

Historiebevidsthed og viden

- Henrik Skovgaard Nielsen.

The Past is not dead. It is not even past yet.
William Faulkner in Requiem for a Nun

3 cases

Case 1

D. 29. august 2003 holdt Statsminister Anders Fogh Rasmussen (AFR) en tale på Søværnets Officerskole i anledning af 60-årsdagen for den danske regerings afgang under besættelsen. Han gjorde her op med samarbejdspolitikken, som han kaldte "et moralsk svigt". Ganske vist kunne man anføre, at "danskerne slap for de værste ødelæggelser. Landbrug og industri tjente på krigen. Så ud fra et gustent synspunkt vil nogle måske kalde samarbejdspolitikken nødvendig, klog og hensigtsmæssig. Men det er en meget farlig tankegang. Hvis alle havde tænkt som de danske samarbejdspolitikere, ville Hitler med stor sandsynlighed have vundet krigen, og Europa var blevet nazistisk."

Senere på året – på befrielsesaftenen samme år – holdt AFR endnu en tale, ikke helt tilfældigt, på Overgaard Gods, hvor der er en mindesten for modstandsmanden, Flemming Juncker. Heri gentog han kritikken og trak tydelige paralleller til nutiden: "Ondskaben og grusomheden har ikke forandret sig. Om det er nazistiske SS'ere, Sadam Husseins bøddler eller nutidens fanatiske terrorister, så er de alle sammen kendetegnet ved med fuldt overlæg at slå fuldstændig uskyldige civile mænd, kvinder og børn ihjel. Vi kan ikke – og vi vil ikke – stiltiende se til, mens mennesker bliver undertrykt i det tidligere Jugoslavien, Afghanistan eller Irak."¹

Case 2

I 1916 skrev Jeppe Aakjær "Historiens sang" (Som dybest brønd...). Han beskrev situationen i sin nutid, Danmark under 1. Verdenskrig, på følgende måde: "Du Pusling-Land, der hygger dig i smug, mens hele Verden brænder om din Vugge." For at forstå den situation måtte man søge "Slægtens Spor i stort og småt...", for "din egen Dag er kort men Slægtens lang, læg ydmygt Øret til dens Fod forneden..." Han ser dog også en gylden fremtid på baggrund af fortiden: "Da staar en ny Tids Bonde på sin Toft og lytter ud mod andre Lærkesange..."²

Case 3

Fra en almindelig dansk familiehøjtidelighed: Konfirmation. Konfirmanden bliver hyldet i en tale, hvor hendes barndom rulles op. Den peger frem mod den situation, hun nu er i. Og taleren – som oftest faderen! – prøver på baggrund af fortiden at beskrive hendes muligheder i fremtiden.

Ny tale: Ved sølvbrylluppet holder sølvbrudgommen en tale til hustruen om de dejlige 25 år; om alle de oplevelser, de har haft og nydt sammen. Nogle år senere – i forbindelse med skilsmissen – fortæller manden til sin nye kone, at de fælles oplevelser, han havde haft med sin tidligere kone, var rædselsfulde. De havde meget ofte været meget uenige, for deres interesser var helt forskellige. Når

¹ Politiken 29. august 2003 og Jyllandsposten 4. maj 2004

² Her citeret fra Bernard Eric Jensen, *Historie – livsverden og fag*. Gyldendal 2003, s. 38

hun på ferieturene til Italien havde presset ham med til at se på kirken, havde han bestemt hellere siddet på en restaurant og nydt et glas kølig hvidvin.³

Historiebevidsthed

Disse tre eksempler anføres til belysning af, at alle mennesker bruger fortiden for at forstå nutiden og begrunde deres handlinger og forestille sig, hvordan fremtiden kan tage sig ud. Tolkningen af fortiden skifter i takt med, at omstændighederne i nutiden ændres. Og hermed er vi så fremme ved det begreb, som har præget debatten om historiedidaktik i de sidste 10-15 år: *historiebevidsthed*.

Begrebet har været brugt i længere tid af både historikere, journalister og andre, fx i forbindelse med situationen i Sønderjylland efter 1864, men fik i tysk historiedidaktik i 1970'erne en mere præcis definition. Man henviser ofte til prof. Karl-Ernst Jeismann, som definerede begrebet således:

”Mehr als blosses Wissen oder reines Interesse an der Geschichte, umgreift Geschichtsbewusstsein den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartverständnis und Zukunftperspektive:“

Denne definition blev så udgangspunktet for en livlig teoriudvikling i de nordiske lande i almindelighed og i Danmark i særdeleshed. En foreløbig opsamling af debatten kan findes i lektor på DPU, Bernard Eric Jensens, *Historie – livsverden og fag*, Gyldendal 2003.

Bernard Eric Jensen understreger her, at historiebevidsthed er et menneskeligt grundvilkår: Vi bruger alle fortiden for at forstå nutiden og gøre os tanker om fremtiden. Den er altså en del af vor identitet, både som enkeltpersoner og i kollektive sammenhænge, som også ovenstående 3 cases viser.

Han formulerer det således:

”Historiebevidsthed er ikke noget, mennesker kan vælge at have eller ikke have, ligesom de heller ikke kan vælge at være sprogbrugere. Historiebevidsthed udgør en forudsætning for, at vi kan fungere som individer og gruppemedlemmer, og den vedrører det sagforhold, at en erindret fortid og en forventet fremtid til stadighed er nærværende og virksomme i en levet nutid. At oparbejde en duelig historiebevidsthed er en lige så lang og kompleks læreproces som at blive en kompetent sprogbruger... Historiebevidstheden udgør således en del af den mentale værktøjskasse, mennesker må oparbejde for at kunne interagere med andre og blive handlingsduelige individer og gruppemedlemmer.”

Kvalificeret og kvalificerende historiebevidsthed.

Hvis det nu er sådan, at historiebevidsthedens eksistens er et menneskeligt grundvilkår, er det altså ikke noget man kan lære. Man kan derimod tale om, at historiebevidstheden kan *kvalificeres*.

Historiebevidsthed er ikke i sig selv noget positivt. Den kan tværtimod være noget meget negativt, hvis den ikke kvalificeres. Jeg har rejst meget for Europarådet som ekspert udi historiedidaktik i Central- og Østeuropa efter kommunismens fald og i de nye lande, som opstod, da Jugoslavien brød

³ Eksemplerne er inspireret af en artikel af Martin Falch Rasmussen, *Fortid, fremtid, livshistorie*. Samvirke, maj 2001

sammen. Her kan der findes en meget stærk historiebevidsthed. Således sagde en østrigsk historieprofessor på et seminar: ”The problem in former Yugoslavia is that there is too much history per square mile.”, og det kan jeg helt tilslutte mig. Her er der i meget høj grad tale om en historiebevidsthed, men den er direkte blokerende for en fornuftig omgang mellem mennesker, netop fordi den ikke er kvalificeret.

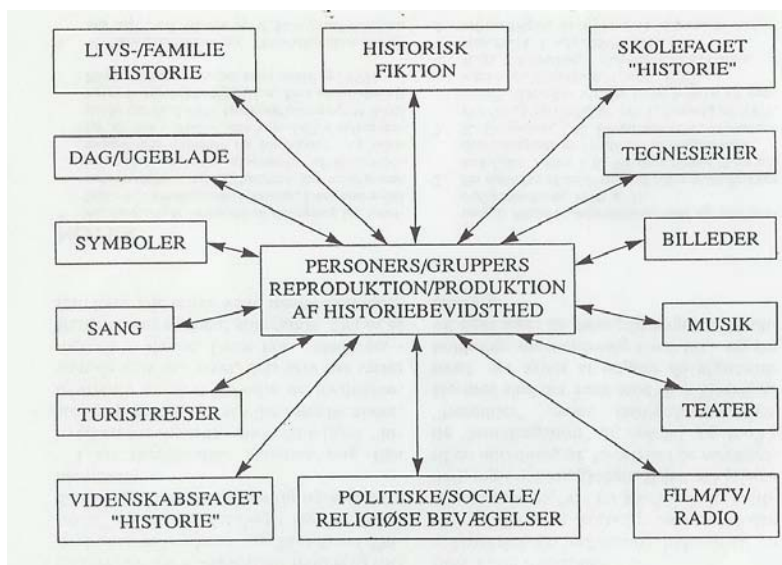
En kvalificering kan bl.a. ske gennem udnyttelse af den viden og de metoder, der er udviklet i det akademiske historiefag. Denne pointe er vigtig, for det er blevet fremført, at teorierne om historiebevidsthed som omdrejningspunkt for undervisningen i uddannelsessystemet fører lige lukt ud i post-modernismens morads, hvor alt er lige gyldigt, hvor ingen har nogen viden, og hvor ingen i øvrigt forventer, at nogen skal have det, og hvor eleverne blot skal sidde og pille i deres individuelle, bevidsthedsmæssige navler for at italesætte en ”tavs” viden, som de i øvrigt ikke har.⁴

Kvalificeret historiebevidsthed er derfor et nøglebegreb også som formål for historieundervisning på gymnasialt niveau.

Historie i og udenfor skolen

Hvis historiebevidstheden er omdrejningspunktet for historieundervisningen, må det også i denne medtænkes, at denne bevidsthed dannes på mange andre måder end i uddannelsessystemet, som denne model viser.

Den åbne skalamodel:



Det betyder så, at det traditionelle materialebegreb i undervisningen må udvides således, at eleverne får viden og redskaber til at afkode de mange forskellige former for materialer, der medvirker til at udvikle deres historiebevidsthed.

Der ligger altså i historiedidaktikken et forsøg på at tage højde for den almindelige samfundsudvikling og også et forsøg på at medtænke ungdomskulturen.

⁴ Om forholdet mellem historiedidaktik og videnskabsfag. Se artikler af Mads Mordhorst og Henrik Skovgaard Nielsen i *At bruge historie – i en sen/postmoderne tid*. Roskilde Universitetsforlag 2000 og artikler af Klas-Göran Karlsson i Karlsson & Zander, *Historien är nu*. Studentlitteratur 2004

Erindringsfællesskab under pres

Det hører med til overvejelserne om historiebevidstheden, at vilkårene for historiebrugen i den vestlige verden er under kraftig forandring. Tidligere var der i et land som Danmark nok forskellige fortolkninger af fortiden, men det foregik dog inden for en vis fælles ramme, næsten som en slags grundfortælling. Der var enighed om, at grundlaget for videnskabsfaget – og i hvert fald skolefaget – var den nationale ramme, og lidt længere tilbage: den vestlige kulturkreds, som det prisme, som historien skulle fortolkes igennem. Det er en udvikling, der kan aflæses gennem formålsparagrafferne for historieundervisningen op gennem 1900-tallet:

Som et blandt flere eksempler kan nævnes det såkaldte *styhrske Cirkulære* fra 1901, hvori det hedder:

*”At frembringe en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land, er Historieundervisningens Opgave. I sin Rigdom paa Eksempler, der henvender sig til Børnenes Sædelige Værdsættelse og virker tilkyndende paa deres Vilie, er Historie tillige et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel.”.*⁵

Vel var ikke alle historikere enige om enkeltheder og fortolkninger, og vel var der også i befolkningen forskellige opfattelser af fortiden, fx mellem klasserne, men der var alligevel indtil ca 1970 tale om en fælles ramme, en diskurs om man vil, som fortolkningerne foregik inden for. I skolerne brugte man i mange fag en historisk tilgang: man sang morgensange og danske sange, og i livet uden for skolerne var der også en høj grad af enighed om fortolkningsrammen, det være sig i samtaler i familierne, i vennekredse, i organisationer, i symboler, i politik osv. Man havde indtil for små 30 år siden et monopol i de elektroniske medier, og man havde derfor fælles oplevelser at samtale om, som fx Kjærsgaards Danmarkshistorie, Hammerichs Danmarkskrønike og Matador.

Men fra ca 1970 blev der slået hul på denne skal. Som årsager kan man nævne den tekniske udvikling, ungdomskulturen, mediebilledet, den internationale politiske udvikling, lidt senere indvandring af grupper, som ikke umiddelbart havde samme kulturelle baggrund osv.

Nu er situationen ændret. Medieforbruget er langt fra tidligere tiders monopolafhængighed, hvad enhver gymnasielærer jo kan bevidne. Det mest almindelige samtaleemne i familierne er vel heller ikke mere den nationale historie; den historiske tilgang er i mange af skolens fag forsvundet, og det er vistnok ikke så cool at synge nationale sange ved morgensamlingerne i grundskoler og på gymnasier. Eleverne er vant til at zappe væk, når de møder noget, der ikke umiddelbart interesserer dem. Løbetræning er noget, der hører sporten til; den åndelige ”løbetræning” har vanskelige vilkår i zapperkulturen.

I videnskabsfaget har man forladt troen på den vestlige, politisk og økonomisk prægede, historieopfattelses hegemoni, ja selv den nationale historie er mere eller mindre under pres. Da Gyldendal for nogle år siden udgav en samlet Danmarkshistorie i 16 bind opgav man helt en samlet tilgang og inddelte perioderne efter rent matematiske principper (århundreder, halve århundreder og kvarte århundreder). Hektohistorie, som det er blevet kaldt. Hvert bind havde sin historiker, som

⁵ Her citeret fra Vagn Oluf Nielsen, *Hvad vil vi med historie i folkeskolen*. DPU 2002

anlagde det synspunkt han eller hun fandt relevant. For nogle år siden udgav Søren Mørch, som det måske er kendt, en bog, han kaldte *Den sidste Danmarkshistorie*.

Man kan derfor med stor sikkerhed sige, at det erindringsfællesskab, som man indtil for ca 30 år siden kunne tale om, nu er under et stærkt pres: Mediebilledet er totalt forandret, familiemønsteret ligeså, ungdomskulturen ligner på ingen måde den, som eksisterede for blot få år siden, og skolens prestige og autoritet er for nedadgående. Frit-valg-ideologien og New Public Management er ved at forandre medborgeren til forbrugeren.

Historiefaget i gymnasiet.

Hvis ovenstående diagnose og teori er rigtig, må det naturligvis også få betydning for historieundervisningen på gymnasialt niveau. Det står jo i formålet for gymnasiet i almindelighed og for historieundervisningen i særdeleshed, at den skal medvirke til at udvikle elevernes identitet, deres almene dannelse og være studieforberevende. Og den skal medvirke til at give grundlag for deres deltagelse i samfundet som demokratiske medborgere på et tidspunkt, hvor dette begreb er ved at opløses.

Derfor er det klart, at man i læreplaner ikke blot kan anføre et formål for faget, som handler om, at historiebevidstheden skal kvalificeres. Elever, lærere, politikere, embedsmænd, aftagerinstitutionerne, og det omgivne samfund i det hele taget, forventer med rette et mere konkret forsøg på at udmønte teorierne på en måde, så historiefaget opfylder sin del af det almendannende og studieforberevende.

Og det er da også det krav, som indgik i kommissoriet for den læreplansgruppe, der blev nedsat i 2004, og som har udarbejdet de læreplaner, der nu foreligger for historieundervisningen på gymnasialt niveau. I læreplanen er der i nogen omfang taget højde for de elementer, som jeg omtaler nedenunder, og som efter min mening må indgå i en historieundervisning, der opfylder alle de formål, jeg har nævnt ovenfor. Og som vil kunne få betydning for elevernes livsverden, både som individer og som deltagere i forskellige former for kollektive sammenhænge. Med andre ord: *En kvalificeret historiebevidsthed.*

Jeg vil i det følgende give et bud på, hvilke elementer, der kan indgå i en sådan kvalificeret historiebevidsthed

Elementer i historiebevidsthed

- *viden om væsentlige elementer i dansk historie og verdenshistorie*

Netop dette punkt er uden tvivl det vanskeligste at nærme sig. Jeg skal derfor her kun komme med nogle foreløbige overvejelser og så diskutere vidensdimensionen særskilt senere i artiklen.

Når denne dimension her nævnes først, er det, fordi den i den offentlige debat spiller en helt afgørende rolle for diskussionerne om historiefaget. Men det er også vigtigt at slå fast, at den ikke kan være det eneste mål for undervisningen. Selvom man af og til kan få indtrykket af det i debatten.

Diskussionen vanskeliggøres noget af, at begreberne ikke står særlig klart i debatten. Hvad menes fx med kronologi? Hvordan skelner man mellem fortid og historie? Der findes en meget stor amerikansk undersøgelse, som viser, at hvis man spørger et bredt udsnit af den amerikanske befolkning om, hvad de forbinder med begrebet *historie*, svarer et meget stort antal, at det er et fag i skolen, som kedede dem usigeligt, og som de stort set intet kan huske fra. Hvis man taler med dem om *fortiden*, ændrer billedet sig. Nu er det noget, de har et positivt forhold til, og som de kan bruge i deres livsverden.⁶ Der trænges klart til en begrebsafklaring, hvis deltagerne i debatten skal sende og modtage på samme bølgelængde.

Men der er altså ingen tvivl om, at vidensdimensionen er vigtig. Det er den bl.a., fordi elever lever i et samfund, som kræver viden om tidsepoker og deres tidsmæssige rækkefølge (fx Antikken, De store opdagelser/kultursammenstødet, Den franske Revolution, Mellemløstiden osv) og viden om mange begreber (fx demokrati, Reformation, imperialismen, totalitære styreformere, nationalisme), som indgår i den offentlige debat og i almindelig samtale på hverdagsplan.

Behovet for en sådan fælles viden bliver bestemt ikke mindre af, at der allerede nu er tilgang til overvældende mængder af informationer, dels i traditionelle midler, men nok så meget på nettet, som jo i meget høj grad bliver brugt af vore elever som vidensbank. At blive i stand til at sortere her og omsætte informationer til relevant viden vil bl.a. kræve et ganske stort kendskab til væsentlige og relevante begreber i historien.

For at undgå alle misforståelser: Uddannelsessystemet skal ikke blot give elever mulighed for at sortere viden, som de erhverver sig andre steder. Det skal også præsentere dem for ny viden og andre sammenhænge, end de allerede er bekendte med i forvejen. De skal konfronteres med for dem nye begreber, herunder hvad man kunne kalde "kulturarven": En række elementer i national, europæisk og global historie, som traditionelt er indgået i kulturtænkningen og kulturdebatten, og som har eksistentiel betydning for elevernes livsverdensopfattelse og -forståelse. På den måde skal skolen også udgøre en modkultur.

- *færdigheder i at behandle forskelligartet materiale.*

Der tænkes her på et meget vidt materialebegreb, som dækker både traditionelle materialer fra historieundervisningen og nye, som er en følge af teorien om historiebevidsthedens dannelse også uden for skolesystemet. Det betyder, at der – udover den traditionelle historiske metode over for skriftligt materiale – må arbejdes med færdigheder i at afkode billeder, film, video og forskellige former for materiale på nettet

- *indsigt i forskellige historiske årsagsforklaringer og forklaringsmodeller og dokumenteret argumentation*

Det er en banal konstatering for historikere - rent teoretisk - at synspunktet på og tolkninger af fortiden skifter i lyset af nutidsforståelsen og fremtidsorienteringen, om end mange historikere i praksis - ikke mindst i den nordiske historievidenskabstradition - har svært ved at være villige til at tage konsekvenserne heraf. Konsekvenserne af teorierne om historiebevidstheden betyder for historieundervisningen, at den nødvendigvis må være multiperspektivisk. Men for at det helt ikke

⁶ Rosenzweig, Roy & Thelen, Davis, *The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life*. Columbia University Press 1998. Se også Kirsten Augustesen, *Her går det godt*. NOTER 150

skal ende i rent postmodernistisk opløsning og opgivelse - "things fall apart – the centre cannot hold" - må elever have en indsigt i, at der er forskellige årsagsforklaringer, fortolkninger og forklaringsmodeller for at give dem muligheder for at afkode og tage stilling til forklaringer. Det er vigtigt, at der arbejdes med forskellige historiesyn, og at argumenter skal kunne dokumenteres i forhold til det eksisterende materialegrundlag og de metoder, som er almindeligt accepteret i historievitenskaben. Der skal også kunne argumenteres for relevansen af de problemstillinger, der behandles.

- *brug og misbrug af historie/erindringspolitik:*

Fortiden bruges både på individuelt og på kollektivt niveau. En kvalificeret historiebevidsthed må derfor betyde, at elever bliver bevidste om, at de i deres eget liv bestandig bruger fortiden til at forstå sig selv, og at de også er med til at forme deres egen fremtid.

På samme måde må de også blive bevidste om, at fortiden bruges i kollektive sammenhænge, fx for at fremme bestemte synspunkter. Dette er en helt åbenlys konstatering, som vi alle kender til. Der er ikke tale om en beklagelse af, at det sker. Heller ikke en forargelse over det; historie kan bruges og misbruges af politisk magthavere, religiøse grupper, interesseorganisationer osv. Og blandt misbrugerne er både videnskabsmænd og historielærere. Elever bør derfor stifte bekendtskab med konkrete eksempler på en sådan bevidst brug af historie. Fra Danmark foreligger oplagte eksempler på brugen af Besættelsestiden (fx Fogh Rasmussens 29. august-tale) og forestillingerne om landboreformerne fra slutningen af 1700-tallet, som de fx blev udnyttet af det officielle Danmark i forbindelse med Stavnsbåndets jubilæum.⁷

- *indsigt i dannelse af historiebevidsthed:*

En bevidstgørelse af historiebevidstheden som et grundvilkår for mennesker bør indgå i undervisningen. I pædagogisk teori i de sidste 10 år er begrebet metakognition (nærmest: erkendelse om erkendelse) indgået som et kodeord. I historieundervisningen kunne elevens bevidstgørelse om historiebevidstheden som dialog mellem de tre dimensioner næsten være et sådant metakognitivt begreb. Også denne betragtning fører frem til vigtigheden af relevansbegrebet. Enhver historieformidler og -bruger må kunne argumentere for valget af den pågældende historiske problemstilling

- *mennesket som både historieskabt og historieskabende:*

Det er en vigtig pointe, at både det enkelte menneskes materielle liv og dets mentale struktur og identitet er skabt af fortiden. Det samme gælder de sociale relationer, mennesker indgår i, både på lokalt, nationalt, regionalt og globalt plan. Men samtidig er det vigtigt at understrege, at mennesker også er skabere af deres fremtidige vilkår. Som det er blevet udtrykt er historie "forgangen fremtid" (Koselleck): Mennesker har altid været stillet over for valg, og der har altid foreligget valgmuligheder. De har altid truffet valg på grundlag af deres og andres erfaringer. M.a.o. har de altid været brugere af fortiden. Hvad der i dag kan se ud som logiske følger i et historisk forløb, er resultatet af menneskers forsøg på at skabe deres fremtid, og ved andre valg kunne disse menneskers fremtid have udviklet sig anderledes, og dermed ville dét, vi i dag opfatter som et logisk historisk forløb, have udviklet sig på en anden måde. At arbejde med kontrafaktisk historie er

⁷ Se også Anette Warring, *Historie magt og identitet. Grundlovsfejring gennem 150 år*. Århus Universitetsforlag 2004

en anvendelig metode i denne sammenhæng. En sådan metode kan også bruges til at gøre os: elever og lærere kloge på, hvorfor tingene så rent faktisk udviklede sig, som de gjorde.⁸

- *Formidling af historiske problemstillinger:*

Hvis elever/kursister/studerende skal kunne indgå i en stadig debat, der udvikler deres historiebevidsthed som en del af udviklingen af deres identitet, må der i en kvalificerende læreproces indgå en træning i at formidle historiske problemstillinger.

Konsekvenser for læreplanerne

Ovenstående peger frem mod en læreplan, hvor der både skal arbejdes i bredden, hvor der skal arbejdes med overblik og sammenhæng, og i dybden, hvor der skal være mulighed for en kritisk behandling af mange former for historisk materiale. Hvis eleverne skal kunne blive kvalificerede brugere af fortiden, må de kunne se, at det, de beskæftiger sig med, har relevans for deres livsverden. ”*Al historie er samtidshistorie*”, som Benedetto Croce formulerede det omkring 1920.

Viden og betingelserne for tilegnelse af viden

Som nævnt synes problemet om viden om fortiden at være det helt afgørende for den offentlige debat om historiefaget. Med mellemrum kommer der undersøgelser frem, der viser, at nutidens unge mennesker har en helt utilgivelig mangel på historisk viden.

Det er der ikke noget nyt i.

Det kan belægges med det ene citat efter det andet fra den offentlige debat gennem årene, at den ældre generation forarges over de unge menneskers uvidenhed. Lad mig nøjes med to her:

I 1917 blev der i USA offentliggjort en undersøgelse over studenters historiske paratviden. Konklusionen var:

”Surely a grade of 33 in 100 on the simplest and most obvious facts of American history is not a record in which any high school can take pride.”⁹

Denne konklusion blev draget på et tidspunkt, hvor man underviste strengt kronologisk, og udelukkende i politisk og måske økonomisk historie. Forfatteren af bogen, hvorfra citatet stammer kommenterer da også med følgende:

”From... 1917 to the latest national assessment, efforts to understand children’s historical knowledge have followed a well-beaten path. Adults come together to determine what facts kids should know. They administer a test. When results come back showing that students did poorly, they seldom ask what youngsters might have been thinking or how students might have interpreted the task before them...”

Konklusionen er klar:

⁸ Se fx Lars M. Andersson & Ulf Zander, *Tänk om... Nio kontrafaktiske essäer*. Historiske media 1999 og Rasmus Dahlberg (red), *En anden historie. Ni alternative Danmarkshistorier*. Aschehoug 2001

⁹ Her citeret fra Sam Wineburg, *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press 2001. Jeg skylder tak til Bernard Eric Jensen for denne henvisning

"The whole world has turned on its head, but one thing stayed the same: Kids don't know history."

I Danmark er forholdene de samme. Omkring 1930 skrev P. Sørensen Fugholm en sang, som han kaldte "De moderne skoletanker". Han hudfletter her med en række eksempler på humoristisk vis uvidenhedens repræsentanter. De to sidste vers lyder:

*"Uvidenheden sprænger alle Grænser;
Man aner knapt hvem Øgenslæger er,
man ved ej Paulus havde Filipenser
og ej, at Gimle lagde paa Fredsber.
At Demonstenes leved kuns af Stene,
er ukjendt, ja man aner næppe, at
Napolium var gift med Sankt Helene
I Sandhed! Det er meget ilde fat.*

*Og hvem er Skyldens? Den moderne Skoles,
de Ord har længe mig paa Sinde lagt.
Paa dens Metoder bør der ikke stoles,
jeg kalder dem for Humbum, rent usagt.
Den gamle Tid var hyggelig og hjemlig,
da Kundskab som en Mariadnes Traad
gik gjemmel Skolen. Var den bedre? Nemlig!!
Vogn, danske Børns Forældre, vogn til Daad."*

I de senere år har der flere gange været (uvidenskabelige) undersøgelser om elevers geografiske og historiske viden. Det giver genlyd i pressen, når det endnu engang demonstreres, at de unge ikke har den viden, som de voksne tror, at de selv havde engang, og som man i hvert fald kan lægge skolen til last.

Den mest spektakulære i de sidste år var en undersøgelse foretaget på statsvidenskabelige studenter i Århus i 2004.¹⁰ Undersøgelsen, som blev præsenteret af universitetslektor Gorm Harste, viste resultaterne af svarene på et spørgeskema, som blev forelagt statskundskabsstuderende. Den skulle vise deres historiske og geografiske paratviden. Resultatet var, at denne paratviden var meget mangelfuld.

Undersøgelsen kom midt under læreplansarbejdet for de gymnasiale uddannelser og dominerede forsider i flere aviser. Politikere, journalister og læserbrevsskribenter flokkedes om krav om mere kronologi i undervisningen. De kendte øjensynlig ikke til de gældende fagbilag, som siden 1988 havde indebåret, at der arbejdedes med udviklings- og sammenhængsforståelse.

I en artikel fra Kristeligt Dagblad 13. oktober 1988 kaldtes 1988-fagbilaget for historie da også under overskriften "Det lange perspektiv igen" "*En af gymnasierreformens smukkeste vækster...*",

¹⁰ Politiken og Jyllandsposten 18. august 2004 og følgende dage.

og i 2001 lavede Evalueringsinstituttet en undersøgelse af historieundervisningen i det almene gymnasium. En af konklusionerne var, at der blev undervist alt for kronologisk og traditionelt. Evalueringsgruppen anførte, at *"man ikke nødvendigvis behøver at placere undervisningsforløbene tidsmæssigt efter hinanden for at give en kronologisk forståelse. En strengt kronologisk tilgang til faget har tilmed visse negative konsekvenser..."* Gruppen har derfor følgende anbefaling: *"Evalueringsgruppen anbefaler derfor at faggrupperne og de enkelte lærere nøje overvejer fordele og ulemper ved tilrettelæggelse af undervisningen over de tre år i forhold til det kronologiske princip."*¹¹

Det er i øvrigt interessant at se, at undersøgelsen blev gentaget for nogle historiestuderende, af hvilke nogle øjensynlig deltog i kurser i "lange linier". Med samme nedslående resultat. Og interessant er det også, at heller ikke deres lærer, en erfaren universitetslærer, kunne besvare alle spørgsmålene.¹² Det bekræfter resultaterne af nogle tests, jeg lavede for nogle år siden for historielærere i gymnasiet og ved universiteterne. Man må altså konkludere, at enten er alle danskere historieløse, når man benytter denne fremgangsmåde; selv folk, der har historie som deres fag. Eller også er der noget i vejen med målemetoden.

Hvorfor glemmer elever så hurtigt? Relevansproblemet.

Det er en almindelig lærererfaring, at glemselskurven er overordentlig stejl. Det, der er gennemgået i én uge, kan meget let være glemt i den næste. Og i lidt længere tidsperspektiv er glemslen overordentlig stor. Det er desværre ikke alt, hvad der bliver undervist i, der bliver indlært og husket. Det ved vist alle, ikke mindst i eksamenssituationer. Det er også en lærererfaring, at *relevansen* af stoffet har stor betydning for hukommelse. Elever husker bedre, når de kan hænge det indlærte op på noget, de kan relatere til deres livsverden.

Og som ovenfor påpeget er der sket en række samfundsmæssige ændringer, som bevirker, at den fælles erfaringsbaggrund ikke eksisterer i samme omfang som tidligere.

Relevans er afgjort et overordentlig vigtigt omdrejningspunkt for en kvalificerende undervisning, også for den del af den, der drejer sig om viden

Hjerneforskningen

Det interessante er, at disse lærererfaringer bekræftes af moderne hjerneforskning. En af de kendeste danske hjerneforskere, dr. med. Henning Kirk, havde da også et indlæg i Politiken om den ovenfor omtalte undersøgelse fra Århus. Han skrev:

*"Når jeg i dag som midaldrende har større paratviden, end jeg havde som 19-20-årig skyldes det, at fortsat læring og indhøstet erfaring har givet et bedre ophæng for den paratviden, som relateres til interesseområderne. Årstallene, århundrederne er ikke længere frit svævende størrelser, hvis indhold rummer mere, end de gjorde for 35-40 år siden."*¹³

¹¹ *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium*. Danmarks Evalueringsinstitut 2001, s. 22

¹² Anders Bøgh, *Hvem ved hvad?* Institutionsavisen nr. 3, november 2004 Århus Universitet. Institut for historie og områdestudier

¹³ Henning Kirk, *Paratkopier får det svært i videnssamfundet*. 23. august 2004. Henning Kirk har behandlet spørgsmålet om, hvordan hjernen arbejder i bogen *Hjernen bag erfaringen*. Akademisk forlag 2004. Især s. 96-111

Det er jo netop sådan vores hjerne arbejder. Detaljer huskes bedre, hvis de kan relateres til et større antal fænomener eller begivenheder. Detaljerne får betydning, når de indgår i en bredere og meningsfuld erfaring..."

Eller som Henning Kirk skriver i en privat korrespondance til mig:

"Når f.eks. historisk stof sidder bedre fast ved hjælp af billeder, krop/sanser/følelser, gentagelser, associationer osv., skyldes det at sådanne stimulationer og "krydsbefrugtninger" (eller hvad man skal kalde det) fører til at netværk mellem nerveceller udbygges og forstærkes. Hukommelse er "lavet af" sådanne netværk."

Hjerneforskningen i dag viser, at der må være banet nogle veje mellem hjernecellerne, for at hukommelsen skal være effektiv. Det drejer sig, så vidt jeg forstår, om de såkaldte synapser, som skal kunne aktiveres ved, at de fænomener, man møder, allerede er "berørt" i hjernen.

Det skal derfor blive interessant at se, om det kursus i sammenhængsforståelse, som efter læreplanen af 2004 skal placeres i 3. g. kan opfylde dette formål.

Konklusion mht. viden

Diskussionen om kronologi og viden har næsten monopoliseret debatten om historieundervisningen. Som ovenfor omtalt, er denne dimension kun en del af en kvalificeret og kvalificerende historieundervisning. Men viden om begivenheder og begreber i tidsperspektiv er selvfølgelig en integreret del af den bagage, som eleverne skal have med fra undervisningen. Det, der her er argumenteret for, bygger på almindelig lærererfaring, på et forsøg på at placere mulighederne for historieundervisningen i det samfund, vi kender i dag, og på resultater fra hjerneforskning er, at for at viden skal kunne blive en del af elevernes identitet, må den være *relevant*, dvs den må have betydning for elevernes livsverden.

Relevante problemstillinger i dagens samfund, som bør indgå i undervisningen

Det er derfor af vigtighed, at lærere og elever forsøger at indkredse nogle vigtige problemstillinger, som skal indgå i historieundervisningen. Det betyder ikke, at læreren skal tage et hvilket som helst emne op, som eleverne mere eller mindre tilfældigt foreslår. Eller som mere eller mindre tilfældigt dukker op i medierne eller i den offentlige debat. Læreren må selvfølgelig med sin faglighed kunne fremføre argumenter for relevante problemstillinger. Skolen skal som ovenfor omtalt ikke kun være i medløb, men også præstere et modspil, hvor eleverne møder opfattelser og problemstillinger, som de ikke umiddelbart kender til.

Nedenstående liste skal ikke opfattes på den måde, at hele undervisningen skal tages op emnevis. Man kan fx godt undervise i tidsmæssig rækkefølge, selv om det efter min mening ikke er en hensigtsmæssig tilgang. Og der er da også strukturer i undervisningssystemerne efter gymnasiereformen, som umuliggør en sådan tilgang.

Listen skal forstås på den måde, at det er problemstillinger, som man undervejs kan holde sig for øje og perspektivere indholdet til. Al forskning viser som nævnt, at hvis beskæftigelse med historiefaget skal have betydning, bliver relevansproblemet af afgørende betydning. Og det er af afgørende vigtighed at gøre sig klart, at historie formidles i nutiden og for nutiden og fremtiden, ikke for fortiden. Derfor er det vigtigt for en kvalificeret og kvalificerende historieundervisning, at

læreren interesserer sig for sin samtid og gør sig overvejelser om fremtiden. Og at han/hun kan gøre sig klart, hvad historieinteressen er hos dem, historien formidles til.

I undervisningsmæssig sammenhæng må lærere og elever derfor bestandigt reflektere over indholdet af undervisningen, hvis den skal være kvalificeret og kvalificerende.

Udgangspunktet for en relevant historieundervisning er som ovenfor beskrevet en forestilling om, at alle mennesker, herunder elever/kursister/studerende ønsker at forstå sig selv og deres nutid og gøre sig forestillinger om fremtiden. Det viser jo de tre cases i indlæringen til denne artikel. For at kvalificere dette, må de søge baggrunden i fortiden for disse fænomener, altså tolke fortiden.

Hvis jeg skulle give et bud på, hvilke problemstillinger, der – ud fra et nutids- og fremtidsperspektiv - kunne være relevante i det danske samfund i dag, er her et forslag:

- "vi og de andre", herunder specielt
- forholdet mellem islam og den vestlige verden
- national identitet/nationalisme og andre former for identitet
- Europa-spørgsmålet
- forholdet mellem den lille (den enkeltes) og den store historie
- imperialisme og afkolonisering
- globalisering
- menneskerettigheder
- demokratibegrebet i langt historisk perspektiv
- totalitære staters styreform og overgreb, fx i form af folkemord
- velfærdsstaten, idébaggrund og forskellige måder at reflektere over sociale forskelle
- mennesket og naturgrundlaget

Hvad er en god historielærer?

Som det fremgår af ovenstående stilles der meget store krav til historieformidling i almindelighed og til historielærere på gymnasialt niveau i særdeleshed. I forbindelse med afslutningskonferencen på det store forskningsprojekt om humanistisk historieformidling blev der opstillet følgende ønsker til en kvalificeret historieformidler/-lærer:

”Kyndige og habile historieformidlere er fagfolk, der ikke alene har en kvalificeret i den fortid, der formidles, men også

- *kender til historieinteressen og historiebrugen hos de personer til hvem, der formidles*
- *har en reflekteret opfattelse af og mening om den samtid, i hvilken deres fortidsfortolkning skal læses og bruges*
- *forstår at bringe fortid og nutid i spil med hinanden på en engagerende og perspektiverende måde*
- *ser sig i stand til at agere i dobbeltrollen som fagfolk og medborgere*
- *formår at bruge deres formidling til at fremme en refleksion over menneskers behov og muligheder for at danne sig selv*

- *ser sig i stand til at arbejde med historie som tekst på en kvalificeret og reflekteret måde*¹⁴

Ufuldstændig litteraturliste over bøger samt artikler i NOTER, der omhandler historiebevidsthedsbegrebet:

Bøger:

Angvik, Magne & von Borries, Bodo, "Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents", vol 1-2

Angvik, Magne og Nielsen, Vagn Oluf (red), "Ungdom og historie i Norden". Fagbokforlaget 1999

Aronsson, Peter (red), Makten över minnet. "Historiekultur i förändring". Studentlitteratur 2000

Borries, Bodo von, „Jugend und Geschichte. Ein europäischer Kulturvergleich aus deutscher Sicht“. Schule und Gesellschaft/Leske + Budrich. Opladen 1999

Brinkmann, Henning og Rasmussen, Lene (red) "At skabe historie ideer til historieundervisningen". Dafolo 1998

Bryld, Claus, "Kampen om historien. Brug og misbrug af historien siden Murens fald". Roskilde Universitetsforlag 2001

Den jyske historiker Nr. 88, april 2000, "Historiefaget efter Postmodernismen".

"Historiedidaktik i Norden 1-8". Der er udkommet 8 seminarrapporter siden 1982. I alle rapporterne er der artikler om historiebevidsthed.

"Humanistisk historieformidling". En serie på 12 bøger fra Roskilde Universitetsforlag, som var resultatet af et forskningsprojekt under Statens humanistiske Forskningsråd.. Især følgende bøger har interesse for historiebevidsthedsbegrebet:

Erindringen og glemslens politik (bd 1)

Danmarkshistorier 1 + 2 (bd. 2)

Historien fortalt (bd 4)

Arvestykker (bd 7)

Historiebevidstheder (bd 10)

At formidle historie (bd. 11)

At bruge historie (bd 12)

Jensen, Bernard Eric, "Historiedidaktiske sonderinger", bd. 1, Institut for historie og samfundsfag. Danmarks Lærerhøjskole 2001

¹⁴ Her citeret fra Bernard Eric Jensen red), *At bruge historie – i en sen-/postmoderne tid*. s. 57. Roskilde Universitetsforlag 2000

Jensen, Bernard Eric, "Historie – livsverden og fag". Gyldendal 2003

Jensen, Sven Sødning, "Historie og fiktion. Historiske børneromaner i undervisningen". Danmarks Lærerhøjskole 1990

Larsson, Hans Albin (red) "Historiedidaktiske utmaninger", Jönköping University Press 1998

Leewouw-Roord, Joke van der (ed), "The State of History Education in Europa". Körber Stiftung 1998

"Looking Back – Looking Forward. Understanding History in Europe". Körber Stiftung 2000

Karlegård, Christer och Karlsson, Klas Göran (red), „Historiedidaktik“. Studentlitteratur 1997

Karlsson, Klas-Göran, "Historia som vapen Historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995"

Karlsson, Klas-Göran og Zander, Ulf, "Historie är nu. En introduktion til historiedidaktikken". Studentlitteratur 2004

"KUP-rapporten" om historie i det danske undervisningssystem. Undervisningsministeriet 1994

Macdonald, Sharon (ed), "Approaches to European Historical Consciousness. Reflections and Provocations". Körber Stiftung 2000

Nielsen, Vagn Oluf, "Hvad vil vi med historie I folkeskolen. Analyser af historie som dannelsesfag i læseplaner og historiebøger for folkeskolen". Danmarks Pædagogiske Universitet 2002

Nielsen, Vagn Oluf, "Ungdom og historie i Danmark. Institut for humanistiske fag". Danmarks Lærerhøjskole 1998

Rosenzweig, Roy & Thelen, David, "The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life". Columbia University Press 1998

Zander, Ulf, Fornstora Dagar, "Moderne tider. Bruk av och debatten om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte". Nordic Academic Press 2001

Artikler i NOTER

Der er kommet to særnumre om historiebevidsthed. Nr. 127 og 148

Augustesen, Kirsten, "Her går det godt", nr. 150

Augustesen, Kirsten & Thomsen, Bente, "Historieforsøg på Helsing Gymnasium", nr. 158

Bitsch, Aase, "Om undervisning i historie". Nr. 134

- Bitsch, Aase, "Om at bevæge sig og bevæges". Nr. 144
- Brønd, Søren, "Historiebevidsthed i skolen". Nr. 127
- Haastrup, Lars, "Udryd de sataner". Nr. 152
- Haue, Harry, "Almen dannelse og historieundervisning". Nr. 162
- Jacobsen, Kristian, "Historiebevidsthedsdannelsen er central for værdidannelsen". Interview med Jarl Damgaard. Nr. 148
- Jensen, Bernard Eric, "Historiebevidsthed – hvordan går det med det historiedidaktiske paradigmeskifte?" Nr. 148
- Jensen, Grethe, "Historiebevidsthed. Et essay". Nr. 127
- Nielsen, Henrik Skovgaard, "Historisk bevidsthed – som baggrund for historieundervisningen i gymnasiet og på HF". Nr. 127
- Nielsen, Henrik Skovgaard, "Et bud på kernefagligheden". Nr. 152
- Nielsen, Henrik Skovgaard, "Lodsen går fra borde". Nr. 158
- Nielsen, Henrik Skovgaard, "Historiebevidsthed og historieundervisning" i DANSKNOTER nr 3. 2003
- Nielsen, Vagn Oluf, "Historiebevidsthed som historiesyn". Nr. 152
- Poulsen, Arne, "Historiebevidsthed! At være sig (be)tydningen af historien bevidst. Der var engang..." Nr. 127
- Poulsen, Marianne, "Historie med fremtid". Nr. 143
- Sørensen, Niels Arne & Tvarnø, Henrik, "Historiebevidsthed". Nr. 127
- Work, Henning, "Ungdom og historie – ikke så ringe endda". Nr. 148

Den, der kontrollerer fortiden, kontrollerer fremtiden. Den, der kontrollerer nutiden, kontrollerer fortiden.
(George Orwell, 1984)