



FOTO: CLAUDIUS BECH/RIKZAU SCANPIX

Historieundervisning

Af Claus Haas



FOTO: LISELOTTE SABROE/RITZAU SCANPIX

Tema: Historieundervisning

Pædagogisk indblik

Nr. 16
Marts 2022

Historieundervisning

© forfatterne, DPU,
NCS og Aarhus
Universitetsforlag

Design:

Toeke Bjørneboe

Layout:

Ib Jensen

ISBN

978 87 7219 1560

ISSN

2596-9528

dpu.au.dk/paedagogiskindblik

03
Om denne forskningsoversigt

04
Historiedidaktik og et støvet historiefag

06
Overordnede kommentarer til oversigten

08
Kort fortalt

09
Centralstyret historiedidaktik

17
Fagstyret historiedidaktik

23
Brugerstyret historiedidaktik

32
Afrunding

33
Om forfatteren

34
Referencer



FAGFÆLLE-
BEDØMT





Om denne forskningsoversigt

03 - 37

Forskningsoversigten, du sidder med, er en del af en serie forskningsoversigter, der hedder Pædagogisk indblik. Med Pædagogisk indblik vil vi gerne give praktikere inden for henholdsvis dagtilbud, grundskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse et let tilgængeligt indblik i og overblik over den eksisterende forskning på forskellige områder. I denne oversigt drejer det sig om tre forskningstraditioners forståelse af og bidrag til en historiedidaktik, der får elever til at opleve faget som relevant for deres eget liv og hverdag. De tre traditioner repræsenterer både delvist overlappende og delvist modstridende historiedidaktiske tilgange i forhold til at imødegå elevens opfattelse af historiefaget som irrelevant, støvet og kedeligt.

Hver forskningsoversigt udarbejdes af forskere fra DPU, Aarhus Universitet, der allerede selv forsker på det pågældende område. Forskningsoversigterne fagfællebedømmes. Det betyder, at to andre forskere, der har indgående kendskab til forskningsområdet, har læst forskningsoversigten kritisk, hvorefter den er gennemskrevet igen med henblik på at imødekomme kritikken. Formålet hermed er at sikre den videnskabelige kvalitet af forskningsoversigterne. Forskningsoversigterne bliver også læst og kommenteret af en gruppe praktikere. I dette tilfælde har Christian Vollmond og Karen Steller Bjerregaard bidraget med værdifulde kommentarer. Tak for hjælpen.

Vores ambition med forskningsoversigterne er, at de kan hjælpe praktikere (i denne oversigt vil det sige alle dem, der underviser eller skal undervise i historie eller beslægtede fag) til at opnå den indsigt i et givet forskningsfelt, der skal til for selv at kunne tage stilling til forskningsresultaterne. Derfor har vi lagt vægt på, at forskningsoversigterne ikke bare skal formidle et overblik over eksisterende forskningsresultater, men også give indblik i de grundantagelser, der ligger bag de forskellige studier. Afhængigt af temaet for forskningsoversigten kan det være, hvordan en given forståelse af læring bag en specifik

undersøgelse øver indflydelse på forskningsspørgsmål, forskningsdesign og resultater. I denne forskningsoversigt handler det eksempelvis om, hvilke forståelser af historiebevidsthed der ligger bag de forskellige studier.

Forskningsoversigterne i Pædagogisk indblik indeholder også en eller flere opgaver, en Power-Point-præsentation og et produkt (fx en podcast eller en grafisk illustration), som praktikere kan arbejde med, fx på pædagogiske temadage. Vi håber, at Pædagogisk indblik dermed kan danne afsæt for at diskutere og videreudvikle praksis inden for de temaer, som forskningsoversigterne beskæftiger sig med. Hvis du får lyst til at læse mere, kan du lade dig inspirere af referencerne på litteraturlisten. Forskningsoversigten om historiedidaktik er baseret på et litteraturstudie, hvor i alt 128 studier blev inkluderet. Hvis du vil læse mere om fremgangsmåden og se, hvilke studier der er inkluderet i forskningsoversigten, kan du gå ind på dpu.au.dk/paedagogiskindblik. Her finder du bl.a. en såkaldt protokol, dvs. et dokument, som indeholder oplysninger om undersøgelses spørgsmål, definitioner og afgrænsninger, søgeord og søgestreng, litteraturstudiets design, kriterier for in- og eksklusion af studier og informationer om, hvordan studierne er læst.

God læselyst.



Historiedidaktik og et støvet historiefag

04 - 37

En oversigt som denne kan i sagens natur ikke behandle alle sider af det historiedidaktiske forskningsfelt.

Dertil er det – i lighed med de fleste andre forskningsfelter – for komplekst og mangesidet (for overblik se Kvande & Naastad 2020; Metzger & Harris 2018; Lund 2011; Poulsen & Pietras 2012). Jeg har derfor afgrænset min fremstilling på fire måder: Den første handler om elevers opfattelse af historieundervisningen, den anden om fremstillingens styrende problemstillinger, den tredje om de tre nævnte tilgange til historiedidaktik og endelig den fjerde om begrebet historiebevidsthed. Lad mig åbne ballet med den første afgrænsning.

I anden halvdel af 1990'erne gennemførte forskere fra 25 europæiske lande en omfattende spørgeskemaundersøgelse med titlen *Youth and History*. 31.000 elever deltog, heraf 851 fra Danmark, fordelt på 519 klasser. Formålet var at kortlægge elevernes historiebevidsthed og interesse for historieundervisningen. Hvad det sidste angår, svarede 56 % af de danske elever, at den var "lille", 26 % svarede "nogen", 16% "stor" (Nielsen 1998: 54). I de øvrige lande var situationen næsten den samme. På den baggrund konkluderede forskerne, "(...) at der er grund til en vis bekymring (...) hvis man anser historisk indsigt og forståelse for at være vigtig for elevernes tilværelsesoplysning og politiske dannelse" (ibid.: 66). At vende situationen ville følgelig kræve, at elever i højere grad skulle opleve, "at arbejdet med historie er vedkommende og relevant, dvs. angår deres eget liv" (ibid.: 66).

Hvad der mere konkret gjorde sig gældende, kom frem i en næsten samtidig undersøgelse af almindelige amerikaneres interesse for historie. Når forskerne bad undersøgelsens

1.500 respondenter om at bruge et ord eller en vending om deres erfaringer med historietimerne i grundskolen og på high school, udkonkurrerede de negative klart de positive. Det mest brugte ord var "boring" eller "boredom", der vel at mærke aldrig blev brugt om de mange andre sammenhænge uden for skolen, hvor respondenterne var optaget af historie (Rosenzweig 2000: 273).

En undersøgelse fra 2016 viser, at situationen i folkeskolen ikke grundlæggende har ændret sig siden 1990'erne.

Og hvad angår elevers oplevelser af historie som kedeligt, tungt og støvet i øvrigt, så tyder noget på, at meget af lærernes arbejde og forberedelser drejer sig om at overveje undervisningsmetoder og -tilgange, dvs. variationer, for at undgå, at faget bliver kedeligt. Eleverne må nærmest for alt i verden ikke kede sig i faget (Knudsen & Poulsen 2016: 24).

Historiefaget opfattes som tungt og støvet, eleverne keder sig. Et forhold, der influerer markant på lærernes didaktiske overvejelser. Hovedforklaringen ligner til forveksling den fra 1990'erne. Kun få elever kan se sammenhængen mellem historieundervisning og deres hverdagsliv. Deres "egen lille historie" er nok vigtig, udtaler de, men de har svært ved "at se den som relevant i skolefagets kontekst". Skolefaget vedrører primært "en stor, vigtig eller rigtig historie", som de dog har svært ved at se sig selv som en del af (ibid.:11). Selv de elever, som synes, at faget er spændende, har svært ved at forklare, hvorfor de egentlig synes det (ibid.: 10). Den manglende relevans for eleverne kommer også til udtryk ved, at elever først og fremmest forbinder historiefaget med en uddannelse som historielærer, historiker, arkæolog eller lignende (ibid.: 10).



05 - 37

Historieundervisningens elev- og hverdagsrelevans har tilsyneladende gennem årtier haft trætte kår selv trods flere reformer af historiefaget i løbet af 2000-tallet (Undervisningsministeriet 1995; 2002; 2004; 2009; 2014; Børne- og Undervisningsministeriet 2019). Der er tale om en vigtig og interessant udfordring

for historiedidaktiske forskere og historielærere i folkeskolen. Bliver den ikke adresseret, er der overhængende risiko for, at elever fortsat vender historieundervisningen ryggen eller lader det, de har lært, gå i glemmebogen. Denne forskningsoversigt forsøger at gå i clinch med problemet.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Overordnede kommentarer til oversigten

06 - 37

For overskuelighedens skyld har jeg foretaget en anden afgræsning i form af to problemstillinger, der overordnet set har styret udvælgelse og læsning af oversigtens litteratur.

- Hvordan fremmer lærere elev- og hverdagsrelevant historieundervisning i folkeskolen ud fra hhv. en centralstyret, en fagstyret og en brugerstyret historiedidaktik?
- Hvilke former for historiebevidsthed kan eller skal historielærere ifølge disse tre historiedidaktiske tilgange fremme hos eleverne?

De to problemstillinger adresserer ikke direkte "kedsomhed" som begreb eller mental tilstand. Det gør den afsøgte og inkluderede litteratur heller ikke ud over den, jeg allerede har nævnt. Studier af, hvordan kedsomhed ved historieundervisning konkret kommer til udtryk, er en mangelvare. Men fraværet af elev- og hverdagsrelevans kan sagligt set fungere som en omskrivning af kernen i dette problem. Formålet her er nemlig at kortlægge, hvad forskere forstår ved elev- og hverdagsrelevant historieundervisning. Forskningsoversigtens bærende tese er, at en sådan forståelse kan bidrage til at komme den grasserende kedsomhed til livs. Alt efter hvilken af de tre historiedidaktiske tilgange der anvendes, viser der sig ret forskellige svar på de to problemstillinger. De tre tilgange kan i komprimeret form defineres på følgende måde (se Jensen 2012 for denne opdeling).

- 1) I den *centralstyrede tilgang* knyttes elevers historiebevidsthed tæt sammen med den obligatoriske historiekanon. Denne kanon er indført dels som et forsøg på at rulle historiebevidsthedsbegrebets didaktiske og faglige indflydelse tilbage, dels for at lægge vægt på en kronologisk fortælling om det danske folks historie.
- 2) I den *fagstyrede tilgang* skal elevers mangelfulde historiebevidsthed gennemgå en faglig disciplinering og progression. *Historisk tænkning* er en international samlebetegnelse for denne tilgang, der også kan betegnes som en historieundervisnings- og historiefagsdidaktik, med fokus på at skabe sammenhæng mellem skolefag og videnskabsfag i undervisningen.
- 3) I den *brugerstyrede tilgang* er der fokus på at forstå, hvordan elevers – og andre lægpersoners – udvikling af historiebevidsthed i og uden for skolen kan virke sammen, og derigennem kvalificere denne bevidsthed. I praksis er der tale om *historiebrugsdidaktik* med vægt på elevers hverdagslige samt nutids- og fremtidsorienterede 'brug' af fortidige erfaringer, erindringer og oplevelser i deres liv

De tre tilgange repræsenterer en idealtypisk skelnen. I praksis kan der være overlap og glidende overgange mellem dem. Afgrænsningen er her begrundet i tre forhold. For det første kan alle tre tilgange siges at være indarbejdet i de gældende *Fælles Mål* for historie i folkeskolen (Børne- og Undervisningsministeriet 2019). For det andet giver de tre tilgange som nævnt forskellige svar på de to problemstillinger, hvilket giver mulighed for



07 - 37

at overveje tre forskellige didaktiske strategier, når man skal begrunde, diskutere og i praksis udmønte elev- og hverdagsrelevant historiedidaktik og dertil hørende produktion af historiebevidsthed. Og det er netop hovedsigtet med denne oversigt. For det tredje synliggør de tre tilgange, at det ikke er så ligetil

at få en kanoniseret fortælling om det danske folks historie, historiedidaktisk forskning og undervisningspraksis til at gå op i en højere enhed, hvilket synes at være ambitionen med *Fælles Mål*.



OTTO BACHE, SOLDATERNES HJEMKOMST TIL KØBENHAVN 1849. KREDITERING: DET NATIONALHISTORISKE MUSEUM PÅ FREDERIKSBORG SLOT



Kort fortalt

08 - 37

oversigten har jeg inkluderet studier, der forskningsmæssigt er ret forskellige. Det drejer sig om empiriske undersøgelser af især folkeskolelæreres og i mindre omfang elevers opfattelse af historiefaget og -undervisningen i form af såvel kvantitative som kvalitative interviewdata. Heri indgår også data om læreres forståelse og praktiske udmøntning af *Fælles Mål*. Især i afsnittet om den brugerstyrede tilgang har jeg tillige inkluderet kvalitative undersøgelser af produktion af historiebevidsthed blandt lægpersoner, dvs. personer, der ikke har historie som fag- og arbejdsfelt. Og endelig er der inkluderet studier af mere teoretisk og begrebsafklarende karakter, bl.a. om 'historiebevidsthed', 'historisk tænkning', 'historiebrug' 'erindring'. Som det allerede fremgår, har jeg ladet begrebet historiebevidsthed fungere som det begrebsteoretiske omdrejningspunkt. Dels fordi historielærere tillægger begrebet helt afgørende betydning,

dels fordi begrebet, dog som "historisk bevidsthed", indgår i *Fælles Mål* – begge forhold kommer jeg tilbage til. Derfor udgør historiebevidsthed forskningsoversigtens fjerde afgrænsning.

Jeg har ladet de tre tilgange strukturere oversigten, så jeg beskæftiger mig med dem i ovennævnte rækkefølge. Fælles for dem er, at elev- og hverdagsrelevant historiedidaktik står højt på ønskelisten. Men som den korte beskrivelse af de tre tilgange lader ane, er der ved nærmere eftersyn betydelig uenighed om, hvad det indebærer. Forskningsoversigten godtgør, at historiedidaktik kan betegnes som et fagligt og didaktisk konfliktfelt med brudflader, der bl.a. knytter sig til de tre tilganges centrale karakteristika. Disse karakteristika uddyber jeg undervejs i oversigten, ligesom jeg i koncentreret form forsøger at illustrere dette konfliktfelt ved hjælp af fem figurer.



Centralstyret historiedidaktik

09 – 37

En brobygningsstrategi

En centralstyret historiedidaktik er den historiedidaktik, som den danske stat søger at få gennemført i folkeskolen. Den er vedtaget af et uddannelsespolitisk flertal i Folketinget og i videre forstand understøttet af Børne- og Undervisningsministeriet, kommunale myndigheder og legitimeret af ministerielt nedsatte udvalgsarbejder og høringsrunder. Derudover er denne didaktik udmøntet i rapporter, lovgivning, bekendtgørelser og ikke mindst i fagets officielle faghæfte, som jeg koncentrerer mig om nedenfor. Det gør jeg, fordi faghæftet er det sty-

ringsdokument, som læreres historiedidaktiske praksis i et vist omfang skal reguleres efter – i princippet i hvert fald. I de gældende *Fælles Mål* fra 2019 indgår fagets formål, undervisningens bindende kompetencemål og -områder, en obligatorisk historiekanon med 29 punkter, en læseplan og en undervisningsvejledning (Børne- og Undervisningsministeriet 2019).

Historiebevidsthedsbegrebet indskrives første gang i den centralstyrede historiedidaktik i faghæftet fra 1995 (Undervisningsministeriet 1995: 9). I alle efterfølgende reviderede faghæfter finder man formuleringer, der binder produktion af historiebevidsthed sammen



SEPTEMBER 2012. SOLDATERNE FRA ISAF HOLD 13 MARCHERER Gennem København efter seks måneder i Afghanistan. FOTO: SARA SKYTTÉ / FORSVARSGALLERIE



med elev- og hverdagsrelevans (Undervisningsministeriet 2002; 2004; 2009; 2014; Børne- og Undervisningsministeriet 2019). Den forskningsmæssige interesse for historiebevidsthed opstår hos vesttyske historiedidaktikere i 1970'erne. I den danske forskningslitteratur har det gjort sig gældende siden 1980'erne, især promoveret af Sven Sødring-Jensen og Bernard Eric Jensen, begge forskere ved den daværende Danmarks Lærerhøjskole. I sidstnævntes *Historiedidaktiske sonderinger* fra 1994 defineres historiebevidsthed som "enhver bevidsthed om forholdet mellem fortid, nutid og fremtid, altså hele samspillet mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning" (Jensen 1994: 42).

Historiebevidsthed er i forskellige varianter og med forskellig vægt, men med de indbyggede tre tidsdimensioner som kerne, sidenhen blevet et nøglebegreb i den internationale historiedidaktiske forskning. Ud over Danmark gælder det i særlig grad i de øvrige nordiske lande (se fx Kvante & Naastad 2020; Lund 2011; Nordgren 2016; 2019; Eliasson et al. 2012, Hammerlund 2014). I den angloamerikanske forskning skete det for alvor med udgivelsen *Theorizing Historical Consciousness* fra 2004, redigeret af canadieren Peter Seixas, der ifølge den udvalgte litteratur må siges at være en af nøglefigurerne inden for historisk tænkning og tillige en væsentlig inspirationskilde for udmøntningen af *Fælles Mål*. Forskningslitteraturen viser, at nok er historiebevidsthedsbegrebet fælles tankegods, men det er også en kilde til uenighed og konflikt. I den sammenhæng vil mit eget faglige ståsted inden for den brugerstyrede tilgang skinne igennem. Denne forskningsoversigt er derfor ikke neutral, tværtimod viser jeg min egen

position i den stående faglige og didaktiske uenighed om historiedidaktikkens retning og betydning.

I *Fælles Mål* fra 2019 er historiebevidsthed omdannet til begrebet 'historisk bevidsthed'. En ændring, der skal markere, at nok bibeholdes begrebets kernebetydning, nemlig forholdet mellem de tre tidsdimensioner. Men samtidig nedtones begrebets status som ledetråd for historiedidaktikken, således at det kan tilpasses *Fælles Måls* tredelte kompetencecatalog: 1) Kronologi og sammenhæng, 2) Kildearbejde og 3) Historiebrug. De tre kompetencer svarer groft sagt til henholdsvis den centralstyrede, den fagstyrede og den brugerstyrede tilgang. *Fælles Mål* kan derfor siges at være udtryk for en historiedidaktisk brobygningsstrategi: De tre tilgange og kompetencer skal gå i spænd sammen og løbende udvikles gennem skoletiden. Bagtanken er, at hvis eleverne stifter bekendtskab med elementer fra hver af disse, så vil historieundervisningen fremstå meningsfuld og brugbar i elevernes livsverden, både nu og her og i fremtiden. Og, må man formode, kedsomheden vil følgelig fortage sig.

Kanondidaktik

Mere isoleret betragtet udgøres rygraden i den centralstyrede historiedidaktik i *Fælles Mål* af en obligatorisk og kronologisk opbygget historiekanon med 29 punkter, som eleverne skal igennem i løbet af deres skoletid, og som fra 4. klassetrin løbende indgår i de tilkompetenceområderne hørende færdigheds- og vidensområder og mål. Kanonen er en historiedidaktisk nydannelse, idet historie-lærere ikke tidligere har skullet planlægge



og gennemføre undervisningen i henhold til et statsreguleret pligtstof. Umiddelbart kan initiativet fungere som en hjælp til at sortere og udvælge blandt alt det stof, der trænger sig på, ligesom det kan give kronologisk struktur på hverdagens undervisning. Historiekanonen har ovenikøbet den fordel, at stort set alle kommercielle forlag har udviklet læremidler med kanonen som forlæg, ofte understøttet af dertil hørende digitale læringsplatforme. Der er dog mere på spil end blot at få styr på stoffet. Det kom bl.a. til udtryk i kommissoriet til det fagudvalg, som blev nedsat af den daværende VK-regering i 2005 og fik til opgave at udforme en historiekanon (Undervisningsministeriet 2006). Baggrunden var, hævdede regeringen, at elever ikke i tilstrækkelig grad var fortrolige med fortællingerne fra Danmarks historie (ibid.: 5). Årsagen til det kan betegnes som et paradoks. På den ene side

hævdede fagudvalget, at historiebevidsthedsbegrebet forekommer abstrakt og vanskeligt at bruge i den konkrete undervisning. På den anden side benytter syv ud af ti lærere på 200 skoler sig implicit eller eksplicit af begrebet ifølge data fra en på det tidspunkt endnu ikke færdiggjort ph.d.-afhandling (ibid.: 14).

Harry Haue, historiedidaktisk professor ved Syddansk Universitet og medlem af udvalget, har imidlertid peget på netop dette paradoks som et afgørende didaktisk problem. Historiebevidsthedsbegrebet forekommer nemlig, hævder Haue, så rummeligt, at det kan begrunde en hvilken som helst undervisning. Derfor står det sløjt til med elevers viden og sammenhængsforståelse (Haue 2007: 155). I det lys er det forståeligt, at historiebevidsthedsbegrebets status i de efterfølgende fælles mål fra 2009, 2014 og 2019 er mere tvetydig. Nok indgår historiebevidsthedsbegre-



DANNEBROG FALDER NED FRA HIMLEN UNDER VOLMERSÅGET VED LYNDANISSE I ESTLAND DEN 15. JUNI 1218. SIVENS MUSEUM FOR KUNST



bet fortsat som et centralt didaktisk begreb, men samtidig forbindes det med en historiekanon, der faktisk er tænkt som et middel til at rulle netop historiebevidsthedsbegrebets betydning tilbage. Det sker, ved at samspillet mellem fortid, nutid og fremtid nedjusteres og erstattes af en kronologisk opbygget danmarkshistorie. En danmarkshistorie, som efter min opfattelse er ret så traditionel og fortidsfikseret, og som de fleste tidligere generationer nok kan huske, at de i en eller anden variant har stiftet bekendtskab med i skolen. Reproduktion af en sådan danmarkshistorie fremstår i dag som kernen i den centralstyrede historiedidaktik (Thomsen 2007; 2008; Grønder-Hansen 2008).

Overvej følgende

- ✓ Hvilken rolle spiller historiekanonens i din undervisning?

I en grundig empirisk undersøgelse fra 2012, bestående af såvel en landsdækkende spørgeskemaundersøgelse blandt et repræsentativt udsnit af historielærere i folkeskolen som efterfølgende kvalitative interviews med et udsnit af lærerne, konkluderes det, at historiekanonens blot tre år efter sin indførelse har sat et markant præg på mange læreres praksis. 64 % af historielærerne angav, at de i deres planlægning i høj eller nogen grad lagde vægt på at følge historiekanonens kronologi, og at de anvendte kanonen som en god måde dels at strukturere undervisningen på, dels at

skabe kronologisk overblik på (Haas & Nielsen 2012b: 20. Om baggrund for og flere data fra undersøgelsen, se Haas & Nielsen 2012a; Haas & Nielsen 2012b, Haas & Nielsen 2013; Haas 2014). I et af de uddybende kvalitative interviews gav en lærer følgende begrundelse for at følge historiekanonens:

(...) jamen det forudsættes, når man når til 9. klasse, at man har været gennem historiekanonens (...) Vi starter med Napoleonskrigenes afslutning, Københavns bombardement, vi har noget om Grundloven af 1849, og så har vi Kanslergade, ikke, Danmarks besættelse. Nu har jeg talt ti gode eksamensspørgsmål, som vi kan finde der. Vi skal igennem det, de er tilpas konkrete, gode at arbejde med (...) De er meget styrende for vores undervisning, fordi nogle kloge hoveder mener, at det er nogle fikspunkter i vort folks historie. Så de spiller faktisk en stor rolle. Det er en kommission, der har fastsat fikspunkterne. I det store og hele synes jeg, at det virker meget fornuftigt (ibid.: 21).

Lærerenes udsagn er et eksempel på den fortidsfikserede og meget nationalt orienterede historiedidaktik, som historiekanonens kan lægge op til. To senere empiriske undersøgelser kan bekræfte tendensen. I den ene, lavet af forskere fra HistorieLab i 2016, kan man læse, at historielærere tilrettelægger undervisningen på en sådan måde, "at den i vid udstrækning afspejler og struktureres efter historiekanonens kronologiske opbygning og indhold" (Knudsen & Poulsen, 2016: 14). I den anden undersøgelse fra 2020, *Undersøgelse af lærernes brug af kanonlisterne i dansk og historie*,



som konsulentfirmaet Epinion har udført på bestilling af Børne- og Undervisningsministeriet, fremhæver historielærerne kanonlisten som værende et udtryk for ”vigtige nedslag, der bør være uundgåelige i historieundervisningen”, og som gode pejlemærker for eleverne (Børne- og Undervisningsministeriet 2020: 29). For lærere fungerer kanonen endvidere som et eftertjek af, om man nu er kommet rundt om de kanonpunkter, der giver mening i forhold til årsplanen, enten som nedslag eller som selvstændige forløb (ibid.: 29-30). Kanonen fungerer imidlertid også på et mere ubevidst plan, som når lærere i og for sig ikke skænker kanonen mange tanker, men vurderer, ”at så længe man anvender forlagsmateriale eller fagportaler, så vil kanonlisten af sig selv indgå (ibid.: 21). Forskningslitteraturen kan samlet set konkludere, at uanset didaktisk refleksionsniveau regulerer kanonen i vid

udstrækning historieundervisningen i dagens folkeskole.

På trods af dette viser et studie, at 93 % af historielærerne i høj grad/i nogen grad bruger historieundervisningen til at bearbejde forhold i nutiden, 77 % bruger den i høj grad/i nogen grad til at afklare handlemuligheder i fremtiden (Haas & Nielsen 2012a: 16). Nævnte studie af Knudsen & Poulsen fra 2016 viser, at for historielærerne fungerer begrebet historiebevidsthed som ”retningsanvisende for faget”, og det repræsenterer, hvad historiefaget ”dybest set har til hensigt at være i en større samfundsmæssig kontekst” (Knudsen & Poulsen 2016: 20). I Børne- og Undervisningsministeriets interviewundersøgelse fra 2020 udtrykker et flertal af lærerne vigtigheden af historiebevidsthed ”udtalt eksplicit som evnen til fortidsfortolkning i relation til nutidsforståelse og fremtidsforventning” (Børne- og Undervisningsministeriet 2020: 23).



FOTO: BINSAR BAKKARA/PRITZAU SCANPIX



Nævnte tre studier viser, at historieundervisning i folkeskolen siden 2009 har udviklet sig til en paradoksal eller ligefrem modsigelsesfuld didaktisk praksis (se også Haas & Nielsen 2012a; Haas 2014 for denne pointe). På den ene side regulerer en fortidsfikseret kanondidaktik i praksis undervisningen. På den anden side har både lærere og elever et udtalt ønske om, at det bør være historiebevidsthedsbegrebet, der regulerer den. Man kan konstatere, at lærerne med kanonen som ledetråd risikerer at underløbe de didaktiske principper, som de ellers gerne ser udmøntet i praksis.

Paradokset har ifølge Knudsen & Poulsens undersøgelse fra 2016 også sat sig i elevers opfattelse af faget. De giver på den ene side udtryk for, at faget kan bruges, når de skal orientere sig i deres egen tid og forholde sig til fremtiden. Et svensk studie fra 2010 viser samme tendens (Hansson 2010). På den anden side har eleverne vanskeligt ved at konkretisere, hvad det så betyder (Knudsen & Poulsen 2016: 11). En vanskelighed, der er påfaldende i lyset af, at 98 % af lærerne i undersøgelsen mener, at den vigtigste kompetence i historie-faget er, at "eleverne forstår, hvordan historien påvirker nutiden" (ibid.: 13), og at samtaler med lærere og elever "entydigt" viser, at historiebevidsthed er noget, "vi arbejder med i faget" (ibid.: 20). Så meget desto mere bemærkelsesværdigt er det, at undersøgelsen kan bekræfte, at en stærkt fortidsfikseret historieopfattelse reelt dominerer praksis, idet både lærere og elever opfatter historie som noget, der ligger derude "i fiks og færdig form", og som det så er opgaven at formidle videre til eleverne (Knudsen & Poulsen 2016: 25). En lærers udsagn viser, hvad man kan forstå ved en sådan fortidsfikseret praksis:

I 7. klasse går jeg sådan et stykke tilbage til senmiddelalderen eller deromkring og kører fremad. Der når vi rigtig langt på det skoleår. Og så i 8. er vi omkring midten af 1800-tallet – 1830-40 – dvs. før Grundloven. Og så kører vi videre opad. [...] Jeg kan godt lide den kronologiske rækkefølge, fordi jeg har oplevet så mange gange, at de (eleverne) ikke har forståelse af, hvornår tingene er i forhold til hinanden. [...] Så når vi når slutningen af 9. klasse, skulle vi gerne være temmelig tæt på nutiden" (ibid.: 15).

Når ambitionen med historiekanonens var og er at rulle historiebevidsthedsbegrebets reelle indflydelse tilbage, så må man konstatere, at kanonen har været en betragtelig succes. Set fra den centralstyrede tilgangs synsvinkel afhænger omfanget af succesen dog af, om det også er lykkedes for den anden vigtige begrundelse for at indføre kanonen at finde vej til praksis.

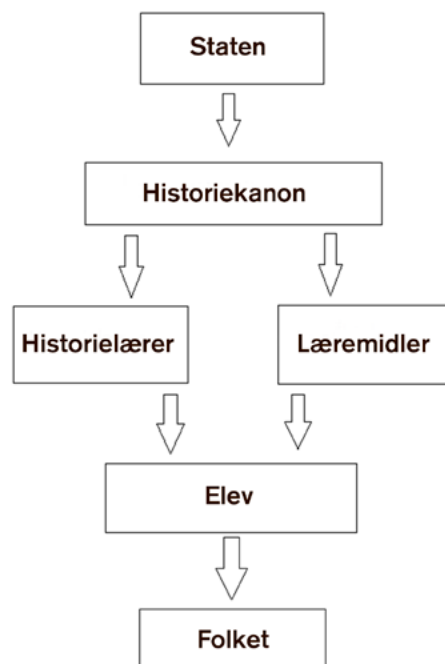
National erindrings- og identitetspolitik

Denne begrundelse udtrykte venstrepolitiker Bertel Haarder ganske klart i et interview, da han i 2005 tiltrådte sin anden periode som undervisningsminister og med sit forarbejde til *Fælles Mål* fra 2009 lagde grunden til indførelsen af historiekanonens:

"Faget historie er en skæbnefortælling. Faget historie handler om folkenes selvforståelse. Derfor skal faget historie også omfatte det mytologiske stof fra oldtiden, der skal lægges særlig vægt på de begivenheder, som har været med til at definere os som folk" (Aagaard 2005).



Historiekanonen er den centralstyrede historiedidaktiks bud på at styrke elevers identifikation med et etnisk dansk folkefællesskab. Grundideen er, at staten ved hjælp af historiekanonen – og med lærere og læremiddelproducenter som mellemstationer – udbreder forestillingen om nationens kronologiske historie – ”en skæbnefortælling” – som så siver ned i elevernes historiebevidsthed og dermed videre ud i befolkningens kollektive identitet. Fortiden i bestemt entalsform anvendes konsekvent gennem *Fælles Mål*, og det er nærliggende at antage, at netop denne form henviser til forestillingen om de etniske danskeres fælles sammenhængende fortid. Man kan kalde det for en national erindrings- og identitetspolitisk nedsvivningsmodel, der skematisk kan illustreres på denne måde.



Figur 1. En national erindrings- og identitetspolitisk nedsvivningsmodel.

Overvej følgende

- ✓ Kan din historieundervisning siges at indeholde erindrings- og identitetspolitiske elementer?
- ✓ Hvordan kommer det i givet fald indirekte eller direkte til udtryk?
- ✓ Eller sigter din undervisning ikke mod at gøre det?

Forskningslitteraturen viser, at modellen skal ses som en blandt flere komponenter i den statslige uddannelses- og kulturpolitik i 2000-tallet. Denne politik er også udmøntet i en kulturkanon 2006, en demokratikanon 2008, en Danmarkskanon 2016 og en dansk litteraturkanon 2004. Sidstnævnte er i lighed med historiekanonen obligatorisk stof i folkeskolen (for den identitetspolitiske side af sagen, se bl.a. Haas 2014; Haas & Nielsen 2013; Haas et al. 2011; Kristjansdottir 2018; Jensen 2008). Der er tale om et uddannelses- og kulturpolitisk projekt, der ofte forbindes med en bekymring over eller decideret modstand mod det flerkulturelle samfund, der er fulgt med globalisering og indvandring siden slutningen af 1960'erne. En samfundsmæssig forandringsproces, der også har sat sit præg på skolernes elevsammensætning, hvor stadig flere elever er rundet af andre sprog og kulturer end dansk. Det skal siges, at der er tale om et projekt, som staten og de, der er valgt til at forvalte dens magt, er i deres gode ret til at søge gennemført. Og man kan som



nævnt finde forskere, der støtter op om projektet (Thomsen 2007; 2008; Grinder-Hansen 2008). Ifølge en af dem, historiedidaktiker Anders Holm Thomsen, er historieundervisningens hovedopgave "at bevidstgøre eleverne om deres identitet, forstået som rodfæstet i et dansk historisk skæbnefællesskab med fortidens slægtsled" (Thomsen 2007: 154). Den tilgang findes efter Thomsen opfattelse udmøntet i genren 'danmarkshistorie', som historievitenskaben med få ajourføringer løbende har stået for, og som derfor groft sagt overflødiggør elevens fortolkninger.

Hvorvidt historielærerne så efterlever intentionerne, fremstår tvetydigt. En undersøgelse konkluderer, at historielæreres opfattelse heraf er fuld af modsigelser og paradokser (Haas 2014; Haas & Nielsen 2012a; Haas & Nielsen 2012b). Nogle lærere er mest rådvilde og har svært ved at tage stilling til den nationale kurs. Andre bakker helt og holdent op om den, mens andre stiller sig skeptiske eller ligefrem modvillige (Haas 2014: 129-173). Om historiekanonens effekt i forhold til at styrke elevernes historiebevidsthed, er ikke direkte undersøgt. I Børne- og Undervisningsministeriets undersøgelse fra 2020 stiller en lærer sig dog yderst skeptisk.

Vi bliver også nødt til at fange eleverne og vække deres interesse. Og eleverne synes ikke, at grundloven er spændende. Heller ikke slaget i 1864 (...) Vi kan prøve at vække glæde og nysgerrighed, men det bliver nødt til at være noget, som eleverne på en eller anden måde kan forholde sig til [...] man er nødt til at vække interesse og gøre det relevant (Børne- og Undervisningsministeriet 2020: 32).

I forhold til et ønske om på en og samme tid at fremme elevrelevans og national erindrings- og identitetspolitik må udsagnet give anledning til at overveje og diskutere, om ikke kanonen er en del af problemet, snarere end den er løsningen. For selv ikke kanonpunkterne "1864" eller "Grundloven" af 1849, der af mange opfattes som centrale og uomgængelige erindringssteder i den danske stats historie, siger tilsyneladende eleverne noget. En situation, som kanonen jo ellers er sat i verden for at rette op på. Lidt anderledes formuleret: Der er foreløbig ikke empirisk belæg for at hævde, at historieundervisning baseret på en kronologisk fortælling om et dansk folkefællesskab vil øge elevrelevansen, fortrænge kedsomheden eller nære elevernes identitetsfølelse. Uagtet at staten, de kommercielle læremiddelproducenter og nogle lærere er overbeviste om, at det er tilfældet. Det giver anledning til at klarlægge, om en mere fagstyret historiedidaktik i form af historisk tænkning er vejen frem. En ambition, der som nævnt også er at finde i *Fælles Mål 2019*. Forskningsbidragene nedenfor er udvalgt, fordi de kan indgå i den didaktiske brobygningsstrategi, men i et vist omfang også kan forstås som et alternativ til den, når det kommer til at fremme elev- og hverdagsrelevans.



Fagstyret historiedidaktik

17 – 37

Historisk tænkning

Hovedargumentet for en fagstyret historiedidaktik ligner for så vidt det, der begrundes historiekanon. Lærere skal rette op på elevers mangelfulde viden om og problematiske forståelse af historie. Danske forskere inden for *historisk tænkning* betegner således elevers ”kort over fortid” som ”en række uafhængige øer, der flyder rundt i et stort åbent hav” og som ”perler på en snor, hvor perlerne sidder ved siden af hinanden i en bestemt rækkefølge, adskilte og uden anden sammenhæng end den snor, de hænger på” (Petersen & Poulsen 2015: 29). Peter Seixas, en fremtrædende eksponent for historisk tænkning på den internationale scene og en central inspirationskilde for de danske forskere, formulerer noget lignende om elevers fragmenterede og utilstrækkelige historiebevidsthed.

Unge mennesker har billeder af fortiden, og i deres mere tænksomme øjeblikke så kan de sporadisk, mangelfuldt og ofte ukorrekt forsøge at finde ud af, hvad fortiden betyder for dem og deres fremtid. Det er historieundervisningens opgave at arbejde med disse fragmenter og udvikle dem, så eleverne har et bedre grundlag for at forstå meningen med deres liv (Seixas & Peck, 2004: 109-110, min oversættelse).

Historisk tænkning (historical thinking) er i 2000-tallet blevet en bred international samlebetegnelse for en fagstyret eller fagdisciplineret, historiedidaktik, der nyder tiltagende opbakning i den historiedidaktiske forskning generelt. Historisk tænkning, som især er

udmøntet af forskere fra Canada, USA og England (se fx Wineburg 2001; 2008; Lévesgue 2008; VanSledright 2011; Ercikan & Seixas 2015; Seixas & Morton 2015; Seixas 2017; Lévesgue & Clark 2018; Chapman 2021) og med visse modifikationer også af forskere i Tyskland (Körper & Meyer-Hamme 2015; Körper 2015; Borries 2011) og Holland (Boxtel & van Drie 2018). I en nordisk sammenhæng er den norske historiedidaktiker Erik Lund en central fortæller for denne tradition (Lund 2011; for et andet norsk eksempel, se Johanson 2015; for svenske eksempler, se Samuelsson & Wendell 2016; Ammert 2014). Tilslutningen til historisk tænkning har også været tiltagende i Danmark (fx Petersen & Poulsen 2015; Knudsen & Poulsen 2016; Poulsen 2015; Petersen & Poulsen 2018; Knudsen & Ebbensgaard 2017; Christiansen & Knudsen 2015). Også de senere års historiedidaktiske ph.d.-afhandlinger i Danmark er præget af historisk tænkning (se Knudsen 2014; Bjerre 2019; Jensen 2019; Dietz 2019). Flere af de nævnte danske forskere har – eller har haft – tilknytning til forskningsmiljøet *HistorieLab. Nationalt Center for Historie- og Kulturarvsformidling*, hvor man ”arbejder med at udvikle og nytænke, hvordan man underviser i og formidler historie og kulturarvsformidling, særligt målrettet grundskoleniveauet” (se <https://historielab.dk>).

Et væsentligt element i centrets virke har i de senere år været at vise, at *Fælles Mål* skal forstås og praktiseres i henhold til historisk tænkning. Deri indgår et skifte fra ”kvalifikationer” – ”at vide noget om noget, der skete” – til ”kompetencer”, der forstås som ”de bagvedliggende historiske discipliner, procedurer og værktøjer” (Petersen & Poulsen 2015: 16). I det lys udgør de tre centrale kompetence-



områder i *Fælles Mål* – ”Kronologi og sammenhæng”, ”Kildearbejde” og ”Historiebrug” – en samlet praksisrelateret udmøntning af historisk tænkning, tilføjet kompetence-tænkning fra tysk historiedidaktik (se Körper & Meyer-Hamme 2015). De tre kompetencer skal ikke gennemgås i detaljer her, jeg vil blot omtale nogle få overordnede faglige og didaktiske modeller og ideer, der ligger bag dem. For det første en model om 2. ordensbegreber og kildekritik, for det andet modeller for progression og for det tredje en fagstyret nedsivningsmodel.

Begreber af 2. orden

Med historisk tænkning skal lærere og elever skifte fokus fra et statisk og indholdsbestemt historiebegreb, der ser historie som en sum af viden, ”der ligger derude” i fiks og færdig form, til et konstruktivistisk historiebegreb, der først og fremmest ser historie som ”fortolkninger og konstruktioner af fortællinger om fortid” (Petersen og Poulsen, 2015:39). Viden er ikke lig kundskaber i betydningen at vide noget om bestemte fortidige begivenheder, hændelsesforløb og personer osv. I det kompetenceudmålte *Fælles Mål* skal viden forstås i en mere overordnet strukturel betydning. Dvs. som ”viden om kategorier, koncepter og procedurer, der er nødvendige for at få indsigt i historiske sammenhænge og begivenhedsforløb” (ibid.: 16). Elever skal dermed lære at håndtere viden på et metaniveau, dvs. tilegne sig kognitive og analytiske kompetencer til at skabe viden på en fagdisciplineret, metodisk og rationel måde, der ligner faghistorikerens forskningsmæssige praksis. På den betingelse skal historie være

et ”gøre-fag” (Petersen & Poulsen 2015: 39). Elever skal blive aktivt fortolkende producer af historisk viden og tænkning frem for at være passive modtagere af et på forhånd fastlagt indhold. 2. ordensbegreber er følgelig noget andet end 1. ordensbegreber – som fx landbrug, industrialisering, revolution, vikingetid osv., som knytter sig til historisk viden i substantiel forstand. Det gør 2. ordensbegreber ikke, og de findes i forskellige og delvist overlappende varianter i den angloamerikanske forskningslitteratur (se bl.a. Seixas & Morton 2013; Seixas 2017; Lee & Ashby 2000; Lévesque 2008; VanSledright 2011).

En udbredt variant har canadiske historiedidaktikere kaldt ”The Big Six”: historisk betydning (historical significance), bevisførelse (evidence), kontinuitet og forandring (continuity and change), årsager og konsekvenser (causes and consequences), historisk perspektivtagning (historical perspective taking) og den etiske dimension (the ethical dimension) (Seixas 2017; Seixas & Morton 2013). Ser man på de 2. ordensbegreber, der efter danske forskeres opfattelse er gjort gældende i udmøntningen *Fælles Mål*, så synes inspirationen fra Seixas og Morton tydelig: 1) Hvad der er historisk betydningsfuldt; 2) kronologi og forståelse af tid; 3), kontinuitet, brud og forandring; 4) årsag(er) og virknings-sammenhænge; 5) dokumentation; 6) empati og kontekstualisering (dvs. at forstå en fortid på dens egne præmisser) (Petersen & Poulsen 2015: 18).

2. ordensbegreber relaterer sig altså ikke til viden om noget substantielt, ”men de bestemmer måden, hvorpå vi gør historie”, som to britiske forskere inden for historisk tænk-

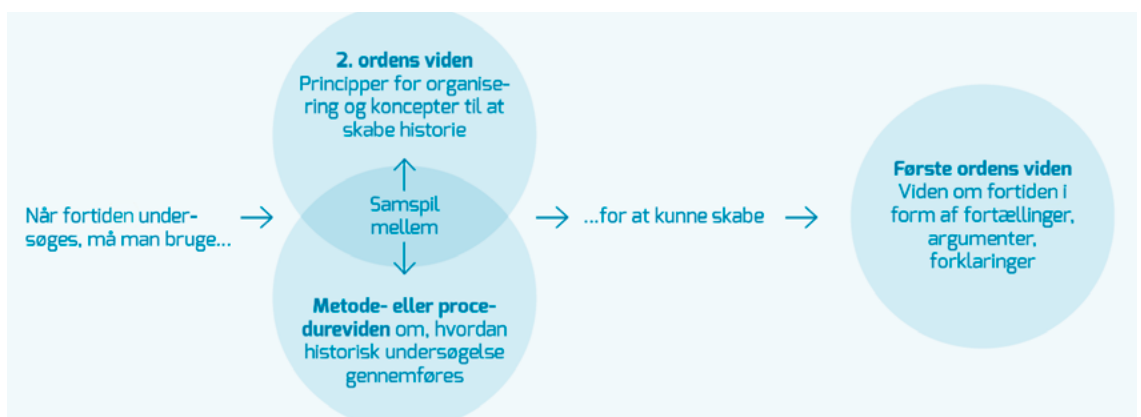


ning formulerer det (Lee & Ashby 2000: 199). "Vi" henviser ikke til os alle sammen, men til et eksklusivt "vi", dvs. hvordan fagfolk frembringer historie på en videnskabelig måde. Heri indgår som noget helt centralt analyse af historiske kilder, som for mange nok er selve historieforskningens faglige signatur og nøglekompetence. Det kan forklare, at kompetenceområdet "kildearbejde" – herunder "kildeskritik", "kildeanalyse" og "kildetype" – er de hyppigst anvendte begreber i *Fælles Mål* og griber helt ind i bestemmelsen af historiefagets identitet "som et analyserende og fortolkende fag, hvor der arbejdes med historiefaglige problemstillinger, som søges belyst med kilder" (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: 28). Skal elevers kedsomhed overvindes, og deres historiske bevidsthed udvikles, er elevers omgang med *fag* omdrejningspunktet – både i forståelsen af historie som skolefag og som videnskabsfag. Det er derfor velbegrunder her at tale om en historiefagsdidaktik. Inspireret af den amerikanske historiedidaktiker Bruce S. VanSledright har danske historiedidaktikere udarbejdet en model, der illustrerer denne pointe (Petersen & Poulsen 2015: 18).

Modellen illustrerer præmissen om, at når elever og lærere skal frembringe lodige og meningsfulde historier, så er idealet at finde i Lee og Ashbys faghistoriske "vi". En ide, som Seixas & Morton ganske åbent vedkender sig i deres bog om *The Big Six* (Seixas & Morton, 2013). Som citatet af Peck & Seixas ovenfor viser, handler faglig disciplinering også om at forbedre elevers forudsætninger for overhovedet at forholde sig til meningen med deres liv. Og, hævder Seixas, i videre forstand handler det om at sikre politisk dannelse i et demokratisk samfund, der kan modstå "fake news" og nationalistisk populisme" (Seixas 2017).

Overvej følgende

- ✓ Er din undervisning præget af historisk tænkning?
- ✓ Hvis nej, hvorfor ikke?
- ✓ Hvilken betydning tillægger du termen "fortiden" i modellen?



Figur 2. Historisk tænkning som fagstyret historiedidaktik.



Novicers progression

Der er altså ganske meget på spil, når elever udvikler historisk tænkning. For det er forudsætningen for at udvikle "a deep understanding of history", som Bruce VanSledright (2011) benævner det. Den kommer selvfølgelig ikke af sig selv og kan ikke læres i færdig form. Undervisningens dynamik består derfor i at fremme elevens progression fra "novice historical thinkers" over kompetente historiske tænkere til eksperter i historisk tænkning, påpeger Van Sledright (ibid.: 72 f.).

De fleste skoleelever er novicer – dvs. "naive realister", der tror, at historie eksisterer i en på forhånd færdiggjort form. Det er som nævnt den tilgang, der ifølge danske forskere også præger elever i dagens folkeskole. I det tilfælde, at der findes flere forskellige historier i konflikt med hinanden, må det ifølge den naive realist bero på en misforståelse. Hvis novicer presses – hævder VanSledright

– kan de dog udvikle sig til "naive relativister", der tror, at historie bestemmes af, hvis eller hvilket perspektiv man indtager. Den ene historie kan i den forståelse i princippet være lige så god som den anden. Hos den kompetente elev er næste trin kendetegnet ved en mere kritisk indstilling. Historie er noget, der på pragmatisk vis kan frembringes og kritiseres, når det bearbejdes ved hjælp af forskerens strukturerede tilgang, i særdeleshed ved hjælp af 2. ordensbegreber. Og endelig er der det tredje trin, som er eksperthen. Det er dem, der besidder fagligt stærke kriterier for at frembringe historiske fortolkninger, især i kraft af historievidenskabens regelstyrede og analytiske processer, samt har dyb indsigt i 2. ordensbegreber. Et niveau, der mere forekommer være et efterstræbelsesværdigt ideal end noget, elever tilnærmelsesvis kan nå til (se Lee & Ashby 2000; Lee & Shemilt 2009; Poulsen 2012 for andre progressionsmodeller).

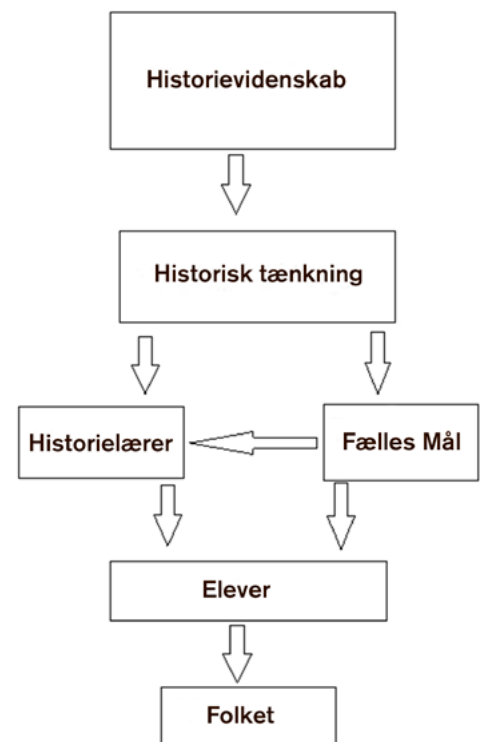




I *Fælles Mål* er der ifølge danske forskere også indarbejdet en progressionstænkning. Det gælder fx kompetenceområdet "kildearbejde" og de dertil knyttede færdigheds- og vidensområder. Det går fra arbejdet med "historiske spor" fra 3. klasse, over "historiske problemstillinger" fra 6. klasse, til "historiske problemstillinger og løsningsforslag" fra 9. klasse. Undervejs skal eleverne så tilegne sig en stadig mere disciplineret omgang med kildeanalyse og lære "at bearbejde forskelligartede kilder metodisk ved hjælp af et kildekritisk begrebsapparat" (Petersen & Poulsen 2015: 46). Det sidste skal dog ikke alene forstås som et spørgsmål om metode eller som redskab til at tilegne sig historisk viden. Det indgår nemlig også i et mere vidtgående forsøg på at ændre den herskende "fagkultur og fagopfattelse i historiefaget". Dvs. væk fra en indholdsbase- ret forståelse af progression, "hvor man lagrer viden, efterhånden som man vandrer op igennem fortiden" (ibid.: 34), til i stedet at forstå progression i forhold til udvikling af faglige kompetencer. Dermed kan elever på fagdisciplineret vis få bundet perlerne sammen på den snor, hvor deres fragmenterede viden ellers ville hænge og dingle uden forbindelse med hinanden. Sker det, vil elever indse historieundervisningens relevans. Og, må man formode: Kedsomheden vil fortage sig.

Historisk tænkning gør sig også gældende i danske forskeres bud på, hvordan man sikrer overgang mellem folkeskole og gymnasium. Det skal forstås som en progressionsmodel for "dynamik i historisk tænkning", dvs. en "forøgelse af sværhedsgrad angående akademisk tænkning og metakognition" (Knudsen & Ebbensgaard 2017: 69). Fra niveau 1, der vedrører "gengivelse, reproduktion og simple arbejdsteknikker, over niveau 2, hvor forklaring og forståelse tilføjes,

til niveau 3, hvor der indgår slutninger fra kilder og fremstillinger, til niveau 4, hvor eleverne kan producere "ny" historisk indsigt og viden". Og endelig til niveau 5, hvor eleven kan identificere nye problemstillinger og inddrage metakognition. Forsøgene på med historisk tænkning at ændre historieundervisningens indholdsdominerede "fagkultur" kan overordnet og skematisk sammenfattes i denne model:



Figur 3. En fagstyret nedsivningsmodel, som her er en variant af B.E. Jensens "den moderniserede nedsivningsmodel" (Jensen 1994: 72).

Historisk tænkning indgår i en faglig og didaktisk nedsivningsmodel. Med historievidenskab øverst i et hierarki, hvorfra viden, begreber og metoder siver ned til lærere og elever og videre ud i befolkningens historie-



bevidsthed generelt. Men altså med medierende mellemstationer. Det skal dog nævnes, at nogle fortalere for historisk tænkning forsøger at medtænke elevers erfaringer med historiebrug og produktion af historiebevidsthed i hverdagslivet uden for skolen (fx Boxtel & van Drie 2018; Boxtel 2019; Nordgren 2021; Smith & Jackson 2021; Körper 2015). Men slutmålet – at fagdisciplinere elevers mangelfulde og usammenhængende historiebevidsthed – er det samme.

En undersøgelse fra England viser, at historisk tænkning efterhånden er den foretrukne tilgang blandt historielærerne i den engelske grundskole (Harris 2021). Noget, som britiske historiedidaktiske forskere har advokeret for siden 1970'erne. Tiden må vise, om det også sker i Danmark. En afgørende udfordring er, hvordan man skal håndtere historiekanon. Den repræsenterer, som jeg ser det, en altovervejende reproducerende og indholds fokuseret historiedidaktik, som historisk tænkning skal gøre op med. Kanonen repræsenterer så at sige den "fagkultur", der står i vejen for den ønskede progression i elevers metakognitive og kildekritiske tilgang til historie.

Fortalere for historisk tænkning i Danmark har indtil videre ikke taget stilling til denne problematik. Man antager – formoder jeg – at brobygningsstrategien både er mulig og ønskelig, sådan som *Fælles Mål* lægger op til. En del af de fremtrædende angloamerikanske fortalere for historiske tænkning anbefaler derimod at tænke "beyond the canon" (se bidrag i Grever & Stuurman 2007; Symcox & Wilschut 2009). Heraf følger tillige, at man skrotter ideen om at knytte historiedidaktik og national erindringspolitik sammen. I et demo-

krati og i et multikulturelt samfund, hævder bl.a. Peter Seixas, er det fagligt set ikke længe muligt at forsvare et sådant projekt (Seixas 2015: 28). Og gør man det alligevel – pointerer VanSledright – risikerer man, at historieundervisning bliver mødt med endnu mere modstand af de mange elever i de flerkulturelle skoler, der har svært ved at genkende sig selv heri (VanSledright 2011: 28-29). Jeg deler både dette synspunkt og den samtidsanalyse, der ligger bag (se Haas 2014). Fortalere for historisk tænkning i Danmark har foreløbig også undvejet at tage stilling til denne diskussion. Det gælder også det seneste bud på en mere samlet og praksisorienteret historiedidaktik i Danmark (Larsen & Poulsen 2021). Uanset hvad, så repræsenterer dette sagsforhold et skisma i *Fælles Mål* og i lærernes praksis. Et skisma, der ikke bliver nemmere at håndtere, hvis man også inddrager en brugerstyret historiedidaktik, hvilket jeg gør i det følgende.

Overvej følgende

- ✓ Er en fagstyret historiedidaktik et godt alternativ til den centralstyrede tilgang?
- ✓ Eller kan de to tilgange fungere sammen?



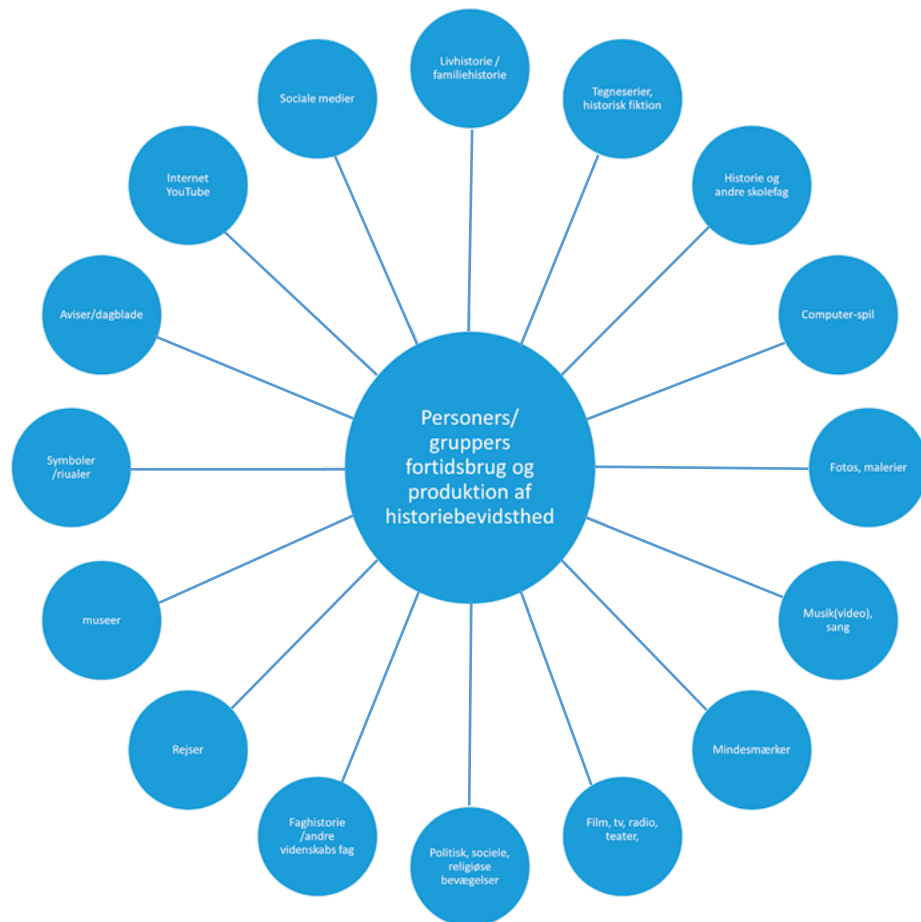
Brugerstyret historiedidaktik

23 – 37

Mangfoldig produktion af historiebevidsthed

En brugerstyret historiedidaktik er som nævnt indarbejdet som det tredje kompetenceområde i *Fælles Mål* under betegnelsen "historiebrug" med henblik på, at "eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie" (Børne- og Undervisningsministeriet 2019: 8). Elever

og lærere skal altså, i hvert fald i noget af undervisningstiden, beskæftige sig med produktion af historiebevidsthed i mange andre sammenhænge end den, der traditionelt er knyttet til skole- og videnskabsfag. Følgende model, som er en lettere revideret udgave af den danske historiedidaktiker Bernard Eric Jensens originalmodel (Jensen 1994: 88; 2010: 9), indfanger, hvad denne udfordring går ud på.



Figur 4. Personer/grupper produktion af historiebevidsthed og historie/fortidsbrug.



Overvej følgende

- ✓ I hvilket omfang tager din undervisning hensyn til, at elevers produktion af historiebevidsthed foregår mange andre steder end i skolen?
- ✓ På hvilke måder er dette forhold evt. indarbejdet i de forhåndenværende læremidler?

Inden for alle tre tilgange vil man nok finde en vis accept af modellens sociologiske præmis – at historiebevidsthed skabes mange steder. Enigheden ophører, når boblerne med skole- og videnskabsfag figurerer på samme niveau som de andre bobler. Det faglige og didaktiske hierarki i figur 1 og 3 er her konsekvent afviklet. Det samme er forestillingen om den nationale erindringspolitik eller historievitenskabens principielle forrang. Figur 4. er karakteriseret ved alene at være af deskriptiv karakter. Dvs. at der ikke på forhånd er taget principiel stilling til, hvorvidt nogle former for historiebrug og produktion af historiebevidsthed er bedre eller vigtigere end andre og i givet fald hvilke.

Det er en del sværere at finde denne tilgang i den screenede litteratur end den fagstyrede tilgang. Her i landet findes den mest konsekvent og perspektivrigt udfoldet i Bernard Eric Jensens omfattende forfatterskab, som jeg i høj grad trækker på nedenfor (fx Jensen 1994; 2003a; 2003b; 2012; 2014; 2017; se også Haas 2017; 2018; 2019; 2020; Warring 2011; Warring & Kruse 2015; Nielsen 2012;

Rasch-Christensen 2012). En mere samlet, og indtil videre den mest omfattende, satsning på området fandt sted i slutningen af 1990'erne, da danske forskere i et stort anlagt tværfagligt og komparativt forskningsprojekt kaldet *Humanistisk historieformidling i komparativ belystning* for så vidt tog den faglige konsekvens af figur 4. I projektet indgik udforskningen af tre formidlingsrum for historie: den forskningsbaserede, fx ved universiteter, museer og andre forskningsinstitutioner; den skemalagte historieformidling ved danske uddannelsesinstitutioner og endelig alternativ historieformidling fx i tv-serier, film, historiske romaner, biografier m.m. (for en opsamling og perspektivering af projektet, se Bryld et al. 1999; Jensen 2000). Styrken ved projektet var, at man havde sat sig for både at undersøge historieformidling inden for specifikke faglige og sociale felter og den mulige interferens imellem dem. I sammenhæng med historieformidling i folkeskolen fremstår Marianne Poulsens studie som det mest direkte relevante, hvilket jeg kommer til nedenfor. Også i Norden i øvrigt findes forsøg på at udmønte en brugerstyret tilgang (fx Karlsson 2004; Eliasson et al. 2012; Bjerg et al. 2011; Nordgren & Johansson 2015; Nordgren 2016; Thorpe 2014; Kvande & Naastad 2020; Deldén & Törnégren 2020; Bøe 2006 og tillige i den angloamerikanske verden (fx hos Clark 2016a; Clark 2016b; Clark & Grever 2018).

Historiebrug som lægdidaktik

Inden for en brugerstyret tilgang – i dens konsekvent tænkte og praktiserede form – forstås historiebrug – eller fortidsbrug – ikke som et appendiks til de to andre tilgange og kan følgelig ikke reduceres til en blandt flere



faglige kompetencer som i *Fælles Mål*. Det er den brugerstyrede didaktiks uomgængelige omdrejningspunkt. Historiebrug er et forsknings- og praksisfelt i sin egen ret, ikke blot et appendiks til videnskabsfaget historie. En pointe, der bestyrkes af historiebrugsdidaktikkens teoretiske forankring, hvoraf jeg her blot vil fremdrage nogle få overordnede pointer (for flere teoretiske aspekter, se Jensen 2017; 2014; 2003; Haas 2019; 2020; Warring 2011; Nordgren 2016). Det kan forekomme noget abstrakt, men er nødvendigt for at vise, hvor forskelligt der tænkes og forskes inden for de tre tilgange, og hvor forskellig praksis i skolen følgelig kan se ud.

Historiebrug kan defineres som en "samlebetegnelse for de måder, hvorpå mennesker kan bruge det fortidige i deres liv" (Bekker-Nielsen 2006: 263; Jensen 2017: 49). Heraf følger et inklusivt og bredt begreb om historie som sådan: "en samlebetegnelse for et sæt af beslægtede praksisformer, som mennesker gør brug af i deres liv" (Jensen 2010: 39). Det sidstnævnte – og dermed også historiebevidsthedsbegrebet – er i familie med den tyske historiker Reinhart Kosellecks begrebspar *erfaringsrum og forventningshorisont*. (Koselleck 2007; se også Jensen 2004; 2017; Haas 2019). *Erfaring* er "det nutidige forgangne, der hentes frem i erindringen" (ibid.: 33). Det kan både være noget rationelt bearbejdet og ubevidste forestillinger. *Forventninger* opstår i nutiden som "nutidigt aktualiseret fremtid, som sigter på det endnu-ikke erfarede, på det, som kan gøres tilgængeligt", det være sig "håb og frygt, ønske, vilje og bekymring, men også rationel analyse, receptiv skuen og nysgerrighed" (ibid.: 33). Fortid og fremtid er – understreger Koselleck – aldrig sammenfaldende.

De kan ikke relateres ligefremt eller statistisk til hinanden, de konstituerer en "tidlig forskel i det nuværende" (ibid.: 38). Erfaring og forventning er formale begreber, idet de ikke siger noget om, hvad der bliver erfaret eller forventet (ibid.: 29). Udgangspunktet er en almenmenneskelig erkendelsesform – "noget antropologisk givet, som ingen historie er mulig eller blot tænkelig foruden" (ibid.: 31). I et Koselleck-perspektiv vendes rangforholdet i figur 1, 2 og 3 på hovedet, fordi historiebrug ses som en subjektiv betydningskabende praksis. Men, påpeger Koselleck, i den enkeltes subjektive historiebrug indgår altid "fremmed erfaring, som er formidlet af generationer eller institutioner" (ibid.: 33). Derfor er skabende omgang med historiebrug og produktion af historiebevidsthed også påvirket af de historisk-sociale sammenhænge, inden for hvilke de finder sted. Menneskers erfaringer og forventninger er dermed både historieskabende og historieskabte.

Overvej følgende

- ✓ Inddrager du på en eller anden måde nogle af de nævnte former for historiebrug i din undervisning?

Den samme tosidede handlingsteori finder man inden for erindringsforskningen – et fler- og tværvidenskabeligt forskningsfelt, som historiebrugsdidaktikken også er rundet af. Erindring er for så vidt en kreativ og subjektiv aktivitet, hvormed individer og grupper etablerer betydningsammenhæn-



ge mellem det fortidige, det nutidige og det fremtidige (Warring 2011: 13). Erindringsprocesser er imidlertid også en institutionaliseret praksis, bl.a. underlagt statens eller andre autoriteters kontrol og magtudøvelse. Skolens historiefag er et eksempel. Der eksisterer ingen samfund eller fællesskaber, der ikke også i praksis fungerer som erindringsfællesskaber. Følgelig indgår erindringer i alle samfunds sociale reproduktion. I den forstand er historiedidaktik og -undervisning altid også et erindrings- og identitetspolitisk anliggende (se Haas 2014).

En brugerstyret tilgang kan følgelig forstås som det, B.E. Jensen har benævnt en fagligt funderet lægdidaktik, (Jensen 2007; 2006). Historiedidaktisk forskning sigter ifølge denne på at fremme indsigt i "de former for historiekyndighed, som lægfolk kan sidde inde med" (Jensen 2006: 97). Afgørende i den forbindelse bliver at bringe elevers historiebrug i og uden for skolen i spil med hinanden. Ikke primært med sigte på at fagdisciplinere den, men for at bidrage til, at elever bliver mere indsigtfulde og kreative historiebrugere i hverdagslivet, end de ellers ville have været (ibid.: 96), og i den forbindelse gradvist oparbejde en kritisk, metakognitiv indsigt

i deres subjektive produktion af historiebevidsthed i og uden for skolen (ibid.: 97).

Forskningslitteraturen viser, at internationalt set spiller historiebrugsdidaktik i denne forståelse en væsentligt mindre rolle sammenlignet med historisk tænkning. Det samme kan siges om de seneste års forskningsbidrag i en dansk sammenhæng i form af ph.d.-afhandlinger. De beskæftiger sig primært med produktion af historiebevidsthed i relation til historieundervisning i skolen, altså en historiefags- og historieundervisningsdidaktik, om end det skal tilføjes, at de også er præget af forskellige udgaver af den didaktiske brobygningsstrategi (se Knudsen 2014; Bjerre 2019; Jensen 2019, Dietz 2019).

Historiebrugs typologi

En måde at komme videre med en historiebrugsdidaktik på er at klarlægge, hvilke former for historiebrug der kan gøre sig gældende i de forskellige sociale felter i figur 4. Til det formål byder forskningslitteraturen på forskellige typologier over historiebrug (se Karlsson 2004; Aronsson 2004; Nordgren 2016; Jensen 2006). Hos sidstnævnte ser typologien sådan ud:

| Historiebevidsthed | Historiebrug |
|--|----------------------------------|
| Som personlig og kollektiv identitet | Identitetsdannende |
| Som møde med "de andre" og det anderledes | Perspektiverende |
| Som sociokulturel læreproces | Scenariekompetence |
| Som interesse-, princip- og værdiafklaring | Legitimerende og delegitimerende |
| Som intellektuel og lærd beskæftigelse | Oplysende og klargørende |
| Som adspredende beskæftigelse | Legende og fornøjende |

Figur 5. Typologi over historiebrug.



Opstillingen skal ikke forstås hierarkisk, og den er heller ikke udtømmende. Jensens model har dog den fordel, at den knytter produktion af historiebevidsthed og historiebrug tæt sammen. Der er tale om to sider af samme mønt. En anden fordel er, at typologien ikke på forhånd knyttes sammen med specifikke aktører, sådan som den svenske historiedidaktiker Klas-Göran Karlsson gør det i sin typologi (Karlsson 2004). Fx knytter Karlsson "moralisk historiebrug" – med henblik på at forsoner og rehabiliterer – sammen med det at være veluddannet og intellektuel. Og "ikke-brug", dvs. at glemme eller udslette historie – knyttes sammen med intellektuelle og politiske eliter. I det lys forekommer Jensens brede og almene kategorier at være mere anvendelige, når man skal arbejde videre med at udforske hverdagslivets historiebrug.

Af figur 4 og 5 følger, at termer som 'fortiden' og 'historien' i bedste fald er problematiske, i værste fald meningsløse. De bestemte entalsformer kaldes for en *kollektiv singularis* (Jensen 2014: 9) og henviser til forestillingen om, at det kollektive opfattes som en sammenhængende enhed, derfor den bestemte entalsform, som det er muligt og ønskeligt, at elever får indsigt i. Ifølge figur 4 og 5 og ifølge Reinhart Koselleck eksisterer der kun historier og fortider (Olson 2012; Ashworth et al. 2007). Tages de ubestemte flertalsformer alvorligt, så fremstår *Fælles Mål* som et fagligt set misvisende styringsdokument. For her anvendes 'fortiden' helt konsekvent og uden nærmere forklaring. Det gør sig også gældende inden for historisk tænkning, jf. figur 2. Trods ønsket om at udvikle elevers metaanalytiske begrebsbevidsthed står 'fortiden' som det helt centrale begreb i *Fælles Mål* tilbage

uden nærmere afklaring. På det punkt er der stort set sammenfald mellem en fagstyret og en centralstyret tilgang.

Lægfolks historiebrug

Der er lavet empiriske studier, hvis resultater taler for at opprioritere en brugerstyret historiedidaktik. Af den australske historiker Anna Clarks interviewundersøgelse blandt almindelige australiere, dvs. ikke-fagfolk inden for historie, fremgår det, at interessen for og brug af populærhistorie – fx i lokale historieforeninger, familie- og slægtsgenealogi, tv-programmer, film, turisme, historiske rundvisninger og re-enactments (dvs. genopførelser og levendegørelse af bl.a. fortidige begivenheder og livsformer) – ekspanderer voldsomt. Omvendt er interessen for fagdisciplinære eller officielle nationale historiske narrativer begrænset eller helt fraværende. Det sidste skyldes, at disse former for historiebrug af de fleste opfattes som fremmedbestemt og frakoblet hverdagslivet (Clark 2016a: 2; se også Clark 2016b; Clark & Grever 2018 for denne pointe). Lignende resultater findes i andre omfattende nationale studier af lægpersoners historiebrug i Australien (Ashton & Hamilton 2010), i Canada (Conrad et al. 2013) og i USA (Rosenzweig & Thelan 1998).

Det betyder ikke, at officielle og nationale narrativer ikke kan spille en rolle i lægfolks produktion af historiebevidsthed. Men som regel gør de det kun i det omfang, de interferer med noget subjektivt meningsfuldt. Fx i relation til intime og private oplevelser, når de kan sættes i forbindelse med familie- og slægtshistorier, eller når de giver mening i forhold til mere lokale, identitetsbærende



fællesskaber. (Clark 2016: 3). Rosenzweig & Thelan (1998) pointerer i deres amerikanske undersøgelse, at offentlige former for historiebrug for mange bliver meningsfulde, når de på en eller anden måde "privatiseres" og individualiseres. Dvs. gøres til en del af en intim eller personlig oplevelse. Når det sker, kan det til gengæld være ganske vanskeligt at opretholde en klar skillelinje mellem individuel og kollektiv historiebrug og mellem det private og det offentlige. I en dansk undersøgelse viser Marianne Poulsen, at noget af det samme er på spil, når det gælder folkeskole- og gymnasieelevers historiebevidsthed (Poulsen 1999), en undersøgelse, der indgik i forsk-

ningsprojektet *Humanistisk historieformidling i komparativ belysning*. I det indtil videre eneste indgående studie af unges historiebrug i Danmark viser Poulsen, at "det identitetsskabende" er den dominerende form for historiebrug. Især begivenheder og fortællinger i familiens historie spiller en central rolle (se Hansson 2010 for samme resultat i en svensk undersøgelse). Poulsen peger også på Clarks pointe fra 2016, at det er via denne personlige, intime og narrative historiebrug, at elever kommer i kontakt med "de store historier" i livet. Skolens historiefag, konstaterer Poulsen, spiller en "forsvindende lille rolle" i disse sammenhænge (ibid.: 122).



I AM QUEEN MARY SKULPTUR PÅ LARSENS PLADS. FOTO: CLAUDIUS HAAS



Der findes dog også en tradition inden for den brugerstyret tilgang, der udforsker lægpersoners subjektive historiebrug på anden vis og med andre former for empiri. Det stilsættende og eksemplariske værk i den genre er efter min opfattelse den britiske historiker Raphael Samuels stort anlagte *Theatres of Memory*. Gennem analyser af fx "retrochic" og "retrofitting" inden for mode, boligindretning, popmusik, madvaner, gamle fotos, bygninger, landskaber, myter, fantasier, historiske re-enactments (living history) m.m. viser Samuel, at historie var en folkelig, til dels kommercialiseret, praksis i sin egen ret, længe før den blev en akademisk disciplin (Samuel 1994). Samuel har sat tonen for lignende studier. Blandt mange af Bernard Eric Jensens eksempler kan nævnes hans beskrivelse af den historiekultur, der er opstået i forlængelse af Al-Qaeda-terrorangrebet i New York City 11. september 2001 (Jensen 2010: 13-37). Eller hans fortolkning af Art Spiegelmans berømte tegneserie- og erindringsværk *Maus I og II* (1986/1991) (Jensen 2017: 237-260) samt hans udlægning af den afroamerikanske popstjerne Michael Jacksons historiebrug på dennes opsamlingsalbum *HISstory. Past, Present and Future* fra 1995 (Jensen 2014: 170-172). I samme tradition er mit begrebshistoriske studie af lægpersoners brug af N-ord som 'neger' og 'nigger' i hhv. afrikansk-danskeres livshistorier på Facebook, i skuespiller Anne Neyes pastiche over Emma Gads *Takt og Tone. Hvordan vi omgås* fra 1918, med titlen *Emma Gad for hvide. En terapeutisk guidebog*, og i hiphop-poeten Per Vers' rap *Skosvært* fra 2011. Dertil kan føjes mine studier af identitetspolitisk historiebrug fortolket gennem hhv. performancekunstneren Madame Nielsens

teaterstykke *Black Madonna, White Nigger* (Haas 2020), de Olympiske Lege og sport som arena for forsoning af Australiens fortid (Haas 2018) og genfortolkninger af H.C. Andersens digt *I Danmark er jeg født* fra 1848 i nutidens populærmusik (Haas 2017). Også udforskningen af historiebrug i forbindelse med selvorganiserede gruppers historiske genopførelser (re-enactments), pilgrimsrejser og familiers ferieliv i jernalderbyen i Lejre m.m. (Warring & Kruse 2015) følger sig til denne tradition.

Overvej følgende

- ✓ Kan en brugerstyret tilgang fungere som et alternativ eller et supplement til de to andre tilgange – og i givet fald hvordan?
- ✓ Hvordan kan du udvælge stof således at der er tale om elev- og hverdagsrelevant historieundervisning?

I det omfang en historiebrugsdidaktik kan opfattes som stående i modsætning til en centralstyret kanondidaktik, så melder der sig et påtrængende behov for at præcisere og diskutere, hvordan en elev- og hverdagsrelevant stofudvælgelse kan finde sted. En omfattende drøftelse af dette centrale spørgsmål er der ikke plads til her, kun nogle få overordnede betragtninger, der for så vidt sammenfatter allerede fremførte synspunkter ovenfor. For det første må lærere tage bestik af, hvad der kan siges at være nutids-



og fremtidsrelevante temaer og problemstillinger. Historiedidaktikkens udfoldelse må da følgelig bero på at opstille adækvate samtidsanalyser og scenariekompetencer og i den forbindelse medtænke, at elever allerede er mere eller mindre kompetente og vidende producenter og brugere af historiebevidsthed. For det andet kan det vise sig frugtbart – som fx Marianne Poulsen, Rosenzweig & Thelan og Anna Clark peger på – at knytte an til elevers intime og personlige historiebrug, der ofte udspringer af nære menneskelige relationer og erfaringer. For det tredje må stofudvælgelse knyttes tæt sammen med et fortællende moment – altså oparbejde kyndighed i at skabe og formidle narrative forløb. Et punkt, der i parentes bemærket allerede er indarbejdet i *Fælles Mål* og for så vidt udgør et moment, hvor der på et overordnet plan kan siges at være konsensus mellem fortalere for historisk tænkning og en historiebrugsdidaktik. Et fjerde punkt er at inddrage identitetsskabende og -bearbejdende former for historiebrug. En fordel ved det er, at et sådant kriterium involverer såvel kognitive som emotive momenter, såvel kropsligt-biologiske som bevidsthedsmæssige aspekter og såvel subjektive som kollektive dimensioner. Hvad det sidste angår, så er elever allerede – mere eller mindre frivilligt eller påtvunget – del af et eller flere forestillede fællesskaber, der kan knytte sig til sociale og kulturelle distinktioner af fx etnisk, national, religiøs, seksuel, kønsbestemt, racial, geografisk, generationsbestemt karakter. Stofudvælgelsen kan følgelig for det femte indarbejde historieundervisningens erindrings- og identitetspolitik – på godt og ondt og i al dens mangfoldighed – og dermed bidrage til at

sætte kanondidaktikkens nationale centralperspektiv til demokratisk debat.

For det sjette er det afgørende at frembringe flere eksempler på lægpersoners subjektive historiebrug. En udfordring, der for så vidt gælder for både forskere, lærere og elever. Hermed kan man indarbejde stof og indsigter fra den komplekse historiekultur, som elevers produktion af historiebevidsthed interfererer med. Det sker ikke mindst i kraft af en på mange måder globaliseret og medialiseret populærkultur, som trænger ind i stort set alle dele af hverdagslivets erfaringsrum. Og for det syvende kan nævnes, at relevanskriterier for stofudvælgelse i langt højere grad sigter på at bearbejde elevers fremtidsforventninger. Eftersom elevers historiebevidsthed ofte skabes med fremtidige handlemuligheder for øje, så kan et væsentlighedskriterium for stofudvælgelse være at bearbejde, hvori deres (u)tilgængelige, (u)ønskede, (u)realistiske, dys-/utopiske fremtider består.

At inddrage elever i undersøgelser af disse og relaterede forhold som afsæt for stofudvælgelsen er selvfølgelig ingen garanti mod kedsomhed i historieundervisningen. Men jeg er overbevist om, at det vil hjælpe. At der er lang vej endnu, kom frem i et studie om det kulturhistoriske museum som undervisningsressource set i relation til de tre kompetenceområder i *Fælles Mål* (Jensen 2019). Af de 31 historiemoduler i en 6. klasse, der var en del af studiets empiri, indgik historiebrug kun i fem. Lærerne stillede nok kildekritiske spørgsmål, men de havde ikke et tilsvarende ”repertoire af sproglige vendinger, der omfattede historiebrug”. Det vil – konkluderes det – ”kræve mere radikalt forandrede tiltag at få historiebrugsundervisning til at være



en ligeværdig del af historieundervisningen” (Jensen 2019: xi). Fremtiden må vise, om flere historiedidaktiske forskere og historielærere vil kaste sig over den opgave. De seneste års studier i form af historiedidaktiske ph.d.-afhandlinger i Danmark tyder dog ikke på det (Knudsen 2014; Bjerre 2019; Jensen 2019; Dietz 2019).

Fortalere for den centralstyrede tilgang kunne indvende, at en historiebrugsdidaktik svigter forpligtelsen på kronologi og nationens sammenhængende historie og kollektive identitetsdannelse. Som situationen er nu, er den risiko lille historiekanonens dominans taget i betragtning. Fortalere for historisk tænkning kunne indvende, at uden konsekvent fagstyring vil historieundervisningen mangle kriterier for at udvikle progression i elevers historiefaglige kompetencer. Omvendt vil forskere inden for historiebrug anse det som et åbent spørgsmål, om forbindelsen

mellem skole- og videnskabsfaget historie er så afgørende i den henseende. Påtrængende er derimod en løbende faglig kvalificering af elevers historiebrug i hverdagslivets nutidige historiekultur. Med det for øje er det også et åbent spørgsmål, om historievidenskab er det rette sted at kigge hen. På det punkt finder jeg den åbne, eksplorative tilgang, der præger model 4 og 5, hvor ingen af de nævnte felter på forhånd er tiltænkt en forrangstilling, langt mere frugtbar og perspektivrig. Det kan selvfølgelig involvere traditionel kildekritik og 2. ordensbegreber. Men det tages ikke på forhånd for givet, at dette er uomgængeligt for at kunne frembringe lødige fortællinger og metakognitiv analyse.



FOTO: MIKAL SCHLOSSER



Afrunding

32 - 37

Jeg har forsøgt at vise, at der er tre tilgange, som lærere kan lade sig inspirere af, når de skal føre *Fælles Mål* ud i praksis med det for øje at fremme elev- og hverdags-relevant historiedidaktik. At fremme den tredje tilgang er netop – som jeg ser det – vejen frem, hvis historielærere og elever ønsker at bryde det dødvande af kedsomhed, som skolens historieundervisning tilsyneladende sidder fast i. Forsøg på at bygge bro mellem de tre tilgange, som *Fælles Mål* er et udtryk for, og som danske forskere inden for historisk tænkning støtter op om, tvivler jeg på vil lykkes. Det skyldes, at der er tale om inkompatible tilgange. De er på centrale punkter i konflikt med hinanden. Jeg har forsøgt at vise, at dette også gælder de allermest fundamentale opfattelser af, hvad historiedidaktik og historie egentlig handler om. I det lys kan man godt sige, at *Fælles Mål* er et skrift i splid med sig selv. Hvis historielærere er rådvilde, når de skal føre det ud i praksis, forstår jeg det egentlig godt. En nærliggende løsning på forvirringen er at reproducere en traditionel national og centralstyret kanondidaktik, hvormed endnu mere støv dog med ret stor sandsynlighed vil lægge sig over faget. Blandt fortalere for historisk tænkning er der stor tiltro til, at støvet kan rystes af med faglig disciplinering. Vi får se, om den strategi vil ændre elevens nuværende opfattelse af historie som noget, der primært har med en profession som historiker, arkæolog eller historielærer at gøre.

At fremme en brugerstyret tilgang, som jeg plæderer for, er en krævende opgave både for forskere og praktikere. For man kan hurtigt ende i ukendt historiedidaktisk terræn, når man åbner døren ud til en på mange

måder globaliseret og konfliktpræget historiekultur uden for skolen. Kyndig omgang med denne historiekultur bør dog efter min mening være historiedidaktikkens centrale genstandsfelt i fremtiden.



Om forfatteren

33 – 37



Claus Haas

er lektor ved DPU, Aarhus Universitet, og forsker i historie- og samfundsfagdidaktik.

Særlige fokusområder inkluderer mulige samspil mellem fagene og produktion og brug

af historiebevidsthed i en livsverdens – og populærkulturel sammenhæng uden for skolen. Andre væsentlige forskningsfelter er historie- og samfundsfagdidaktikkens bidrag til demokratisk og (identitets)politisk dannelse.

Læs mere: au.dk/haas@edu.au.dk



Referencer

34 – 37

- Ammert, N. (2014): What do you know when you know something about history? *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 1(1), 50-61.
- Aronsson, P. (2004): *Historiebruk – att använda det förlutna*. Lund: Studentlitteratur.
- Ashton, P. & Hamilton, P. (2010): *History at the crossroads: Australians and the past*. Ultimo, NSW, Australia: Halstead Press.
- Ashworth, G.J. et al. (2007): *Pluralizing pasts. Heritage, identity and place in multicultural societies*. London: Pluto Press.
- Bekker-Nielsen, T., Jensen, B. E., Sørensen, N. A. & Ulf-Møller, P. (2006). *Gads historieleksikon*. København: Gads Forlag, 3. udg.
- Bjerg, H., Thorstensen, E., Lenz, C. (red.): *Historicizing the uses of the past. Scandinavian perspectives on historical culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Bjerre, L.I. (2019): *Fortidens rolle i historieundervisningen. En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. Odense: Syddansk Universitet.
- Borries, B. von (2011): How to examine the (self-) reflective effects of history teaching. I: H. Bjerg et al. (red.): *Historicizing the uses of the past. Scandinavian perspectives on historical culture, historical consciousness and didactics of history related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag, s. 165-188.
- Boxtel, C. van. (2019): Historical consciousness. A learning and teaching perspective from the Netherlands. I: A. Clark & C.L. Peck (red.): *Contemplating historical consciousness*. New York: Berghahn Books.
- Boxtel, C. van & Drie, J. van. (2018): Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. I: S.A. Metzger & L.M. Harris (red.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken, NJ: Wiley/Blackwell.
- Bryld, C. et al. (1999): *At formidle historie – vilkår, kendetegn, formål*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bøe, J.B. (2006): *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktik*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019): *Faghæfte. Historie 2019*. København.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2020): *Undersøgelse af lærernes brug af kanonlisterne i dansk og historie*. København: Epinion. <https://www.uvm.dk/publikationer/2021/210224-undersoegelse-af-laerernes-brug-af-kanonlisterne> (tilgået 26.2. 2021).
- Chapman, A. (red.) (2021): *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. London: UCL Press.
- Christiansen, R. & Knudsen, H.E. (2015): *Fagdidaktik i historie*. Frederiksberg C: Frydenlund.
- Clark, A. (2016a): Private lives, public history: Navigating historical consciousness in Australia. *History Compass* (14)1, 1-8.
- Clark, A. (2016b): *Private lives, public history*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Clark, A. & Grever, M. (2018): Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. I: S.A. Metzger & L.M. Harris (red.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken, NJ: Wiley/Blackwell.
- Conrad, M. et al. (2013): *Canadians and their pasts*. Canada: University of Toronto Press.
- Deldén, M. & Törnégren, G. (2020): Identitet, etik och historiemedvetande: En analys av filmen Sameblod som potentiellt undervisningsmateriale i ämnena religionskunskap och historia. *Utbildning & Lärande* 14(1) 65-85.
- Dietz, M. (2019). *Spil i historiedidaktisk perspektiv med fokus på udvikling af historiebevidsthed*. Ph.d. – afhandling. Aarhus: Danmarks Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Eliasson, P. et al. (red.) (2012): *Historiedidaktik i Norden 9. del 2. Historiemedvetande – historiebruk*. Malmö: Malmö högskola/Högskolan i Halmstad.
- Ercikan, K. & Seixas, P. (red.) (2015): *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY: Routledge.
- Grever, M. & Stuurman, S. (2007): *Beyond the canon. History for 21st century*. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Grinder-Hansen, J. (2008): Kanon – et middel til at opnå sammenhængskraft. I: L.-E. Jönsson et al. (red.): *Kanon og kulturarv. Historia och samtid i Danmark och Sverige*. Göteborg: Makadam Förlag.
- Haas, C. (2014): *Staten, eliten og 'os'. Erindrings- og identitetspolitik mellem assimilation og livet i salatskålen*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Haas, C. (2017): På vej mod flerkulturelle og postmoderne erindringsfællesskaber. I: A. Ahle & C. Vollmond (red.): *Historiedidaktik*. København: Columbus.
- Haas, C. (2018): The Olympics, footy and Aboriginal sporting heroes. Enfranchising national narratives in Australia. *Historical Encounters* 5(1), 1-15.
- Haas, C. (2019): Lægpersoners historiebrug i hverdagslivets populær- og historiekultur: en historiedidaktisk udfordring. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* (1), 36-55.
- Haas, C. (2020): Historiebrug som identitetspolitisk dannelse. I: C. Haas & C. Mathiessen (red.): *Fagdidaktik og demokrati*. København: Samfundslitteratur.
- Haas, C. et al. (2011): *Ret til dansk. Uddannelse, sprog og kulturarv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Haas, C. & Nielsen, C.T. (2012a): Historieundersøgelsen – mellem statsstyring og lærerperspektiv. *Historie & Samfundsfag* (3), 13-19.
- Haas, C. & Nielsen, C.T. (2012b): Historiebevidsthed og/eller kanoniseret fagstyring – set fra historielærernes perspektiv. *Historie & Samfundsfag* (4), 13-27.
- Haas, C. & Nielsen, C.T. (2013): Fagdidaktiske praksisser: Som lærerne selv forstår dem. *Historie & Samfundsfag* (5), 5-32.



- Hammarlund, K.G. (2014). Historiemedvetande: att förena förflutenhet och nutid, skolhistoria och livsvärld. I: L. Kvande (red.): *Faglig kunnskap i skole og lærerutdanning: Nordiske bidrag til samfunnsfag- og historiedidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hanson, J. (2010). *Historieinteresse och historieundervisning. Elevers och lärares oppfattninger af historieämnet*. Umeå: Umeå Universitet.
- Harris, R. (2021). Disciplinary knowledge denied. I Chapman, A. (red.) (2021): *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. London: UCL Press.
- Haue, Harry (2007). Historieundervisningen i grundskolen. I Haue, H. *The Didactics of History and Educational Policy in Denmark. Five Lectures*. Gymnasiepædagogik Nr. 65, Odense: Syddansk Universitet, s. 153-164
- Jensen, B.E. (1994): *Historiedidaktiske sonderinger I*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, B.E. (red.) (2000): *At bruge historie – i en sen-/postmoderne tid*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, B.E. (2003a): En offensiv historiedidaktik – baggrund, kendetegn, opgave. I: M.-B. O. Nielsen et al. (red.): *Fagdidaktik på offensiven*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jensen, B.E. (2003b): *Historie. Livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, B. E. (2006). Historiebrugsdidaktik – om at etablere en ny historiedidaktik. I Ongstad, S. (red.). *Fag og didaktik i lærerutdanning. Kunnskab i grenseland*. Oslo: Univeristetsforlaget
- Jensen, B.E. (2007): *Fag og faglighed – et didaktisk morads*. København: Danmarks Pædagogisk Universitetsforlag.
- Jensen, B.E. (2008): *Kulturarv – et identitetspolitisk konfliktfelt*. København: Gads Forlag.
- Jensen, B.E. (2010): *Hvad er historie*. København: Akademisk Forlag.
- Jensen, B.E. (2012): Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk sociale processer. I: P. Eliasson et al. (red.): *Historiedidaktik i Norden 9. del 2. Historiemedvetande – historiebruk*. Malmö: Malmö högskola/Högskolan i Halmstad.
- Jensen, B.E. (2014): *Historie. Fortidsbrug og erindringsspor*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, B.E. (2017): *Historiebevidsthed/fortidsbrug – teori og empiri*. Odense: Historia.
- Jensen, E.M. (2019): *Det kulturhistorisk museum som undervisningsressource. Et casestudie af historieundervisning og pædagogiske koblingsdannelser mellem klasserum og museum*. Aarhus: Aarhus Universitet & København: København Professionshøjskole.
- Jensen, S.S. (1990): *Historie og fiktion. Historiske børneromaner i undervisningen*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Johanson, L.B. (2015): The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking: A case study of three lower secondary schools. *Acta Didactica Norge* 9(1), 1-24.
- Karlsson, K.-G. (2004): Historiedidaktikkens teori. I: K.-G. Karlsson & U. Zander (red.): *Historien är nu*. Lund: Studenterlitteratur, 21-66.
- Knudsen, H.E. (2014): *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*. Odense: Syddansk Universitet.
- Knudsen, H.E. & Ebbensgaard, Aa.B. (2017): *Historie på langs af skoleformer – sammenhænge og progression mellem grundskole og gymnasier*. Vejle: HistorieLab.
- Knudsen, H.E. & Poulsen, J.A. (2016): *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab.
- Koselleck, R. (2007): *Begreber, tid og erfaring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kristjansdottir, B. (2018): *Uddannelsespolitik i nationalismens tegn*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kvande, L. & Naastad, N. (2020): *Hva skal vi med historie? Historiedidaktik i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget (2).
- Körper, A. (2015): *Historical consciousness, historical competencies – and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Körper, A. & Meyer-Hamme, J. (2015): Historical thinking, competencies and their measurement. I: K. Ercikan & P. Seixas (red.): *New directions in assessing historical thinking*. New York, NY: Routledge.
- Larsen, S. & Poulsen, J.Aa. (red.) (2021): *Historieundervisning. En fagmetodik*. København: Hans Reitzel.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000): Progression in historical understanding among students age 7-14. I: P. Stearns et al. (red.): *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press.
- Lee, P. & Shemilt, D. (2009): Is any explanation better than none? Overdetermined narratives, senseless agencies, and one-way streets in students learning about course and consequence in history. *Teaching History* 137, 24-49.
- Lévesgue, S. (2008): *Thinking historically: Educating students for 21st century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lévesgue, S. & Clark, P. (2018): Historical thinking: Definitions and educational applications. I: *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken, NJ: Wiley/ Blackwell.
- Lund, E. (2011): *Historiedidaktik. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Metzger, S.A. & Harris, L.M. (red.) (2018): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken, NJ: Wiley/ Blackwell.
- Nielsen, C.T. (2012): Begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer. I: P. Eliasson, K.G. Hammarlund & C.T. Nielsen (red.): *Historiedidaktik i Norden 9*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, s. 35-53.
- Nielsen, V.O. (1995). Historie – mellem kundskaber og dannelse. I: V.O. Nielsen (red.): *Skolefag i 100 år*. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.



- Nielsen, V.O. (1998): *Ungdom og historie i Danmark*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Nordgren, K. (2019): Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), 779-797.
- Nordgren, K. (2021): Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse. I: A. Chapman (red.): *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. London: UCL Press.
- Nordgren, K. & Johansson, M. (2015): Intercultural Historical Learning: A Conceptual Framework. *Journal of Curriculum Studies* 47(1), 1-25.
- Olson, N. (2012): *History in the plural. An introduction to the work of Reinhart Koselleck*. Oxford: Bergbahn Books.
- Peters, R.A. & Poulsen, J.Aa. (2018): *Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?* Odense: Historia.
- Petersen, N. & Poulsen, J.Aa. (red.) (2015): *Forenklede fælles mål, En håndsrækning*. Vejle: HistorieLab.
- Pietras, J. & Poulsen, J.Aa. (2016): *Historiedidaktik mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J.Aa. (2012): Progression og differentiering. I: T. Binderup & B. Troelsen (red.): *Historiepædagogik*. Aarhus: Kvan.
- Poulsen, J.Aa. (2015): *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer*. Vejle: HistorieLab. <https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>
- Poulsen, M. (1999): *Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasch-Christensen, A. (2012): Historiebrugsdidaktik. I: P. Eliasson et al. (red.) (2012): *Historiedidaktik i Norden 9. del 2. Historie-medvetende – historiebrug*. Malmö: Malmö högskola/ Högskolan i Halmstad, 199-215.
- Rosenzweig, R. (2000): How Americans Use and Think about the Past. Implications from a National Survey for the Teaching of History. I: P. Stearns et al. (red.): *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York: New York University Press.
- Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998): *The presence of the past: Popular uses of history in American life*. New York, NY: Columbia University Press.
- Samuel, R. (1994): *Theatres of Memory. Past and Present in Contemporary Culture*. London: Verso.
- Samuelsson, J. & Wendell, J. (2016): Historical thinking about sources in the context of a standards-based curriculum: a Swedish case. *Curriculum Journal* 27(4), 479-499.
- Seixas, P. (red.) (2004): *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto/Buffalo/London: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2017): A model of historical thinking. I: M. Carretero et al. (red.): *Palgrave Handbook of Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013): *The big six historical thinking concepts*. Toronto, Canada: Nelson Education.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004): Teaching Historical Thinking. I: A. Sears & I. Wright (red.): *Challenges & Prospects for Canadian Social Studies*. Vancouver: Pacific Educational Press, 109-117.
- Smith, J. & Jackson, D. (2021): Two concepts of power: Knowledge (re)production in English history education discourse. I: A. Chapman (red.): *Knowing history in schools. Powerful knowledge and the powers of knowledge*. London: UCL Press.
- Symcox, L. & Wilschut, A. (2009): *National history standards. The problem of the canon and the future of teaching history*. Information Age Publishing.
- Thomsen, A.H. (2007): Historiekanon, kulturkonservatisme og venstre kommunisme. *Kritik* 184, 65-76.
- Thomsen, A.H. (2008): Hvem skal eje historiefaget HISTORIE? *En kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*. København: Informations Forlag.
- Thorpe, R. (2014): Towards an epistemological theory of historical consciousness. *Historical Encounters. A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education* 1, 20-31.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015): *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* <https://www.retsinformation.dk/eli/ltta/2015/1068> (tilgået 23.2.2012).
- Undervisningsministeriet (1995): *Historie. Faghæfte 4*. København.
- Undervisningsministeriet (2002): *Klare mål. Historie*. København.
- Undervisningsministeriet (2004): *Fælles Mål. Historie*. København.
- Undervisningsministeriet (2006): *Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*. <https://www.ft.dk/samling/20051/almdel/udul/bilag/431/293699.pdf> (tilgået 8.3.2020)
- Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009. Historie. Faghæfte 4*. København.
- Undervisningsministeriet (2014): *Fælles Mål 2014. Historie*. København.
- VanSledright, B.A. (2011): *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. New York, NY: Routledge.
- Warring, A. (2011): Erindrings- og historiebrug. Introduktion til et forskningsfelt. *Temp. Tidsskrift for historie* 2, 6-35.
- Warring, A. & Kruse, T. (red.) (2015): *Fortider tur/retur: Reenactment og historiebrug. Fortider tur/retur*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- Wineburg, S. (2001): *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2008): Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History* 129, 6-11.
- Aagaard, L. (2005): *Overlæreren*. Berlingske Tidende, 20. maj.



Kommende udgivelser

Lærere, der bliver i professionen

Teori og praksis i erhvervsuddannelserne

Praksis- og professionsudvikling i daginstitutioner



dpu.au.dk/paedagogiskindblik



DPU
AARHUS UNIVERSITET

Aarhus Universitetsforlag
AARHUS UNIVERSITY PRESS



 NCS
NATIONALT CENTER
FOR SKOLEFORSKNING