hver skjoldet Alterbog har gjemt et Gran af Slægtens Ve og Vade«.

Hvad aktører anser for og behandler som viden, behøver dog ikke have karakter af velbegrundet viden. Det kan godt have karakter af en – mere eller mindre – ubegrundet antagelse. En måde at kvalificere en historiebevidsthed består i at lade elever underkaste de fortidige aktørers og deres egne vidensantagelser en kritisk prøvelse, og det kan ske ved at bringe historiefagets metodearsenal i anvendelse.

Historicitet

Det kendetegnende ved historiebevidsthed er samspillet mellem noget forti-

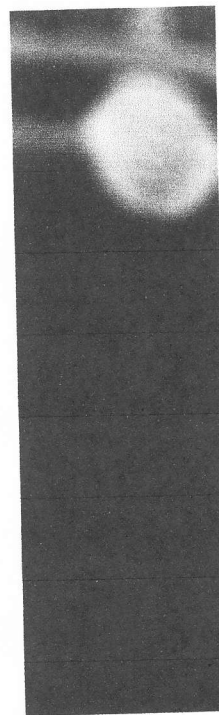
digt, nutidigt og fremtidigt. Det kan imidlertid tage sig forskelligt ud, og mange mennesker har (haft) en historiebevidsthed, hvor antagelsen af stabilitet og uforanderlighed udgør det fremherskende kendetegn. Et kendt eksempel er det bibelske ordsprog fra *Prædikerens Bog*:

Slægter går, slægter kommer, og jorden er bestandig den samme. [...] Det, der var, er det samme som det, der kommer, det, der skete, er det samme som det, der vil ske. Der er intet nyt under solen. (Præd. 1, 4 & 9).

Siden 1700-tallet har fagfolk og lægfolk oparbejdet indsigt i menneske- og samfundslivets foranderlighed. En måde, hvorpå historiebevidsthed kan kvalificeres er ved at fremme elevernes forståelse af det tids- og stedsspecifikke i menneskers føle-, tænke- og handlemåder. I et menneske- og samfundsliv vil der indgå gentagelige mønstre, der har mere almen karakter og er relativt stabile, og leve- og handlemåder, der forandrer sig over tid. I takt med, at mennesker oparbejder indsigt i deres egen historiebevidstheds tids- og stedsspecifikke kendetegn, udvikler de en bevidsthed om det, der i fagsprog også benævnes menneske- og samfundslivets historicitet.

Eleve relevante fortider

Et formål med historiefaget er, at det skal stimulere elevernes »interesse for og evne til at stille spørgsmål til fortiden for at nå forståelse af den komplekse verden, de lever i«. Det er imidlertid ikke alle dele af jordkloden eller alle menneskers mange forskellige fortider, der vil fremstå som lige relevante og in-



En politisk-legitimer
29. august 2003

teressante for er.
Der må altid foret

Det er kendet
det ofte drejer sig
kret erkendelsesf
vi fx bruger udtry
rie' eller 'vor fæ
anskues da fra et
bestemt enkeltpe
det er en følge af
identitetsdannende

Der er følgende
ego- og etnocentr
En af de måder,
vidsthed kan kval
eleverne til at ove

fremtidigt. Det kan
 sig forskelligt ud, og
 har (haft) en historie-
 antagelsen af stabilitet
 udgør det fremher-
 1. Et kendt eksempel
 dsprog fra *Prædikerens*

ger kommer, og jorden
 mme. [...] Det, der var,
 let, der kommer, det, der
 som det, der vil ske. Der
 len. (Præd. 1, 4 & 9).
 et har fagfolk og læg-
 dsigt i menneske- og
 foranderlighed. En
 storiiebevidsthed kan
 at fremme elevernes
 ds- og stedsspecifikke
 -, tænke- og handle-
 eske- og samfundsliv
 agelige mønstre, der
 karakter og er relativt
 og handlemåder, der
 r tid. I takt med, at
 ejder indsigt i deres
 stheds tids- og steds-
 ægn, udvikler de en
 i, der i fagsprog også
 ke- og samfundslivets

tider

storiefaget er, at det
 ernes »interesse for
 e spørgsmål til forti-
 else af den komplek-
 i«. Det er imidlertid
 jordkloden eller alle
 e forskellige fortider,
 i lige relevante og in-



En politisk-legitimerende historiebrug, Fogh Rasmussen ved Søværnets Officersskole
 29. august 2003

teressante for en bestemt elevgruppe.
 Der må altid foretages et valg.

Det er kendetegnende for historie, at
 det ofte drejer sig om en identitetskon-
 kret erkendelsesform. Det viser sig, når
 vi fx bruger udtryk som 'min livshisto-
 rie' eller 'vor fælles historie'. Historie
 anskues da fra et ståsted med afsæt i en
 bestemt enkeltperson eller gruppe, og
 det er en følge af storiiebevidsthedens
 identitetsdannende brugsfunktion.

Der er følgelig indbygget former for
 ego- og etnocentricitet i megen historie.
 En af de måder, hvorpå en historiebe-
 vidsthed kan kvalificeres, er at tilskynde
 eleverne til at overveje og drøfte, hvad de

anser for at være elevrelevante fortider,
 og hvorledes og på hvilket grundlag de
 skelner mellem deres eget 'vi' og dem,
 de anser for at være 'de andre'.

Samtidsrelevante temaer

Den verden, gymnasiets elever befinder
 sig i, udgør en foranderlig størrelse. Det,
 der fremstår som relevant og påtræn-
 gende, vil ændre sig over tid. Verden
 tog sig ud på én måde på baggrund af
 Hiroshima og den kolde krig. Den tog
 sig noget anderledes ud efter fx Berlin-
 murens fald i 1989, og den måtte an-
 skues på delvis nye måder i lyset af 9/11.
 Et andet eksempel: elever i det danske

uddannelsessystem er i 2000-tallet begyndt at interessere sig for Afghanistans nyere historie – noget, der ikke tidligere var tilfældet.

En måde, hvorpå en historiebevidsthed kan kvalificeres, kan ske ved at drøfte med eleverne, hvilke temaer i nutiden og dermed også hvilke fortider det er værd at bruge tid og kræfter på at behandle. Der må løbende foretages et udvalg, men læringsmæssigt er det værd at få afklaret, hvad der danner grundlaget for de trufne valg. Det er med til at oparbejde en refleksiv historiebevidsthed.

Historiebrug og erindringspolitik

Historiefaget skal endvidere beskæftige sig med, »hvordan historie er blevet og bliver anvendt i fortidige og nutidige samfund«. Eleverne konfronteres i hverdagen med former for fortidsbrug, der indgår i fx nyhedsmedier, skønlitteratur, film og tv-serier. Det kan endvidere dreje sig om den mere åbenlyse historiebrug, der dukker op i forbindelse med fejringen af vigtige fortidige begivenheder, fx Fogh Rasmussens tale i anledning af 60-årsagen for Augustoprøret eller den årligt tilbagevendende Auschwitzdag, 27. januar. I nogle af sådanne tilfælde er der ligefrem tradition for at involvere skoler og gymnasier. Hertil kommer, at eleverne selv vil være aktive fortidsbrugere i deres egne livshistorier.

En måde, hvorpå elevernes historiebevidsthed kan kvalificeres, er ved at tilskynde dem til at analysere og kritisk bearbejde de former for erindringspolitik, der indgår i de forskellige former for historiebrug. Hvad ligger bag, når folk anser en bestemt fortid for erindrings-

værdig, hvorimod de lader andre fortider lige så stille gå i glemmebogen. Et eksempel: hvad har ligget bag, når den danske statsmagt i 2000-tallet har valgt at få udarbejdet fem såkaldte kanons: en (i) litteratur-, (ii) kultur-, (iii) historie-, (iv) demokrati- og (v) naturkanon? Er det udtryk for en top- og centralstyret erindringspolitik?

Historiefag og politisk dannelse

Der er også et politisk dannende sigte med et uddannelsesforløb i gymnasiet. Det skal »forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre«. Det medfører, at »undervisningen og hele skolens dagligdag [derfor] må bygge på åndfrihed, ligeværd og demokrati«. Historiefaget skal naturligvis også bidrage til en sådan demokratisk dannelse.

Det sker ved at tage forskellen mellem autoritære og demokratiske styreformer op til behandling. Det sker ved at se nærmere på, hvordan et demokrati tidligere har været udformet, og hvordan det i dag bliver udformet. Det sker endvidere ved at klarlægge, hvilken forståelse af begrebet 'folk' der har været normsat til forskellige tider. På de måder kan historieundervisningen bidrage til udviklingen af elevernes forståelse af, hvad det vil sige at være personlig myndig.

Elevernes historiebevidsthed kan kvalificeres ved fx at have drøftelser af, hvilke former for erindrings- og identitetspolitik der er legitime inden for rammerne af et demokrati. Det fordrer en afklaring af, hvor grænsen mellem en autoritær og en demokratisk erin-

drings- og identitetspolitik placeres.

I et demokrati er det legitimt at ville påvirke. Det udgør selve kernepolitisk kultur. Men

de lader andre for-
gå i glemmebogen. Et
år ligget bag, når den
i 2000-tallet har valgt
en såkaldte kanons: en
kultur-, (iii) historie-,
(v) naturkanon? Er det
og centralstyret erin-

olitisk dannelse

olitisk dannende sigte
sesforløb i gymnasiet.
de eleverne til medbe-
msvar, rettigheder og
nd med frihed og fol-
fører, at »undervisnin-
ens dagligdag [derfor]
rihed, ligeværd og de-
efaget skal naturligvis
n sådan demokratisk

age forskellen mellem
okratiske styreformer
Det sker ved at se nær-
et demokrati tidligere
et, og hvordan det i
et. Det sker endvide-
e, hvilken forståelse af
har været normsat til
å de måder kan histo-
bidrage til udviklin-
forståelse af, hvad det
sonlig myndig.
toriebevidsthed kan
at have drøftelser af,
erindrings- og iden-
r legitime inden for
emokrati. Det fordrer
vor grænsen mellem
en demokratisk erin-

drings- og identitetspolitik i praksis skal
placeres.

I et demokrati er det helt igennem le-
gitimt at ville påvirke andres opfattelser.
Det udgør selve kernen i en demokratisk
politisk kultur. Men det må ske på en

måde, der respekterer ens demokratiske
medborgeres ret til at afgøre, hvilken
opfattelse de selv vil gå ind for. Historie-
lærere må i omgangen med eleverne føl-
gelig være i stand til at agere i dobbelt-
rollen som både fagfolk og medborgere.

ALLAN AHLE OG CHRISTIAN VOLLMOND

HISTORIE DIDAKTIK

COLUMBUS

Historiedidaktik

© Forlaget Columbus og forfatterne 2017

3. udgave

Redigeret af Allan Ahle & Christian Vollmond

Grafisk tilrettelæggelse og omslag: Klahr

Isbn: 978-87-7970-398-8

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner eller virksomheder, der har indgået aftale med Copydan, og kun inden for de rammer, der er nævnt i aftalen.

Forlaget har søgt at finde frem til alle rettighedshavere i forbindelse med brug af materialer. Såfremt der alligevel er personer eller institutioner hvis rettigheder menes forbigået, vil de efter henvendelse blive tilgodeset på samme måde som de øvrige rettighedshavere.

Forlaget Columbus

Østerbrogade 54 C

2100 København Ø

Tlf. 3542 0051

E-mail: info@forlagetcolumbus.dk

Billedfortegnelse

s. 10: Gyldendals mediearkiv
s. 17: Wikicommons
s. 21: Scanpix/Søren Bidstrup
s. 43: Systime
s. 45: Socialdemokratisk forbund
s. 51: Wikicommons
s. 58: Skalk
s. 60: Tv.: AU Library, Campus Emdrup (DPB). Th.: Ullrich Rössing
s. 72: Nationalmuseet
s. 73: Nationalmuseet
s. 75: Nationalmuseet
s. 76: Nationalmuseet
s. 78: Nationalmuseet

s. 79: Nationalmuseet
s. 80: Nationalmuseet
s. 82: Nationalmuseet
s. 83: Nationalmuseet
s. 84: Nationalmuseet
s. 86: Nationalmuseet
s. 93: Nordisk Film
s. 97: Beta Cinema
s. 101: Dor Film Produktionsgesellschaft
s. 106: Cosmo Film
s. 118: Clay Butler
s. 151: Nationalmuseet
s. 156: KNR
s. 157: Wikicommons
s. 189: Wikicommons

s. 191: begge fra Wikicommons
s. 201: Wikicommons
s. 202: Privat
s. 207: Birthplace of the chinese communist party
s. 207: Mikhail Klimentyev/AFP/Getty Images
s. 208: Kristian Iversen
s. 212: Wikicommons
s. 215: Wikicommons
s. 286: <http://www.kie-modellen.dk>
287: Lotte Møller Bøtcher
289: Lotte Møller Bøtcher
290: Lotte Møller Bøtcher

Indl

Bernard Eric Jensen
Historisk identitet

Heidi Eskelund Kvalificeret og

Claus Haas
På vej mod flere

Christian Vollmond
Kronologi, over

Mette Boritz
Mærk Historien

Karl-Johann Hemm
Historiefortælling

Eigil Møller
Historiefaget og

Elisabeth Arnbak
Indhold og metoder ved historiefaget

Winnie Færk
Hvordan aktivt

Jeppe Bæk Meier
Livet som historiker progression og