



**UNDERVISNINGS
MINISTERIET**
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET

Materiale til FIP-kursus i historie, hhx

Odense 12. april 2018

HVAD SKAL VI MED UNDERVISNINGSFAGET HISTORIE PÅ HHX?

Af Rune Christiansen, lektor i historiedidaktik & censorformand for historiefaget ved læreruddannelserne

Et kort og provokerende, men kærligt ment, debatoplæg om hvad vi egentlig skal med historiefaget på Hhx. Rettet specifikt imod den dygtige og dedikerede historieunderviser på Hhx, fanget som hun eller han er mellem læreplanens idealer, egne faglige ambitioner og den daglige undervisning i en gennemsnitlig klasse, hvor 2 elever ikke er dukket op endnu, 3 er på Facebook, 4 ikke har læst teksten til i dag og mindst 5 stadig ikke har forstået, hvad de egentlig skal bruge faget til.

Undervisningsfaget Historie på hhx – Kort baggrund og rammevilkår

Siden den store reform i 2005 har hhx været en ligestillet del af det gymnasiale uddannelsesstilbud i Danmark, med almindelig og studieforberedelse som en væsentlig del af sin formålsparagraf, men stadig med sit eget særlige merkantile præg. Søgningen til hhx har siden da været støt stigende, og hhx optager i dag 19,6% af alle de unge, der søger ind på en gymnasial ungdomsuddannelse.

I koblingen mellem en merkantil grunduddannelse og en alment dannende og studieforberedende ungdomsuddannelse, er historiefaget typisk blevet anskuet som en af de fremmeste eksponenter for den almene dannelse. I den nye læreplan står der således i afsnittet om fagets identitet at *”Faget er centralt for elevernes almindelige dannelse, idet det bidrager med historisk perspektiv og forståelse af nationale og internationale politiske og økonomiske problemstillinger samt udviklingen i sociale og kulturelle forhold.”*

Dette særlige dannelsesfokus kan nemt risikere at isolere faget fra de mere merkantile fag på hhx, men hvis man læser læreplanen, så er der faktisk rig lejlighed til at historiefaget både indholdsmæssigt og metodisk kan spille samme med resten af fagrækken på hhx. Der til kommer, at fagets skriftlige dimension direkte er skabt til at kunne indgå i større faglige kontekster, både gennem de flerfaglige projekter i studieområdet, og i det korte, skriftlige produkt i forbindelse med projektforløbet på 6. semester.

Den nugældende læreplan for historiefaget på hhx lægger således generelt en imponerende men også voldsomt ambitiøs ramme for, hvad faget kan og skal. Både hvad angår de analytiske og metodiske kompetencer eleverne skal opnå, de dannelsesidealere der sættes spil og det såkaldte kernestof, eleverne skal stifte bekendtskab med. Alt sammen dog (måske for nemhed skyld eller som en modvilig indrømmelse af virkelighedens udfordringer og begrænsninger) med et pensum på kun 400-600 normalsider og med en (arbitrær og ekstremt gammeldags) afgræsning af, at der alene skal arbejdes med perioden *”..fra middelalderens afslutning og til i dag”*, hvordan man så ellers vælger at definere den.

Den dygtige, ambitiøse og engagerede historieunderviser på hhx (og det er naturligvis dem alle sammen) er altså i en situation, hvor barren er sat særdeles højt. Så det første spørgsmål, man må stille sig selv, er naturligvis, hvad der egentlig fra officielt hold udgør de centrale mål med faget, og hvilke grundlæggende redskaber man som historieunderviser på hhx er forpligtet til at tage i anvendelse for at opfylde disse mål.

Fagets formål – Og det indhold og de arbejdsformer der skal føre eleverne derhen

Hvis man vil have et overblik over, hvad læreplanen egentlig siger om historiefagets formål på hhx, så kan teksten herom med fordel deles op i 4 dele, der omhandler hver sit overordnede mål. Med mine overskrifter, så ser det sådan her ud:

1. Styrket historisk bevidsthed og identitetsdannelse ”Undervisningen i historie har som formål at udvikle elevernes historiske bevidsthed og identitet gennem forståelse af sammenhænge mellem fortid og nutid.”

2. Undersøgelseskompetencer der fører til demokratisk dannelse ”Gennem arbejdet med historiefaglige problemstillinger af relevans for nutiden opnår eleverne historisk viden og kundskaber, og deres lyst til at stille spørgsmål til fortiden for at opnå ny erkendelse af deres samtid udvikles. Herved kvalificeres evnen til at deltage aktivt i samfundet, nationalt og globalt”.

3. Interkulturelle kompetencer ”Via indsigt i historisk udvikling i andre samfund skal elevernes evner til at møde andre kulturer i en verden præget af hurtig forandring styrkes.”

4. Historiefaglige og metodiske kompetencer ”Undervisningen skal udvikle elevernes evner til at bearbejde, strukturere og vurdere forskelligartede former for historisk materiale og forskellige former for historieformidling og historiebrug, så deres evner til at arbejde innovativt med og forholde sig historisk empatisk og kritisk til nationale og globale historiefaglige problemstillinger styrkes.”

Ud over dette udmærkede, men meget ambitiøse og generelle afsnit om fagets formål, så indeholder læreplanen imidlertid også en underkategori der hedder ”faglige mål”. Her finder man en række langt mere konkrete delmål, der indledningsvist opererer med formuleringen at eleverne skal ”demonstrere indsigt i...” eller endog blot ”demonstrere viden om..” bestemte emner. Samtidig med at eleverne således skal vise en-eller-anden uspecificeret grad af udenadslære om nogle udvalgte (men helt enormt brede) emner, så skal de i et par andre af disse såkaldte faglige mål kunne ”analysere....” eller ”reflekterer over...” nogle andre (men ligeledes helt enorme) faglige temaer. For så til sidst at ende med at skulle opfylde to langt mere generelle delmål, der imidlertid langt bedre understøtter teksten om fagets formål, nemlig at eleverne skal kunne ”..anvende historisk-kritiske tilgange til at indsamle, bearbejde og remediere forskelligartet historisk materiale og forholde sig kritisk og reflekterende til historiebrug” samt kunne ”..formulere og formidle historiefaglige problemstillinger mundtligt og skriftligt og relatere disse til elevernes egen tid.”

Lad mig med det samme indrømme, at jeg som historiedidaktiker bliver lidt bekymret, når jeg sammenholder undervisningsfagets formål med de såkaldte faglige mål i læreplanen. Ikke fordi der er noget galt med nogen af de enkelte dele i sig selv, men fordi formålet samlet set fremtræder uspecificeret, overordnet og svært omsætteligt, mens de mere konkrete såkaldte faglige mål (med undtagelse af de to sidste) omvendt fremtræder stærkt instrumentaliserende. Nogle af dem i en grad, hvor de meget nemt kan føre til undervisning af typen lær-et-eller-andet-om-dette-enorme-område-udenad eller følg-en-af-læreren-udleveret-analysemodel-på-en-given-problemstilling.

De sidstnævnte tilgange kunne ingen historieunderviser på hhx naturligvis finde på at anvende. Det ville deres nuancerede og reflekterede fagforståelse aldrig tillade. Heller ikke selv om det i en presset hverdag må være fristende at ignorere alt det vanskelige om identitet, demokratisk dannelse og interkulturelle kompetencer fra det korte formålsafsnit og i stedet simpelthen fyre noget viden af om det, man nu lige føler for (eller som man har gode materialer og spændende film til), hvad enten det så handler om merkantilisme, den industrielle revolution eller velfærdsstatens opbygning. Alt sammen med henvisning til, at man jo også skal ruste eleverne til at opfylde det latterligt brede faglige delmål om at ”...demonstrere indsigt i udviklingen i Danmarks og verdens historie inden for de seneste ca.

500 år, herunder væsentlige begivenheder og sammenhænge mellem den nationale, europæiske og globale udvikling”.

Men som sagt: Det kunne ingen hhx-underviser finde på at gøre. Deres faglige stolthed ville aldrig tillade, at de mest brede og uspecifikke af de faglige delmål på den måde totalt overskyggede den egentlige mening med faget. Historieunderviserne på hhx er nemlig alt for veluddannede og reflekterede til nogensinde at falde i den fælde, der ligger i bevidst eller ubevidst at reducere historiefaget til en lang gennemgang af et uoverskueligt stort stofområde, samt til indlæringen af nogle abstrakte metodebegreber og modeller, som eleverne aldrig kommer til at anvende uden for klasseværelset. Selvfølgelig ikke.

Jeg ville dog nok foretrække, at læreplanen i mindre grad udsatte dem for fristelsen.

Hvis man ser på de indholdsområder og de metodemæssige bindinger, der i læreplanen angives som vejen til at opnå de angivne delmål og opfylde fagets formålsparagraf, så er der også her et par ting der springer i øjnene.

Under punktet ”Kernestof” angives således en række centrale indholdsområder, der skal dækkes i undervisningen, og som udefra betraget alle er særdeles relevante. Et par af områderne er imidlertid enormt brede, såsom eksempelvis ”*hovedlinjer i Danmarks og verdens historie*” eller ”*udviklingen i levevilkår, nationalt og globalt*” og så er vi tilbage ved min anke fra før. Den slags formuleringer kan nemlig dels føre til uendeligt lange stofgennemgange, dels legitimere den rene udenadslære uden den mindste smule selvstændig historisk tænkning. Hvis de to nævnte punkter skal give mening som kernestofområder, så er det altså også lidt omsonst samtidig at have eksempelvis ”*udviklingen i Europas position i verden*” med, eftersom det vel må siges at være dækket allerede. Endnu værre er det dog, at jeg godt kan frygte at et mere metodemæssigt interessant kernestofområde som ”*historiebrug og formidling*” helt drukner, når det skal konkurrere med stofområder, der i realiteten dækker alt hvad der nogensinde er sket med alle mennesker alle steder i de sidste godt og vel 500 år.

I forhold til hvordan undervisningen så i sidste ende skal gennemføres, så indeholder læreplanen et flot, omfattende og helt ekstremt ambitiøst afsnit om henholdsvis didaktiske principper, arbejdsformer, it og samspil med andre fag. Der står så meget godt og rigtigt om tilrettelæggelsen af historieundervisningen i den korte læreplanstekst, at jeg ikke vil referere det hele her. Men det er imponerende, hvis man som hhx-underviser faktisk kan sikre (eller i det mindste stræbe efter) at ”*Alle forløb tager udgangspunkt i eller relateres til nutiden.*”, samtidig med at undervisningstilrettelæggelsen altid er rettet imod ”*...en styrkelse af elevernes historiske bevidsthed og en udvikling mod højere refleksionsniveauer.*” Det kræver helt givet, at ”*Undervisningen tilrettelægges med vekslende arbejdsformer, såvel mundtlige som skriftlige, som tilgodeser udviklingen af elevernes selvstændighed, erkendelse og faglige fordybelse.*”

Jeg er desuden meget glad for, at det fremgår som et krav i læreplanen for historie, at ”*Eleverne skal stifte bekendtskab med fagets anvendelse i det omgivende samfund, så de får konkrete erfaringer med faget i praksis.*” At arbejde så konsekvent med den konkrete historiebrug i det omgivende samfund harmonerer nemlig for mig fint med kravet om, at der også skal ”*..arbejdes med elevernes stadig dybere forståelse af fagets metodedimension.*” Noget der faktisk erfaringsmæssigt kan være vanskeligt, fordi man som underviser nemt ender med at levere et bestemt sæt redskaber til kildearbejde, og så blot sætter eleverne til at bruge disse redskaber på samme måde igen og igen gennem de forskellige forløb.

Hvis man som historieunderviser på hhx kan følge alle læreplanens krav til tilrettelæggelsen af historieundervisningen og oven i det også lever op til formuleringen om at *"Eleverne inddrages i valg af stof og arbejdsformer."*, så er jeg imponeret ud over alle grænser. Og så må man bare leve med, at læreplanen også har et par tilfælde af overdreven kærlighed til ministerielle pangord som *"innovation"* og *"web-etik"*, samt lidt regulær ønsketænkning i forventningen om at undervisningen kan *"...tage udgangspunkt i det faglige niveau, som eleverne har opnået i grundskolen."* Jeg uddanner selv til dagligt historielærere til folkeskolen og ved derfor med sikkerhed, at eleverne dér aldrig nogensinde kommer til at få et fælles fagligt niveau, som den hårdt prøvede hhx-underviser kan arbejde ud fra. Det betyder bestemt ikke, at de enkelte elever ikke har lært en masse af historieundervisningen i folkeskolen. Det bliver bare per definition aldrig de samme kompetencer eller det samme faglige niveau, alle elever kommer med.

Sammenfattende kan man sige om læreplanens mål, at den overordnede formålstekst er flot og ambitiøs, men svært operationaliserbar, og at de konkrete faglige mål omvendt for nogle måls vedkommende er så brede, at de risikerer at legitimere hvad som helst. De obligatoriske stofområder i læreplanen indeholder ligeledes både gode og ambitiøse fokuspunkter og brede temaer af en art, der kan dække over alt mellem himmel og jord. Et problem, der (hvis jeg skulle gætte) nok kommer af, at man ganske vist gerne har villet sætte fokus på historiebrug og historiekultur, metode, identitet og historisk tænkning, men for guds skyld ikke har villet skrive hele det gode gamle vidensindhold ud af læreplanen. Man har derfor beholdt nogle brede mål og indholdsformer af typen alt-hvad-alle-har-sagt-og-gjort-de-sidste-500-år for ikke at fornærme nogen alt for meget. I læreplanens afsnit om undervisningens metoder har man så omvendt givet fuld gas på de fagdidaktiske krav til undervisningen og til underviserne. Også i en grad hvor det er imponerende, hvis nogen rent faktisk kan leve op til hele pakken.

Men hvis det er sådan her mål, indhold og metoder formelt ser ud for historiefaget på Hhx, hvad er så de største udfordringer? Hvilke dele af det, jeg lige har beskrevet, giver størst problemer i den daglige undervisning, og hvad er det der gør, at nogle elever stadig er i tvivl om, hvad de egentlig skal med historiefaget på hhx? Det vil jeg godt prøve at give et par (ikke særligt originale, men nok desværre stadig relevante) bud på.

Vidensproblematikken – Kontekst er konge, men tiden er knap så husk hvad der egentlig er fagets formål

Langt de fleste historieundervisere, lige fra 3.klasse i folkeskolen til kandidatfag på universitetet, oplever direkte adspurgt, at netop deres elever eller studerende møder op med alt for ringe videnskæssige forudsætninger til uden videre selv at kunne arbejde metodisk og undersøgende med de emner, som underviserne placerer foran dem. Sådan må det nødvendigvis være, fordi den potentielle videnskæssmængde i faget er næsten uendeligt stor, og fordi det, forskellige undervisere opfatter som et tilstrækkeligt kontekstuel videnskæsniveau til at kunne beskæftige sig fagligt forsvarligt med et givent spørgsmål, vokser med underviserens egen specialiseringsgrad.

Det er da også fuldstændigt rigtigt, at hvad enten det kommer til tolkningen af konkrete kilder, vurderingen af postulerede sammenhænge eller validiteten i givne kausalforklaringer, så er kontekstviden en afgørende faktor. Og man kan aldrig få kontekstviden nok. Man kan som bekendt være verdens førende specialist i den franske 3.republik og stadig ikke kende alle offentliggjorte synspunkter hos hver enkelt kandidat opstillet til den lovgivende forsamling i 1871, eller alle nuancer og detaljer af udviklingen i hver enkelt af republikkens

departementer. Man er med andre ord aldrig færdig med at føje nuancer til sin kontekstforståelse, og det er ikke – aldrig – nok at følge et skema over kildetyper, en analysemodel eller et bestemt metodesæt, hvis man vil undersøge et givent kildemateriale. Man er nødt til faktisk at forstå den samlede økonomiske, politiske, sociale, kulturelle og religiøse kontekst, kilden taler ind i, baggrunden for et eventuelt bias eller den historiske tradition der ligger bag en given fremstilling, hvis man skal udtale sig med bare nogenlunde rimelig videnskabelig vægt og tyngde. MEN DET SKAL ELEVERNE PÅ HHX HELLER IKKE! (Ja beklager versalernerne, men her går det desværre ofte galt)

Hvis ikke al fagets tid skal gå med uafbrudt at læsse uendelige mængder af kontekstviden på eleverne – en kontekstviden som hjerneforskningen i øvrigt fortæller os, at eleverne hurtigt glemmer igen, hvis de ikke bruger den – så er man nødt til som det første at acceptere, at eleverne på hhx hverken kan eller skal arbejde ud fra den kontekstviden, en specialist på et givet faghistorisk område har. Eller bare ud fra den kontekstviden deres underviser har. Man skal simpelthen forstå og acceptere, at det slet ikke er meningen, at eleverne nogensinde skal nå hen til et punkt, hvor de kan begå sig i en forskningsmæssigt relevant faghistorisk debat om eksempelvis den franske 3. republik. Det ville da også være et urimeligt krav. Historiefaget på hhx er IKKE en historikeruddannelse. Det er en alment dannende, kompetenceudviklende, identitetsskabende og problemorienteret introduktion til en række måder at tænke og forstå verden på. Hverken mere eller mindre. Hvis vi kigger i fagets formål, fremgår det sådan set også ret tydeligt, at faget ikke primært handler om videnserhvervelse, men om at styrke historiebevidsthed og identitetsdannelse, udvikle relevante undersøgelseskompetencer og interkulturelle kompetencer samt lære at bruge det sæt af kognitive og metodiske redskaber, som vi samlet set kalder historisk tænkning.

Det er med andre ord ikke meningen med faget, at eleverne lærer mest muligt udenad om, hvad vi som historikere i dag opfatter som det bedste kildebaserede bud på, hvad der er sket i de sidste 500 år. Så mit råd er simpelt: Brug mindre tid på at fylde viden på eleverne! De kommer aldrig til at vide nok alligevel, så nøjes med den absolut mest nødvendige kontekstviden og brug mere tid på, at eleverne selv skal undersøge, tænke og anvende fagets metoder. Det er her, de arbejder med de kognitive redskaber og strategier, som undervisningsfaget historie kan give dem. Og det er efterhånden mange år siden at gode gamle Sam Wineburg fra Yale demonstrerede, at selv nok så meget kontekstviden ikke i sig selv gør elever gode til at tænke kritisk, metodisk eller analytisk, når de skal forholde sig til forskellige typer af narrativer eller udsagn om fortiden.

Jeg siger naturligvis ikke, at alle landets enormt mange dygtige, ambitiøse og begavede historieundervisere på hhx har stirret sig blinde på de faglige mål, der handler om at vide en lille smule om alt-hvad-alle-har-gjort-og-sagt-de-sidste-500-år. Eller at alle historieundervisere på hhx nødvendigvis bruger for lang tid på indlæring af kontekstuel viden. Men jeg har et forslag: Prøv at hold øje med hvor stor en del af en måneds historieundervisning der egentlig går med at formidle forskellige former for viden gennem tekster, læreroplæg, dokumentarfilm, forståelsesøvelser osv. Sammenlign så herefter med hvor meget af tiden der går med at eleverne reelt selv arbejder med at tænke historisk, udvikle historiebevidsthed og historisk empati, styrke deres kildebrugskompetencer, diskutere identitet og historiebrug, arbejde med interkulturelle kompetencer eller undersøge samfundets anvendelse af forskellige historiske narrativer. Hvis ikke den sidste del fylder klart mest, så lever du altså ikke ret godt op til fagets officielle formål.

Relevansproblematikken – Hvorfor sidder vi her en onsdag eftermiddag og arbejder med renæssancen?

Historie er et fag, de studerende på hhx er tvunget til at have. De har ikke valgt det selv, forventningerne er ofte lave på forhånd, og mange elever kan ikke umiddelbart komme med noget godt svar på, hvorfor de egentlig skal sidde der og arbejde med et stof, der umiddelbart virker langt væk fra deres eget liv. Bortset altså fra, at det er et krav fra uddannelsens side, og at de skal til eksamen en dag. Hvis man ikke som underviser hurtigt og effektivt får etableret fagets relevans, og hvis man ikke i hvert eneste forløb tydeligt demonstrerer og bekræfter den relevans, så bliver det en kamp op ad bakke at motivere alle andre end de mest fortidsinteresserede og de mest sammenbidte eksamensryttere.

Meget groft og vildt generaliserende sagt er der tre veje til at skabe oplevet relevans i undervisningen. Den første er at slå på den helt umiddelbare egennytte hos eleverne – der kommer en årsprøve, der skal skrives en opgave, og lige om lidt er der en eksamen. Det virker hos de mest ambitiøse, men kobler store elevgrupper af og skaber et fag, hvis indhold og metoder ofte er glemt igen, når opgaven er skrevet, og eksamen er overstået. Den anden vej er umiddelbart at ignorere, hvad eleverne skal bruge faget til og simpelthen koncentrere sig om at gøre selve undervisningen til en god oplevelse. Dramatiske rollespil, levende narrativer, episke film, spændende diskussioner, hvor elever hidser sig op og mener ting sammen med en lærer, der brænder igennem og er underholdende at lytte til. Her bliver fagets relevans for eleverne simpelthen det, at det er spændende at være med i undervisningen. Det faktum skaber så igen en naturlig motivation og interesse. Problemet med den metode (ud over at det kan være svært) er imidlertid, at faget på den måde risikerer at blive reduceret til en god oplevelse, som man med lidt held lærte noget af eller husker de aller mest spændende brudstykker fra. Bevares, det er naturligvis langt bedre end en kedelig oplevelse, som man glemte så snart man kom hjem igen, men stadig ikke noget der direkte berører ens hverdag eller nødvendigvis ændrer ens opfattelse af sig selv og sin omverden. Og det skal historiefaget på hhx faktisk gøre, hvis det skal leve op til sin formålsbeskrivelse. Hvis man vil det, så er man som underviser nødt til også at tage læreplanens ord om at *”alle forløb tager udgangspunkt i eller relateres til nutiden”* alvorligt og dermed kaste sig ud i den tredje vej til oplevet relevans: At vise eleverne hvad de kan bruge faget til i deres liv udenfor skolen og demonstrere, at faget helt reelt leverer nogle afgørende redskaber og færdigheder, som eleverne kan få noget ud af i deres hverdag.

Det vil både sige, at hvert enkelt fagligt forløb eksplicit og italesat skal forklare noget væsentligt om den verden eleverne lever i nu og her, og at alle de redskaber, metoder og mentale tilgange, der arbejdes med i historietimerne, aktivt skal overføres til elevernes egen livsverden. De skal ikke bare teoretisk kunne overføres – de skal rent faktisk overføres! Det betyder helt konkret, at hvis man i historieundervisningen har brugt tid på at afkode, kontekstualisere, bias- og motivbedømme, analysere eller diskutere historiebrugen i en politisk tale af Lincoln, Martin Luther King eller Kennedy, så bør man (i hvert fald en gang imellem) eksplicit vise, hvordan de samme redskaber tilsvarende kan bruges på et tweet af Trump, et facebookopslag fra Lars Løkke.... Eller et kønspolitisk udsagn fra Beyoncé. Hvis man har arbejdet med kulturmøder, identitetsforståelse og historiebevidsthed i forbindelse med opdagelsesrejserne, så bør de samme begreber, analyseredskaber og mentale tilgange også aktivt sættes i spil overfor de konkrete kulturmøder, eleverne selv oplever i nutidens globaliserede virkelighed. Det samme gælder alle andre arbejdsmetoder, redskaber og tilgange i faget – for historisk tænkning, historiebevidsthed, interkulturelle kompetencer og undersøgelseskompetencer er ikke ting, vi eksklusivt reserverer til arbejdet med forskellige fortids-

forestillinger, spor eller levn. Det er et sæt af langt mere generelle – og dermed netop alment dannende -redskaber, som eleverne kan bruge til at forholde sig metodisk, nuanceret og reflekteret til sig selv og deres omverden. Hvis eleverne kan se det og kan omsætte fagets arbejdsformer til mentale redskaber, de selv kan bruge, når de er på Facebook, Twitter eller YouTube, så er faget pludseligt blevet særdeles relevant for dem, og så sætter det sig varige spor i deres måde at tilgå verden på. Mere end det kan ingen underviser som bekendt nogensinde ønske sig

Det spændende, levende og vanskelige historiefag – en kort udgangsbøn om fremtidens historieundervisning på hhx

Undervisningsfaget historie bør ikke kun være en integrativ indføring i lukkede nationale kultur- og normfortællinger. Det er ikke engang nok (men dog bedre), hvis faget sætter disse normbærende nationale og europæiske grundfortællinger til faglig debat og derigennem hjælper eleverne til at styrke deres egen historiebevidsthed og identitet. Det alment dannende undervisningsfag skal imidlertid også være en afprøvning af de historiefaglige tænkemåder, redskaber og kompetencer der hjælper os til at afkode og forstå baggrunden for – samt vurdere validiteten af – alle de mange forskellige og ofte konfliktende narrativer om, hvad der er foregået i verden omkring os, som vi som moderne mennesker udsættes for.

Det gør, at undervisningsfaget historie er – og skal være – et spændende, men meget svært fag. Ikke svært fordi der er en masse ligegyldigt stof, der skal huskes udenad, men svært fordi man skal bruge hjernen til at tænke på nye måder. Historisk tænkning er på mange måder kontraintuitivt, det er ofte svært for eleverne at arbejde uden ”rigtige” svar og vanskeligt for dem at navigere med et tankesæt, hvor alle forklaringsmodeller er åbne, men betingede af det kildemæssige belæg man kan føre for dem. Historisk empati er ligeledes enormt svært, fordrer store mængder af kontekstviden og indeholder en iboende risiko for moralsk relativisme, hvor man opgiver at tage stilling til fortidens handlinger, fordi fremmedheden i det fortidige udelukker forståelse. Det er end ikke nemt at arbejde med det omgivende samfunds konkrete historiebrug, fordi det meget hurtigt kommer til at fordrer en kritisk distance til sit eget samfund og en evne til at dekonstruere narrativer, som ligger overraskende langt væk fra den måde, hvorpå de fleste elever umiddelbart forholder sig til de tusindvis af små kommercielle, kulturelle, politiske eller sociale narrativer, de dagligt bombarderes med. Der ER vitterligt nemmere bare at fortælle noget om merkantilismen og så bede eleverne om at huske det udenad. Nyttteværdien er bare stærkt begrænset.

Læreplanen for historiefaget på hhx lægger op til et ekstremt udfordrende, relevant og alment dannende historiefag, der giver eleverne metodemæssige og kognitive værktøjer til at forstå sig selv og verden på nye måder. Den lægger op til en masse undersøgende og selvstændigt arbejde ud fra konkrete problemstillinger, til udforskning af den måde fortiden anvendes på til at konstruere individuel og fælles identitet og til en historieundervisning, der direkte kan overføres til den måde, hvorpå eleverne interagerer med deres omverden udenfor klasseværelset. Men det er op til underviserne at forløse dette store, men uhyre besværlige, potentiale. Og ikke drukne eleverne i kontekstviden, de alligevel glemmer, ud fra et misforstået dannelsessyn, hvor mest mulig viden om hvad der pt er videnskabsfagets bedste bud på alt, hvad der er sket de sidste 500 år, er undervisningsfagets naturlige mål. Det er nemlig ikke tilfældet. ☺

Litteratur

Christiansen, R & Knudsen, H.E.: "Fagdidaktik i historie" Frydenlund 2015.

Haue, H.: "Almendannelse for tiden – en ledetråd i dansk gymnasieundervisning" Syddansk Universitetsforlag 2004.

Karlsson, K. G., Zander, U. (red.) : "Historien är nu. Introduktion till historiedidaktiken" Studentlitteratur 2009.

Lévesque, S.: "Thinking historically. Educating students for the twenty-first century". University of Toronto Press 2008.

Knudsen, H. E.: "Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring" Syddansk Universitet 2014.

Pietras, J & Poulsen J. Aa.: "Historiedidaktik – fra teori til praksis", Hans Reitzels forlag 2016.

Wineburg, S.: "Historical Thinking and Other Unnatural" Acts Temple University Press 2001.

Læreplan for historie B hhx på : <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hhx-laereplaner-2017>

Fagdidaktisk arbejde med fortid vs. historie, historiebrug og historisk empati

Af Heidi Eskelund Knudsen, ph.d. HistorieLab

Når man underviser i historie som skolefag, sker det på grundlag af en række faglige transformationsprocesser. Man plan- og tilrettelægger, udvælger og modellerer fagligt indhold på forskellige måder ud fra intentioner om – grundlæggende set – at faget aktualiserer sig for de elever, som undervisningen adresserer sig til. I fagdidaktisk teori taler man om lærerens arbejde med overgange fra basisfaget, dvs. historie som akademisk disciplin, til undervisningsfaget – i dette tilfælde skolefaget i hhx (Nielsen, 2004, s. 36-37). Det er ikke ualmindeligt, at historielærere i gymnasiet arbejder med denne transformation af historiefaglighed uden egentlig at være bevidst om den. Didaktisering – som processen betegnes (Ongstad, 2006) – følger som en naturlig del af det at være lærer i det faglige og pædagogiske møde med eleverne. Der er dog gode grunde til at være opmærksom på transformationen, herunder hvordan det at arbejde eksplicit fagdidaktisk i historie som skolefag kan have betydning for strukturering af faget, undervisningen og elevers tilgang hertil.

Artiklen her udgør et eksempel på en eksplicit fagdidaktisk tilgang til historiefaget. Jeg tager spørgsmålet om historiefagets abstrakte sider op – herunder de muligheder som disse har i forhold til arbejdet med udvikling af elevers historiske tænkning. Jeg fokuserer på forholdet mellem begreberne fortid og historie samt på historiebrug og historisk empati.

Didaktisering og lærerrolle

Didaktiseringen og den faglige transformationsproces følger af det forhold, at historie som hhv. akademisk fag og skolefag opererer på grundlag af forskellige opdrag (Knudsen, 2014). Og at der er tale om to forskellige faglige kontekster, bliver for de fleste historielærere klart i det øjeblik, de begynder at undervise. Skolefagets kontekst defineres af flere forhold, men først og fremmest af statslige styredokumenter, herunder læreplanen som det helt centrale dokument (Westbury, 2000, s. 22). I en didaktikorienteret uddannelses- og skolekontekst betyder det konkret, at den enkelte lærer har en særlig rolle som forvalter af faglighed i forhold til at udmønte læreplanens indhold i praksis. Dette sker på grundlag af de erfaringer og den viden, som han eller hun besidder i kraft af sine uddannelsesmæssige kvalifikationer. I teoretisk didaktik har læreren en afgørende rolle mellem skolefagets praksis og den statslige læreplan, eftersom læreplanen ikke kan overføres 1:1 til undervisningen. Dens udmøntning er betinget af lærerens fortolkning og omsætning (Westbury, 2000, s. 17-19).

Den svære opgave – at didaktisere historisk tænkning

Historielærerens centrale rolle handler også om at fremhæve, at skolefaget er mere end blot en miniudgave af det akademiske historiefag. Læreplanen for historie B hhx viser eksempelvis – i lettere omskrevne vendinger – at formålet med faget i en større sammenhæng er, at eleverne gennem den viden og de færdigheder, der arbejdes med i faget i løbet af gymnasietiden, udvikler faglige forståelser og historisk tænkning – der igen medvirker til elevernes forudsætninger for at forstå, forholde sig til og sætte verden i perspektiv på forskellige måder. Faget i gymnasiet har så at sige en almindelig funktion – hvilket det akademiske historiefag ikke har.

Arbejdet med udviklingen af elevers historiefaglige forståelser og tænkning er dog en krævende didaktisk opgave. I en alene pensumorienteret historieundervisning udgør stoffet selve målet, og man kan gennemgå det og bede eleven gengive det og forholde sig hertil. Men når undervisningen derimod er kompetenceorienteret, flyttes fokus fra stoffet til ele-

vens kognitive udvikling og tænkning, hvilket stiller helt andre krav til historielærerens didaktisering af faget, herunder vedkommendes overvejelser og planlægning i forhold til, at det nu er elevens kognitive udvikling, der er målet, mens stoffet i stedet får rollen som middel. Det betyder konkret, at man først skal overveje, hvilke faglige forståelser og tænkning man dels selv som lærer har, dels ønsker at eleverne udvikler, dvs. hvilke elementer af den historiefaglige bagage, der skal sættes i spil, med henblik på at eleverne lærer at tænke hvordan. Dernæst følger en udvælgelse af det stof/indhold i form af læremidler og materialer samt undervisningsmetodiske tilgange, der kan fungere som grundlag herfor. Endvidere – og måske vigtigst – indebærer planlægningsprocessen også overvejelser over, hvordan man som lærer forstår sammenhænge mellem de opstillede mål for elevernes læring på den ene side, og de didaktiske veje i form af indhold, materialer, modeller, arbejdsformer, dialogformer etc., man på den anden side beslutter sig for at sætte i spil – for at nå målet. Spørgsmålet er, hvordan man forestiller sig, det valgte vil virke, og hvordan det endvidere har sammenhæng med det, som man ønsker, eleverne skal lære. Netop disse sidstnævnte overvejelser udgør ofte en udfordring, ikke mindst fordi kompleksitetsgraden af didaktiseringsprocessen øges, når elevens kognitive udvikling er målet for undervisningen. Udfordringen følger også af det forhold, at man som lærer skal overveje udfald af arbejdsprocesser, der kan være svære faktisk at vide noget om. De foregår jo ”i hovedet på eleven” og her har læreren i princippet ingen adgang.

Erkendelsesmæssige indgangsvinkler i historiefaglig tænkning

Ikke desto mindre arbejdes der dagligt i historieundervisning på at etablere adgang til elevernes faglige tænkning. I forhold til spørgsmålet om hvilke faglige elementer man overfører fra basisfaget – den akademiske faglighed – til skolefaget, udgør historie ikke en ramme af fuldstændigt fastdefinerede begreber og faglige forståelser. Der findes mange bud på og formuleringer om, hvad historiefaglighed er, hvilket nok giver faget problemer af og til, men samtidig styrke fordi det kan formuleres og formes på forskellige måder – afhængigt af didaktiske perspektiver. Det væsentlige for en fagdidaktisk sammenhæng er som nævnt, at historielæreren gør sig overvejelser over, hvordan han/hun selv forstår faget. Det følger logisk af det forhold, at hvis man vil lære nogen noget, må udgangspunktet være, at man selv er klar over, hvad man ved og hvordan man forstår – det faglige.

Læreplanen for historie B rummer en række formuleringer og begreber, som grundlæggende udtrykker historiefaglige tænkemåder eller erkendelsesperspektiver, og som undervisningen i praksis skal arbejde med at udvikle hos eleverne. Disse tænkemåder ligger mere eller mindre gemt i konkrete formuleringer og begreber som eksempelvis kontinuitet-brud, historiebrug, historisk perspektiv, aktør-struktur, historisk bevidsthed, sammenhænge mellem fortid og nutid, bearbejde, strukturere og vurdere historisk materiale, og historisk empati (<https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hhx-laereplaner-2017>). Også begrebet fortolkning indgår mellem linjerne i planen, og selvom der ganske vist ikke er tale om et særegent historiefagligt begreb, så udgør fortolkning dog en væsentlig erkendelsesmæssig indgangsvinkel for den, som arbejder med og forholder sig til det fortidige. Dvs. tænker herom.

Netop spørgsmålet om erkendelsesmæssige indgangsvinkler ligger også i begreberne historiebrug og historisk empati. Der knytter sig for så vidt faglige tænkemåder til alle ovenstående formuleringer og begreber, men de to er relevante at fremhæve, fordi de begge er relativt nye i læreplans- og skolefags-sammenhæng. Og hvor det ene eksplicit angår brug af fortidsfortolkninger i en nutidig/samtidig kontekst, er der derimod for det andet begreb tale

om særskilt at betragte det fortidige. De to begreber repræsenterer således to forskellige indgangsvinkler til det at arbejde analytisk og tænkende i faget.

Historiebrug

Historiebrug angår ikke et for historiedidaktikken nyt begreb, men der breder sig dog i disse år en opfattelse af begrebet som det nye sort i undervisningsfaget historie. Et sort der af mange historielærere forstås som en metodisk faglig tilgang i faget på linje med det at arbejde med historisk kildemateriale. Der findes i den sammenhæng en mængde litteratur, herunder analysemodeller og sub-begreber, som angiver forskellige forståelser eller tilgange til begrebet. Grundlæggende vedrører historiebrug et analytisk metaplan og handler om, hvordan mennesker bruger historie ud fra forskellige hensigter, ønsker og interesser om at fremhæve og/eller formidle bestemte perspektiver via fortællingerne om dengang. Disse kan have mange forskellige baggrunde. Grundlæggende kan man dog sige, at et historiebrugsperspektiv ikke handler så meget om selve det fortidige som om, hvordan fortællinger og fremstillinger herom tages i brug. Man kan således sige, at historiebrug er studier af nutid/samtid mere end studier af fortid (Bøe/Knutsen, 2012, s. 13).

Klas Göran-Karlsson er blandt de teoretikere, der oftest fremhæves i forbindelse med historiebrugsbegrebet. Han opererer med en typologi bestående af fire forskellige tilgange eller analytiske måder at betragte historiebrug ud fra:

- Behov udgør begrundelsen for en fremhævet historiebrug
- Brug er måden, som historie anvendes på
- Brugere er de aktører, der anvender historie på bestemte måder og
- Funktion vedrører det formål/sigte, som anvendelsen har

(Karlsson/Zander, 2009, s. 59)

Gennem beskrivelser af forskellige kategorier af historiebrug – videnskabelig, eksistentiel, moralsk, ideologisk, ikke-brug og kommerciel historiebrug – opstiller Karlsson en skematisk oversigt over, hvordan historiebrug inden for de fire analytiske betragtningsmåder kan beskrives. Modellen gengiver jeg her:

Behov	Bruk	Brukare	Funktion
Upptäcka Rekonstruera	Vetenskapligt	Historiker Historielärare	Verifikation Tolkning
Minnas Glömma	Existentiellt	Alla människor	Orientering Förankring
Återupptäcka	Moraliskt	Välutbildade skikt Intellektuella	Rehabilitering Restaurering Försoning
Uppfinna Konstruera	Ideologiskt	Intellektuella Politiska eliter	Legitimering Rationalisering
Glömma Utplana	Icke-bruk	Intellektuella Politiska eliter	Legitimering Rationalisering
Illustrera Offentliggöra	Politisk-pedagogiskt	Intellektuella Politiska eliter	Politisering Instrumentalisering

Debattera		Pedagoger	
Öka historiens värde Göra ekonomiska vinst- ter	Kommersiellt	Verksamma inom re- klam och ekonomi	Kommersialisering

(Karlsson/Zander, 2009, s. 59)

Karlssons model er omdiskuteret – dels har den nogle år på bagen, dels formår den måske ikke at rumme alle former for historiebrug – men den har dog den fordel i en didaktisk kontekst, at den eksplicit kan fremhæve for elever, at det at bruge og beskæftige sig med historie angår alle og enhver – dvs. ikke kun fagfolk, politikere og debattører i det offentlige rum, men også almindelige menneskers kulturelle, sociale og personlige/identitetsmæssige referencer til brug af historie. Historiebrug kan både være eksplicit og bevidst, men også i visse sammenhænge ubevidst og ureflekteret. Historiebrug udtrykker i den forstand historiekultur (Poulsen/Pietras, 2016, s. 47), hvilket for elever kan være en øjenåbner i faget.

Historiebrug kan være nemmere for elever at få øje på i nogle kontekster (fx politiske taler og marmeladeetiketter) frem for i andre, og derfor kan et analyseapparat inspireret af eksempelvis Karlssons typologisering i visse tilfælde hjælpe. Når man sætter fokus på historiebrug i undervisningen følger temaer som forhold mellem dominerende og dominerede faktorer samt mellem afsender og modtagere ofte også med, fordi intentioner om at fremhæve bestemte perspektiver kommunikativt ofte er rettet mod bestemte modtagere/omgivelserne. Kommunikationsanalyse og spørgsmålet om mere eller mindre eksplicite magtforhold udgør således også et åbenlyst fagligt redskab at sætte i spil i undervisningen i forbindelse med arbejdet med historiebrug. Den svenske historiedidaktiker Kenneth Nordgren har bl.a. beskæftiget sig med historiebrug som et kommunikativt anliggende (Nordgren, 2016).

Opmærksomhed om skellet mellem fortid og historie

I forbindelse med brug af historie er det væsentligt at fremhæve, at "historie" som betegnelse ofte anvendes om både det fortidige og fortællingerne herom, dvs. historierne. Det ses i skolen, blandt fagfolk såvel som i det offentlige rum generelt. Historie bliver således ofte til past såvel som history. Det er dog af hensyn til eleverne i en fagdidaktisk kontekst væsentligt at bringe skellet mellem fortid og historie frem, fordi eleverne for det første sjældent er opmærksomme herpå. For de fleste elever er historie og fortid et fedt. For det andet har den manglende skelnen betydning for elevernes mulighed for at forstå, hvor og hvornår i faget aktiviteter vedrørende fortolkninger af fortid, dvs. historieskabelse og historiebrug, foregår. Og når de ikke er klar over det, bliver det også tilsvarende svært for dem at se, hvor og hvornår de selv indgår, deltager og bidrager som fortolkere i faglig sammenhæng.

Skellet mellem fortid og historie kan beskrives ud fra den hollandske filosof Frank Ankersmits to begreber om referentielle udsagn (referential statements) og narrativt indhold (narrative substance) (Parkes, 2013. Ankersmit, 1990). De referentielle udsagn omhandler de udsagn, man på baggrund af en kritisk gennemgang af beviser (kilder) fremsætter. Referentielle udsagn baserer sig grundlæggende på forestillingen om, at fortiden reelt eksisterer og er tilgængelig for os i eftertiden via beviser, dvs. historisk kildemateriale, herunder at udsagn herom kan verificeres som enten sande eller falske – fordi de refererer til repræsentationer af fortid. Referentielle udsagn baseret på kilder er dermed også udtryk for faktuelle udsagn, men disse udsagn bliver dog kun beviser på noget fortidigt afhængigt af den

specifikke fortolkning og dermed fortælling, som de anvendes i (ref. til Ankersmit, Knudsen, 2014, s. 216). I sig selv fortæller de intet.

Derfor opererer Ankersmit med begrebet om narrativt indhold. Fortolkningerne og dermed fortællingerne om det fortidige udgør det narrative indhold. Der er ikke tale om empirisk verificerbare udsagn – på samme måde som de referentielle udsagn – men derimod fortolkninger og bud på, hvordan vi skal, kan, bør opfatte det fortidige. Forskellen mellem de to begreber kan eksemplificeres via udsagnet ”der ligger en pistol på bordet”. Ved hjælp af observation kan udsagnet bestemmes som enten falsk eller sandt. Det samme gør sig gældende for udsagnet ”der lå en pistol på bordet”. Verificeringen af sidstnævnte afgøres dog af tilgængelige beviser på, at den hændelse, som udsagnet omhandler, faktisk har fundet sted, og dertil kræves bestemte kriterier for erkendelse – dvs. kildekritiske kriterier. De to begreber står i gensidig relation til hinanden, eftersom historiske beviser ikke i sig selv fortæller, hvordan de skal forstås (ref. til Ankersmit, Knudsen, 2014, s. 217). De afhænger af, at nogen fortolker og sætter dem ind i sammenhænge som fortællinger om det fortidige (historier). Omvendt har disse fortællinger om det fortidige brug for referencer til historiske beviser/kilder. Uden disse vil fortællingerne komme til at fremstå som – ja, bare historier. Derfor er skellet mellem fortid og historie væsentligt for faget.

Historiebrug bevæger sig alene om det narrative indhold-niveaue – dvs. om fortællingerne om det fortidige, herunder brug af disse i forskellige interessers øjemed. Historiebrug er ikke udtryk for empirisk verificerbare udsagn – på trods af at visse typer gerne vil fremstå som sådan. Og derfor har skellet mellem, hvad der kan karakteriseres som faktuelle udsagn, og hvad der blot er fortællinger med budskaber, der baserer sig på referencer til fortolkninger af det fortidige, betydning i elevernes arbejde med historiefaget. Ikke mindst fordi de i deres samtid konstant præsenteres for netop sidstnævnte. Historiebrugsperspektivet kan således hjælpe dem med at forholde sig hertil.

Historisk empati

Et andet element i faget, som for mange historielærere nok udgør lidt en udfordring, er det at få elever til at engagere sig i og forsøge at sætte sig ind i det fortidige. Dvs. skifte perspektiv fra det, som angår nutidig/samtidighed, til alene fortidighed. Problemet er ofte for elever, at de savner at kunne se umiddelbare og for samtiden (dvs. for eleverne) relevante perspektiver for at forstå, hvad arbejdet med det fortidige egentlig omhandler. På det punkt har ovennævnte historiebrugsperspektiv visse fordele. Den manglende oplevelse af fagets relevans får typisk historielærere til at tilrettelægge undervisningen således, at indgangsvinklen eller de historiefaglige spørgsmål og problemstillinger formuleres på måder, hvor arbejdet med det fortidige konstant peger frem mod elevernes tid/verden. Dvs. udfolder sig i lyset af det nutidige som bagvedliggende perspektiv og forståelsesramme. Denne tilgang med faglig rettedhed mod en nutidig kontekst – elevernes samtid – udgør en vigtig del af faget og læreplanens formuleringer om historisk bevidsthed, men begrebet historisk empati rummer også en mulighed for at åbne spørgsmålet om relevans via indgangsvinkler til det fortidige konkret.

Historisk empati kan beskrives som de aktiviteter i undervisningen, hvor elever forsøger at (re)konstruere eller danne sig ideer eller forestillinger om, hvordan folk levede og tog beslutninger dengang i fortiden – vel at mærke i lyset af, hvordan tiden dengang var, dvs. i lyset af de kontekstuelle forhold, som dengang gjorde sig gældende (Lee/Asby, 2001). Arbejdet handler om at forsøge at forstå det fortidige på dets egne præmisser – samt ud fra en

didaktisk meta-betragtning at være opmærksom på, at det netop er det, man gør eller arbejder på at gøre i undervisningen. Hvor svært det end måtte være.

Fremmedhed – som en del af faget

Historisk empati er et bredt og omdiskuteret begreb i litteraturen. Kritikken vedrører særligt spørgsmålet om, hvorvidt det overhovedet er muligt for os i dag at forstå det fortidige uden at inddrage vore nutidige/samtidige forståelser (VanSledright, 2001). Hermeneutikken har ikke mindst lært os, at vi indgår i verden som fortolkere og betragter det fortolkede med udgangspunkt i den baggrund, som vi hver især har. En baggrund af forforståelser, som man ikke sådan bare lægger af sig, kan frigøre sig eller objektivere. Ikke desto mindre argumenterer historiedidaktik-forskere for i undervisningsmæssig sammenhæng, at det gennem refleksion og didaktisk tilrettelæggelse må/bør være muligt i et skolefag som historie at forholde sig til det fortidige som en særskilt og central faglig genstand – adskilt fra en nutidig/samtidig kontekst og forforståelse. Ikke med henblik på at udelade det nutidige/en samtidig kontekst i undervisningen, men for snarere at fremhæve og sætte pris på det fortidige i sig selv, herunder at forstå dette som et redskab i fagets øvrige arbejde med at relatere mellem det fremmede (fortid) og velkendte (nutid) som to for hinanden væsentlige aspekter af historiefaget. Historisk empati kan således didaktisk beskrives som arbejdet med at møde og forholde sig til det fremmede, herunder fremmedgørelse som et væsentligt aspekt i historiefaget.

At forestille sig, kontekstualisere og tage stilling moralsk

Blandt konkrete elementer af historisk empati, som kan tages i brug praktisk didaktisk, nævner den canadiske historiedidaktiker Stephane Levesque det at kunne forestille sig/sætte sig ind i (imagination), kontekstualisering (contextualization) og moralsk stillingtagen (moral judgment) som indgangsvinkler til at arbejde historisk empatisk (Levesque, 2008, kap. 8). Muligheden for at kunne forestille sig, at noget/tiden engang var på en anden og for i dag fremmed måde, afhænger bl.a. af viden om dette fremmedes kontekst, dvs. informationer om tiden dengang. Det ligger allerede i historiefagets dna at arbejde med at opbygge elevers viden om det fortidige, og i forhold til historisk empati får dette konkret funktion, når man sætter elever til at forholde sig til imagination versus contextualization. Jo mere historisk viden eleverne så at sige har, desto bedre er deres muligheder for at engagere sig historisk empatisk (De Leur/Van Boxtel/Wilschut, 2017, s. 333). Men mængden af kontekstviden sikrer ikke i sig selv, at elever faktisk kontekstualiserer, ej heller at kontekstualiseringen sker inden for en fortidsramme – og dermed ikke i lyset af det nutidige. Disse kognitive arbejdsprocesser i faget skal ofte italesættes og igangsættes aktivt, således at eleverne er klar over – at det er det, de arbejder på og gør undervejs i faget. Historisk empati kan således fremhæve for eleverne, at det som de finder svært i faget – relationen til det fortidige – også faktisk er svært samt at det er et fagligt vilkår. Det betyder dog ikke, at man ikke kan forholde sig til – hvordan man forsøger at forholde sig til det, som virker fjernt og fremmed.

Det samme gør sig gældende for det tredje aspekt hos Levesque, spørgsmålet om moralsk stillingtagen, som også følger af historisk empati-arbejdet. En udfordring ved arbejdet med historisk empati er det dobbelte blik, som tilgangen kræver af elever i form af både at kunne forholde sig til fremmedhed og det velkendte – herunder skelne mellem dem. Fortidige forhold kan sagtens fremstå som velkendte uden nødvendigvis at være det – fordi nutidig (for)forståelse slører eller får os til at glemme, at der faktisk er tale om en anden tid. At folk i fortiden eksempelvis også som i dag spiste, drak, sov, forelskede sig, diskuterede og andet,

kan elever godt forsøge at sætte sig ind i, men selve betydningen af disse menneskelige handlinger og aktiviteter forandrer sig over tid (De Leur, 2017, s. 334). Og det er til gengæld sværere at forstå, når der er tale om umiddelbart genkendelige fænomener og aktiviteter. Når det fortidige i visse situationer således ligner nutidige og velkendte forhold, så øges risikoen for, at elever tager stilling hertil ud fra moral og værdisæt, som angår tiden i dag. Og dermed betragtes fortid ikke længere på fortidens præmisser, men på nutidens. At arbejde eksplicit med dette som en "faldgrube" for elever i faget er således også en del af historisk empati-tilgangen. Begrebet åbner så at sige for muligheden for, at elever arbejder analytisk – tæt på såvel som distancerende – i forhold til deres egne opfattelser af, hvad der virker hhv. genkendeligt og fremmed i faget.

At historie er et svært fag – er et didaktisk greb

Historie er, modsat hvad mange lægfolk tror, ikke noget nemt fag. Det bevæger sig mellem det konkrete og abstrakte – og netop begreber som historiebrug og historisk empati bringer det abstrakte i faget i spil. Nogle vil mene, at det gør faget for svært for elever – men didaktisk tilrettelæggelse og inddragelse af de abstrakte elementer kan også fungere som nøgle i elevernes oplevelser af faget og dets relevans. Ovenstående begreber bringer – som det ses – grundlæggende erkendelsesmæssige spørgsmål frem i lyset: Hvilken rolle spiller historie i min hverdag? Hvem bruger historie og hvordan? Påvirker det mig? Hvordan finder jeg ud af det? Hvilken rolle spiller jeg selv – hvor og hvordan? Og hvordan forholder jeg mig til fremmedhed i en umiddelbart velkendt verden? Hvis der er noget mange gymnasieelever kan siges at være optaget af – mere eller mindre åbenlyst – så er det tilværelsens store spørgsmål, herunder hvad historiefaget har med "mig" at gøre. Og fagets abstrakte begreber kan være med til at inkludere disse spørgsmål i undervisningen.

Det abstrakte kan dog ikke i sig selv bære faget eller historieundervisningen. At agere historiedidaktisk i praksis må udgøre bevægelser mellem det konkrete, det kognitive og metakognitive (Ebbensgaard/Knudsen, 2017). Metaniveauet angår i den sammenhæng ikke kun det historiefaglige indhold, men også arbejdet med at lægge historiedidaktiske overvejelser frem for eleverne. Man må fortælle dem, hvorfor man som lærer vælger at gøre i undervisningen, som man gør, herunder at det, man gør, alene vedrører arbejdet med at udvikle netop deres måder at tænke på i faget. En lærer er således "bare" en der tilrettelægger og rammesætter det arbejde, den tænkning, som eleverne skal gøre. Det må eleverne vide – for at kunne gøre det.

Litteratur

Ankersmit, F. R. (1990). Reply to Professor Zagorin. *History and Theory*, vol. 90, no. 3, oktober.

Bøe, J. B., Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Cappelen Damm.

De Leur, T., Van Boxtel, C., Wilschut, A. (2017). „I saw angry people and broken statues”: Historical empathy in secondary history education. *British Journal of Educational Studies*.

Ebbensgaard, Aa. H. B., Knudsen, H. E. (2017). Historie på langs af skoleformer – sammenhænge og progression mellem grundskole og gymnasier. *HistorieLab – Nationalt videncenter for historie og kulturarvsformidling*.

Karlsson, K. G., Zander, U. (red.) (2009). *Historien är nu. Introduktion till historiedidaktiken*. Studentlitteratur.

Knudsen, H. E. (2014). Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring. Syddansk Universitet.

Lee, P. Asby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. Davis, Yeager, Foster (red.). Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies. Rowman & Littlefield Publishers.

Lévesque, S. (2008). Thinking historically. Educating students for the twenty-first century. University of Toronto Press.

Nielsen, F. V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. Schnack, K. (red.) Didaktik på kryds og tværs. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Nordgren, K. (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. Theory and Research in Social Education, vol. 44, no. 4.

Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering af kunnskap. Ongstad, S. (red.) Fag og didaktik i lærerutdanning – kunnskap i grenseland. Oslo Universitetsforlaget.

Parkes, R. J. (2013). Postmodernism, historical denial and history education: What Frank Ankersmit can offer to history didactics. Nordidactica, no. 2.

Poulsen, J. Aa., Pietras, J. (2016). Historiedidaktik. Hans Reitzels Forlag.

VanSledright, B. (2001). From empathic regard to self-understanding: Im/positionality, empathy, and historical contextualization. Davis, Yeager, Foster (red.). Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies. Rowman & Littlefield Publishers.

Westbury, I. (2000). Teaching as a reflective practice: What might didaktik teach curriculum?. Westbury, Hopmann, Riquarts (red.). Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition. Routledge.

Westbury, Hopmann, Riquarts (red.) (2000). Teaching as a reflective practice. The German didaktik tradition. Routledge.

Reference website læreplan historie B hhx:

<https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hhx-laereplaner-2017>

At gøre historie (Workshop I)

Af Kasper Thomsen, lektor Vejen Business College

Indledende betragtninger

Et kort, skriftligt produkt. Sådan lyder læreplansbeskrivelsen af det faglige produkt, som eleverne individuelt skal fremstille i relation til et projektforsløb, der er placeret på et givent tidspunkt i det sidste semester. Udgangspunktet for det skriftlige produkt er to til tre relevante problemstillinger.

Der er fire aspekter i læreplansbeskrivelsen, som har en afgørende betydning for, hvordan vi arbejder med elevernes historiefaglige tænkning i og med faget. For det første skal eleverne trænes i at kunne formulere og opstille relevante historiefaglige problemstillinger. For det andet skal eleverne trænes i at kunne arbejde problematiserende og induktivt i et projektforsløb. For det tredje skal eleverne trænes i at praktisere historiefaglig formidlingsbevidsthed. For det fjerde skal eleverne trænes i historiefaglig skrivning og genreforståelse.

Den åbne produktformulering er næppe tilfældig. For det første udtrykker den en forestilling om, at historiefaget kan og skal være mere end bare et vidensdokumenterende fag. Historiefaget skal også være et anvendelsesorienteret og praksisnært fag, der engagerer eleverne, hvilket formuleringen giver mulighed for at realisere. For det andet lægger den op til en problematiserende tilgang til det faglige genstandsfelt, hvor eleverne får mulighed for at kunne formidle forskellige former for historiefaglighed og historiefaglig praksis. De er med andre ord ikke bundne til de traditionelle akademiske skrivegenrer. Det betyder selvfølgelig ikke, at alt kan lade sig gøre. Eleverne vil i alle sammenhænge altid være forpligtet på de faglige mål og på den historiefaglige relevans. Med andre ord er den prægnante produktbeskrivelse udtryk for en ret kompleks faglig aktivitet, der kræver en forudgående tilegnelse af en række faglige og formidlingsmæssige greb og indsigter, for at kunne udmøntes i praksis.

Jeg vil i denne artikel kort introducere til den historiefaglige problemstilling som begreb, hvilket jeg belyser i sammenhæng med, hvad det – i min optik – vil sige at arbejde problematiserende i faget. Den problematiserende tilgang, og evnen til at formulere historiefaglige problemstillinger, udgør et vigtigt fundament for, at eleverne meningsfuldt kan realisere den faglige intention med projektforsløbet og det korte, skriftlige produkt.

Når man læser produktbeskrivelsen i læreplanen, så ligger det lige for at fortolke den som en synopsis, eleverne udarbejder på baggrund af et projektforsløb. Et produkt kan selvfølgelig sagtens være en synopsis, men det kan også være forskellige skriftlige produkter, der udtrykker en mere autentisk historieformidling. Spørgsmålet bliver så, hvordan vi kan kvalificere eleverne til at kunne udføre det i praksis – og hvordan vi konkret kan didaktisere spændingsfeltet mellem opøvelsen/tilegnelsen af den nødvendige kernefaglighed i eleverne og deres evne til at problematisere historiefagligt og gøre, dvs. skabe, en praksisnær og skriftlig historieformidling som fagligt output, der ikke er totalt relativiseret.

Det problematiserende historiefag og de historiefaglige problemstillinger

Den problematiserende tilgang handler om at skabe et praksisrum i undervisningen, hvor eleverne arbejder bevidst med, hvordan de fortolker det fortidige med udgangspunkt i deres historiefaglige problemstillinger – fx når eleverne beskriver et historisk forløb med fokus på kontinuitet, brud eller forandring, når de forklarer historiske fænomener og begivenheder eller når de sammenligner historiske fænomener, begivenheder og perioder. At gøre historie handler netop om at gøre noget i praksis, fx når eleverne skriver eller fremlægger forskellige former for historisk viden og historiefaglige produkter – eller det kan være, når de forsøger at praktisere historisk empati. At gøre historie er derfor også relateret til det at kvalificere og skabe historiebevidsthed i relationen mellem det historieskabte og det historieskabende.

Formålet med at arbejde problematiserende i historie handler om at kvalificere elevernes tilgang, så de bliver i stand til at forholde sig reflekterende og kritisk-metodisk til det, de foretager sig, når de arbejder med historiefaglige problemstillinger og andre historiefaglige tilgange. Det problematiserende historiefag lægger derfor op til den fagligt baserede diskussion, der gør arbejdet med fortid nærværende, motiverende og engagerende. Historiefaglighed er derfor meget mere end bare reproduktiv udenadslære. Det problematiserende historiefag giver indblik i, at 'historie' altid handler om fortolkning og erkendelsesinteresser, og at det måske også oftest er her, det er sjovest at arbejde historiefagligt.

Når eleverne arbejder problematiserende i historie, er det vigtigt, at de er bevidste om hvad, hvordan og hvorfor, de problematiserer, som de gør. I praksis betyder det, at eleverne skal have en forståelse af, hvad det vil sige at være 'problematiserende' i historie. At problematisere i en historiefaglig sammenhæng betyder grundlæggende, at man sætter spørgsmålstejn ved 'noget', fx ved at forholde sig kritisk til fortolkningen af fortid, ved at forholde sig kritisk til årsagssammenhænge og forklaringer, ved at forholde sig kritisk til forskellige historiesyn eller ved at forholde sig kritisk til forskellige former for historisk materiale.

I min bog *Historiefaglig arbejdsbog*, som udkommer på forlaget Systime til sommer, definerer jeg den historiefaglige problemstilling på følgende måde:

”Den historiefaglige problemstilling kan defineres som et eller flere spørgsmål, der på baggrund af et historisk materiale kan give indsigt i menneskers sociale forhold, samfund, magt og kultur i fortid og nutid og som lægger op til undersøgelse og diskussion af reelle historiske problematikker inden for historiefagets genstandsfelt”.

Den historiefaglige problemstilling er en udmøntning af det problematiserende historiefag, der i praksis handler om, at eleverne skal kunne formulere spørgsmål til et historisk materiale (både fra fortiden og nutiden), som kan danne et fagligt fundament for det, eleverne beskæftiger sig med. Formålet er dobbelt i den forstand, at eleverne både skal opnå en historisk viden og indsigt og samtidig demonstrere den, dvs. formidle den, indenfor en gymnasiefaglig kontekst med fokus på fagets faglige mål. Sat lidt på spidsen kan man måske endda sige, at man først har opnået en historisk viden, når man kan sætte den i spil i og med faget i et konkret produkt.

Der er to ting, som eleverne skal have styr på, for at kunne formulere historiefaglige spørgsmål. For det første skal de have en forståelse af, hvornår et spørgsmål er historiefagligt relevant. Det andet handler om, hvordan eleverne strukturerer deres besvarelse af det givne spørgsmål, dvs. hvordan de metodisk når frem til deres svar og samtidig viser en progression mod en velbegrundet historiefaglig tolkning og formidling.

At formulere problemstillinger er et kernegreb i det problematiserende historiefag. Den historiefaglige problemstilling er retningsgivende for det historiefaglige arbejde, dvs. hvordan eleverne 'gør' deres historiefaglighed. Det er helt essentielt, at eleverne bliver i stand til at identificere og formulere en problemstilling på baggrund af et historisk materiale. Dette faglige greb er dobbelt, fordi det rummer to forskellige processer. At identificere 'noget' kræver en historisk indsigt, mens formuleringen kræver en formidlingsmæssig og sproglig bevidsthed, der er knyttet til historiefagets skriftlighed. Det store didaktiske spørgsmål bliver så, hvordan vi kan arbejde med eleverne i dette komplicerede samspil? Hvordan kvalificerer vi elevernes historiske indsigt, og hvordan integreres skrivning og skriftlighed i den proces?

For mig at se handler det om at italesætte et metaniveau i undervisningen, hvor eleverne skal forholde sig – mundtligt og skriftligt – til deres arbejdsproces og tilgang, så de lærer at strukturere deres problematisering bevidst. Til det formål kan man fx bruge følgende fremgangsmåde:

1. Problemidentifikation: Hvad lægger det historiske materiale op til?
2. Problemafgrænsning: Hvilke sammenhænge indgår det historiske materiale i?
3. Problemanalyse: Hvilke mulige årsagssammenhænge og forklaringer kan identificeres?
4. Historiefaglig strategi: Ved jeg nok på baggrund af de første tre trin, eller skal jeg finde yderligere information?

Denne tilgang skal forstås konkret som et værktøj. Men det er samtidig også en måde at få eleverne til at reflektere over deres faglige vidensniveau og udbytte, som er knyttet meget tæt til det historiske materiale, de beskæftiger sig med – og som på sigt kan blive en integreret del af elevernes historiefaglige tilgang, hvor de netop mestrer meta-niveauet på egen hånd i relation til de historiefaglige problemstillinger.

Det historiefaglige praksisrum

Historiefaget er et mundtligt fag med en skriftlig dimension. Den historiefaglige skrivning er blevet ekspliciteret med den nye læreplan, hvilket betyder, at skrivning skal tænkes ind i historieundervisningen; den viser sig netop ved, at der skal være tale om et kort, skriftligt produkt i forbindelse med projektet i det sidste semester. Udfordringen ligger i, hvordan vi forstår historiefagets skriftlighed og skrivekultur, fordi det er den, vi skal føre eleverne ind i. Er det nok at føre eleverne ind i de akademiske skrivesgenrer som de finder anvendelse i DHO, SOP eller i en synopsis? Eller skal perspektivet bredes mere ud, så historiefagets formidling også relateres til populærhistorisk journalistik, faghistorieskrivning, museumsformidling eller mere kommercielle og underholdningsforankrede historiebrugsudtryk?

I min optik skal vi begge dele.

Men for overskuelighedens skyld opererer jeg i denne artikel med to former for historiefaglig praksis i relation til historiefagets skriftlighed og skrivekultur, der ikke adresserer de akademiske skrivegenrer. Den første kalder jeg for ”tæt på fortiden”, mens den anden kaldes for ”tæt på historien”. Den opmærksomme læser vil bemærke en progression eller et gearskifte, der tematiserer distinktionen mellem fortid og historie. Min tese er på den ene side, at eleverne skal lære at sondre mellem de to begreber, for at kunne praktisere historisk tænkning og formidling. Den anden side af tesen handler om, at eleverne kan arbejde, dvs. ’gøre’ historie, med faget i to forskellige ’praksisrammer’; en autentisk praksisramme (tæt på fortiden) og en hermeneutisk praksisramme (tæt på historien).

Den første praksisramme handler om, hvordan eleverne kan lære at forstå fortiden ved at komme tæt på den igennem skrivning og fantasi, mens den anden praksisramme handler om, hvordan eleverne kan formidle fortiden som historie. I relation til projektforløbet vil det selvsagt nok være formidlingen af fortid som historie, der vil stå i centrum, men det er en pointe, at elevernes forståelse af fortidens autenticitet er en væsentlig forudsætning for at kunne formidle fortiden som historie. Fælles for begge praksisrammer er, at de indbefatter skrivning som faglig aktivitet.

Tæt på fortiden

Når man arbejder ”tæt på fortiden” foregår det altid på baggrund af et autentisk kildemateriale, som eleverne har beskæftiget sig med. Der findes mange muligheder – fx kan man bede eleverne om at skrive breve, dagbøger eller protestsange. Eller man kan gå skridtet videre og bede dem om at agere forskellige aktører, der udarbejder memorandum eller fremfører taler. Eksemplerne er ikke specielt originale, men de kan kvalificeres, fordi de lægger sig tæt op ad de kildeeksempler, som eleverne støder på i historieundervisningen, og som kan rumme både den lille og den store historie. Den historiefaglige udfordring ligger i at få eleverne til at skifte perspektiv, så de formår at overskride deres egen tid, sted og rum og sætte sig ind i den fortidige erfaringsramme og mentalitet. Man kan i den sammenhæng med fordel animere til en reflektiv tilgang: Hvordan tænkte fortidens mennesker? Hvad oplevede de? Hvad følte de? Hvordan handlede de? Hvordan ville du selv reagere?

Man kan godt argumentere for, at det kan være tidskrævende at bede eleverne om at være historisk empatiske ved at skifte perspektiv og forestille sig det fortidige menneskes verden, og det er heller ikke altid, at det lykkes. Men man skal ikke undervurdere det potentiale, der kan ligge i at lade eleverne skrive sig ind i fortidens autenticitet, fordi de derigennem får en forståelse for det fortidige, som de kan bruge i forhold til at internalisere historisk viden og derigennem demonstrere historisk indsigt. Heri vil eleverne også få en fornemmelse for det historieskabte og det historieskabende, som de vil kunne drage nytte af i fortolkningen af det fortidige og derved trække på i deres egen historiefaglige formidling. At kunne formidle fortid som historie i en hermeneutisk kontekst forudsætter en grundlæggende historisk indsigt.

Tæt på historien

Dette praksisrum omhandler historiefagets formidling. Det er her, at eleverne skal stifte bekendtskab med de genrer, som er knyttet til faget. Man kan skelne mellem de akademiske skrivehandlinger, der er knyttet til opgavetyper, og de skriftlige produkter, som kan relateres til forskellige former for praksisnær historieformidling. Det er især de sidste, som er

interessante i forhold til det skriftlige produkt, som eleverne skal udarbejde i projektforsløbet.

I historie står den skriftlige fremstillingsform stærkt. Det gælder inden for historievidenskaben, hvor faghistorikere jævnligt publicerer deres forskning i historiefaglige tidsskrifter eller som bogudgivelser. Det gælder inden for forlagsbranchen, som hvert eneste år udgiver historiske fremstillinger i metervis til historieinteresserede læsere, og det gælder i gymnasiet, hvor historie i skriftlig form også optræder i forskellige faglige sammenhænge.

Det er en vigtig pointe, at eleverne kan blive gode til historiefaglig skrivning ved at undersøge, hvordan andre skriver og formidler historie. Dette perspektiv handler selvfølgelig ikke om at kopiere, hvad andre har skrevet – men netop om at afkode, hvordan andre har bygget deres fremstilling op, så eleverne derigennem får en bedre forståelse af, hvordan man formidler historiefaglighed i skriftlig form.

Historiefaglig skrivning handler i høj grad om formidlingsbevidsthed. Skrivning i historie er altid kontekstafhængig, hvilket betyder, at man altid skriver i en bestemt sammenhæng og med et bestemt formål. I gymnasiet skal man selvfølgelig ikke skrive historiske fremstillinger, sådan som de ser ud, når de udgives af et forlag. Det skyldes ganske enkelt, at der er tale om to forskellige slags historiefaglige kontekster. Men man kan godt lade sig inspirere af de historiske fremstillinger, når man selv skal praktisere historiefaglig skrivning. Det gælder både i relation til den akademiske skrivning og til den praksisnære skrivning.

Den historiske fremstilling er central i enhver historiefaglig sammenhæng, fordi den giver adgang til en fortolket version af fortiden, dvs. som en fortælling om fortiden. Det er ofte igennem de historiske fremstillinger, at vi får etableret vores historiske viden, mens vores historiebevidsthed nok i højere grad skabes og formes af andre typer af fremstilling – fx populærhistoriske genrer eller historiebrug i forskellige varianter. Heri findes et enormt historiefagligt potentiale, som jeg mener kan realiseres i projektforsløbet og det korte, skriftlige produkt.

Selvom vi måske traditionelt opfatter den historiske fremstilling som en bog eller en fagartikel, så er det vigtigt at være opmærksom på, at fremstillingen også kan dække både historiske spillefilm, dokumentarprogrammer, udstillinger, hjemmesider, blogs, sociale medier, tegneserier og computerspil, fordi disse fremstillingsgenrer også kan producere et fortidsunivers på forskellig vis og med forskellig effekt. Hvorfor ikke udnytte dette i et projektforsløb?

Genremangfoldigheden stiller selvsagt store faglige krav, fordi de forskellige fremstillingsgenrer kræver en solid historiefaglig bevidsthed og historisk viden, en evne til at integrere forskellige fagkritiske tilgange og et grundlæggende genrekendskab, som eleverne måske skal trække på fra andre fag. Men hvis man integrerer mangfoldigheden i elevernes arbejde i og med historiefaget, så etableres et fagligt fundament, der kan virke motiverende for eleverne – bl.a. fordi det udfordrer den antikvariske forestilling om historiefaget, som mange elever ofte sidder med.

Det narrative potentiale

Alle fremstillinger kan opfattes som konstruktioner med et narrativt sigte. Inden for historievidenskaben har man traditionelt adskilt historieskrivningen fra den mere videnskabelige kildekritik. Ifølge de mest hardcore empirister vil historieskrivning aldrig kunne afspejle virkeligheden, fordi den altid vil dramatisere og narrativisere det fortidige som følge af historikerens tilrettelæggelse, valg og fravalg. Sådan er det ikke helt i dag, selvom man historievidenskabeligt stadig kræver en dokumentation og en kildeanalytisk gennemgang af det historiske materiale, der ligger til grund for den historiske analyse. Men uden den vidensbaserede fortælling er det svært at begrunde historiefagets relevans. Historikeren Ulrik Langen beskriver balancegangen mellem historievidenskab og fortælling meget præcist på følgende måde:

”Hvis vi fortrænger fortællingen som et – fuldt erkendt – grundelement i vores videnskab, begrænser vi vores fag. Vi fjerner det ekstra gear. Jeg siger ikke, at vi nu skal smide teorierne og den 20 siders engelsksprogede forskningsportionsanretning væk og bare begynde at fortælle historier. På ingen måde. Men jeg siger, at vi i mangfoldighedens, men også i traditionens og den faglige stoltheds navn, skal tage fortællingen tilbage”.

Der ligger med andre ord et brugbart udgangspunkt i fortællingen som et afsæt for det skriftlige produkt, som eleverne skal udarbejde. Men det skal være fortællinger, der er vidensbaserede inden for historiefagets genstandsfelt.

Oplagte skriftlige produkter kunne derfor være en populærhistorisk artikel, en leksikonartikel, udstillingsmateriale, forskellige former for historiebrug, et websted, et skriftligt oplæg til en historisk dokumentar eller måske forskellige typer af remediering. Her får eleverne mulighed for at demonstrere en praksisnær historiefaglighed, der er baseret på en kernefaglig, historisk viden.

Spørgsmålet er så, hvor grænsen går? Vil vi kunne acceptere et produkt, der er udpræget fikcionaliseret – fx en historisk novelle? Næppe. Der er trods alt grænser for, hvornår den historiske fiktion begynder og den historiske fremstilling ophører.

Omvendt er vi også nødt til at anerkende, at der findes forskellige former for historieformidling, der udfordrer måden, vi fortæller historie på – og i sidste instans måske også udfordrer vores egen forståelse af historiefagets identitet som historielærere.

I praksis handler det om, hvordan vi kan gøre fortiden relevant og vedkommende for vores elever. I en historiefaglig sammenhæng er det jo ikke nok kun at lade eleverne beskrive fortiden. Et kort, skriftligt produkt, der blot gør det, vil i min optik ikke kunne kvalificeres som en historiefaglig fortælling. Derfor har vi brug for en eller anden grad af dramatisering for at kunne leve os ind i fortidens narrativer. Udfordringen ligger i at skabe den uden for meget pop og kernefaglig nedsmeltning.

At gøre historie er at skabe fortællinger

Når man lader eleverne beskæftige sig med at gøre historie, dvs. skabe historiske fortællinger, får man som historielærer muligheden for at lade eleverne erfare, at historie netop er ekstremt dynamisk og til alle tider har haft som formål at forklare og forstå den verden, som fortidens mennesker og vi har levet og lever i – og at deres egen fortidsfortolkning

(som den kommer til udtryk i deres fortællinger) også grundlæggende vil afspejle en nutidig erkendelsesinteresse, der i en eller anden forstand vil pege ind i fremtiden. Vi skal lære eleverne, at fortiden også har været tidligere menneskers nutid, på samme måde som vores egen tid lige her og nu, også engang bliver til fremtidige menneskers fortid. Historiske fremstillinger og fortællinger fra forskellige perioder vil derfor også give forskellige svar på, hvordan fortiden skal forstås (og har været forstået), fordi de vil være præget af den tid, de er skrevet eller produceret i.

Dét skal vi udnytte som historielærere, fordi vi dér har muligheden for at lære eleverne, at de er historieskabende igennem de 'fortællinger', som de skaber om fortiden. For eleverne vil der netop være tale om en historieskabende handling, fordi de skal træffe en række valg om, hvad der er vigtigt og væsentligt – og omvendt, hvad der ikke er. Det er historiebevidsthed for fuld udblæsning.

Projektforløbet og det korte, skriftlige produkt udgør derfor i min optik en slags formidlingsarena for elevernes udfoldelse af deres historiebevidsthed, fordi de netop her kan bruge fortiden (og deres viden om den) til at skabe en fortælling som historie; en fortælling som i en eller anden forstand vil være forankret i elevernes egen nutid – og derfor også vil være relevant for dem.

Litteratur

Thomas Binderup: "Den historiske fantasi – et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår", Klim, 2010

Winnie Færk m.fl.: "Historie i brug – fra historieskabt til historieskabende", Frydenlund, 2013

Lasse Taagaard Jensen m.fl.: "At skrive historie", Columbus, 2017

Heidi Eskelund Knudsen m.fl.: "Fagdidaktik i historie", Frydenlund, 2015

Ulrik Langen: "Historien er gammel og gerrig", Temp – tidsskrift for historie, 2012

Niels Kayser Nielsen: "Historiens forvandlinger – historiebrug fra monumenter til oplevelsesøkonomi", Aarhus Universitetsforlag, 2015

Jens Pietras m.fl.: "Historiedidaktik – fra teori til praksis", Hans Reitzels forlag, 2016

Kasper Thomsen: "Historiefaglig arbejdsbog", Systime, 2018

Perspektiver og udfordringer for historiefaget i flerfaglige sammenhænge (Workshop II)

Af Henrik Wiwe Mortensen, lektor Aarhus Business College

Historie er sjældent det fag der fylder mest i elevernes bevidsthed, når de begynder i hhx. De kender faget fra grundskolen, men mange forestiller sig ikke, at historiefaget spiller en stor rolle på en merkantil ungdomsuddannelse. Det er min erfaring, at mange elever ofte ændrer opfattelse i løbet af de tre år. Historie er hos mange elever et populært fag, som ofte bliver inddraget i forskellige former for projekter i flerfaglige sammenhænge.

I forbindelse med 2017-reformen har historie også fået en central rolle i hhx. Faget er styrket med antal timer og rækker nu 500 år tilbage i tiden. Historiefaget er nok et mundtligt fag, men med en betydelig skriftlig dimension. Der er skriftlighed i det daglige arbejde, og det indgår i en række flerfaglige samarbejder i studieområdet, hvor det også er mulighed for at inddrage faget i det afsluttende SOP – studieområdeprojektet, der erstatter det tidligere SRP. Endvidere indgår historie i DHO (dansk-historie opgave), der er en obligatorisk flerfaglig opgave.

Jeg vil i denne artikel kort præsentere nogle udfordringer og nogle perspektiver for historiefaget i flerfaglige sammenhænge i hhx. Jeg har fokus på afgrænsningen af problemfelter i forbindelse med fagligt samspil.

Historisk empati og fagligt samspil

I historiefaget er det vigtigt at tilskynde eleverne til nysgerrighed om fortiden historiske sammenhænge, og i sidste ende at eleverne vil reflektere over historien. I forbindelse med historiefagligt arbejde er det vigtigt at få eleverne til at undre sig – hvad, hvordan, hvorfor? Det er i praksis ofte en vanskelig øvelse, men det er ikke desto mindre helt afgørende, hvis eleverne ikke blot skal reproducere historiske facts og begivenheder. Vi ønsker at eleverne skal gå ind i historien og fordybe sig i et emne, tænke historie og bruge historie. Vi ønsker de skal stille spørgsmål til historien, for at forstå den samtid vi lever i. Historiefaget i hhx omhandler de seneste ca. 500 års udvikling – både politiske, økonomiske, sociale og kulturelle forhold, der har betydning for os. Det er et væsentligt formål at skabe historiebevidsthed hos eleverne. Samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Det er ikke tilfældigt, hvorfor vi står med de muligheder og udfordringer vi har i dag. Historiebevidsthed er identitetsskabende, både personligt og kollektivt. Ved at kende til historien kan vi i højere grad forstå den samtid vi lever i, men også se de muligheder, fremtiden byder.

Men ud over historiebevidsthed, der peger frem mod vores samtid, er det også helt afgørende at forstå fortiden på dens egne præmisser. Her har begrebet historisk empati vundet stort indpas i historiefagligheden i de senere år (se artikel ovenfor af Heidi Eskelund Knudsen). Et begreb, der kan være en indgang til historiefaget i gymnasiet, der i høj grad kan anvendes når historie indgår i flerfagligt samspil. Historisk empati omhandler, at eleverne danner sig et billede af, hvordan folk levede og tog beslutninger i fortiden. At de sætter sig ind i den historiske kontekst og således forstår det fortidige på dets egne præmisser. Det er en meget krævende, men nyttig måde at tænke på. I undervisningen oplever vi ofte, at ele-

ver ikke undrer sig så meget som vi nok synes de burde. Vi oplever at de tager mange forhold for givet, og derfor har svært ved at opnå den samme begejstring som læreren, når han eller hun i detaljer forklarer det revolutionerende nye i tilblivelsen af grundloven i 1849. Eller at det i Danmark var et stort brud med neutralitetspolitikken, da vi valgte at følge USA ind i NATO efter 2. verdenskrig. Grundlaget for politiske beslutninger kræver stor indsigt i konteksten. Her er den historiske metode helt afgørende for at skabe den forståelse. Med 2005-reformen blev metode en betydelig integreret del af undervisningen i gymnasiet i alle fag. Kildekritik har altid stået centralt i historiefaget, men den systematiske metodiske tilgang kom for alvor i højsædet, og eleverne blev i højere grad afkrævet metodiske overvejelser.

Forudsætningen for at kunne forholde sig til fortiden er således at kunne sætte sig ud over den nutidige kontekst og forforståelse, og forholde sig til det fremmede. I det flerfaglige samarbejde kan denne indsigt give plads til det historiefaglige i en opgave. Og her er det vigtigt at inddrage både viden og metode fra faget. Det kræver stor viden om historien, at kunne forholde sig til og reflektere over historien. Og den erfaring skal eleverne selv tilegne sig. Vi kan dosere og tilskynde eleverne, men i sidste ende er det deres eget engagement, lyst og motivation, der er nøglen til læring. Her vil eleverne kunne se relevansen af faget – det bidrager til at øge den samlede viden om et emne, fordi de ser, at de ikke kan komme uden om historiefaget, hvis de skal opnå en større indsigt.

Flerfaglighed i praksis

Tilegnelsen af kompetencer er blevet centralt i gymnasieuddannelserne, og herunder også studiekompetencer. Eleverne skal ikke blot tilegne sig viden inden for de enkelte fag, men de skal også tilegne sig kundskaber og metoder, der sætter dem i stand til at arbejde problemorienteret i de enkelte fag, men også i det flerfaglige arbejde. I den aktuelle 2017-reform består studieområdet af syv forløb, afsluttende med et studieområdeprojekt (SOP). Disse forløb er alle flerfaglige, hvor der er mulighed for, at historiefaget kan indgå i en række af dem. Det problemorienterede arbejde i studieområdet lægger op til nye arbejdsformer, og nye veje ind i historiefaget (se artikel ovenfor af Kasper Thomsen).

I den flerfaglige DHO lægges der op til, at det især er formalia der skal opøves. Historiefaget kan i den sammenhæng således bidrage til, at alle elever i hhx får trænet grundlæggende færdigheder inden for kildegrundlag, kildekritik og kildehenvisninger. I SOP er der både en skriftlig og mundtlig dimension. Den skriftlige rapport skal præsenteres og forsvares ved en mundtlig eksamen.

Hvordan får vi historiefaget i spil i det flerfaglige samarbejde? Vi har vel arbejdet med det altid, men i særdeleshed siden den forrige reform fra 2005. Med den aktuelle reform er det blevet endnu mere relevant med fagligt samspil.

Det er en vigtig, men også ofte en svær øvelse, at udarbejde en reel fælles problemformulering mellem to eller flere fag. Det gælder naturligvis ikke blot når historiefaget indgår, men til tider er der en fare for, at historie blot bliver et ubetydeligt redskabsfag, uden reel historiefaglighed i en opgaveformulering. Mange elever vil gerne inddrage historie i deres opgaver, men har svært ved at se hvordan opgaveformuleringen skal vinkles med historie.

Det er således ikke nok bare at inddrage en historisk udvikling, af den ene eller den anden art i et redegørende spørgsmål, hvis historie skal spille en meningsfuld rolle for emnet. Og det meningsfulde er afgørende i flerfagligt samarbejde.

Der står ingen steder i bekendtgørelsen for hhx, at et flerfagligt samarbejde mellem fx to fag betyder, at fagene skal have en ligelig fordeling i besvarelsen. Men derimod fremgår det klart, at inddragelsen af fagene skal give mening. Flerfaglige problemstillinger er jo netop kendetegnende ved, at de kan anskues ud fra forskellige perspektiver, afhængig af hvilke fag der bringes i spil. Med andre ord skal historisk viden og metode klart fremgå i alle aspekter af en besvarelse. Og historie skal ikke blot udgøre et løst appendiks, hvor hovedvægten i opgaven fx er baseret på et af de økonomiske fag i hhx. En besvarelse der kun af navn er flerfaglig, men som reelt lige så godt kunne være lavet i et enkelt fag.

Man må derfor som historielærer altid stille sig spørgsmålet, om historiefaget er godt nok repræsenteret. Det gør vejledningen af eleverne i opstarten af en opgaveproces endnu mere vigtig, idet der ofte må afvises ellers gode ideer, hvis historiefaget skal inddrages. Det gør udfordringen med at lave en opgaveformulering stor, da den er styrende for besvarelsen. Man skal hele tiden have historiefaglige problemstillinger med, og opgaven må heller ikke få karakter af to adskilte dele. Hvor opgaven fx indledes med en kort redegørelse, der omhandler en præsentation af udviklingen i en dansk virksomhed (den historiske del), for derefter at gå over i en hardcore virksomhedsanalyse. Det er et stort ansvar for vejlederne, at opgaveformuleringen bliver balanceret og at alle relevante fag indgår på en meningsfuld måde.

Traditionelt må man sige, at der er visse fagkombinationer som historie går bedre med end andre. Det betyder dog ikke, at der er fag, historie slet ikke fungerer med i et fagligt samspil. Det handler ofte om at være kreative i fællesskab med det andet fag. Det virker nemmest, når der er nogle naturlige berøringsflader mellem historie og det andet fag – det gælder måske især fagene dansk, international økonomi og sprogfagene. Her vil historie ofte kunne indgå naturligt og bidrage til en fordybelse i emnet, der ikke kan gøres uden historiefaget.

I den konkrete udformning af opgaveformuleringen er det en god hjælp for eleverne, at de får opstillet relevante og gode problemstillinger. Disse kan i høj grad fungere som retningspile for fordybelsen i emnet, og bliver mere konkrete for løsningen af den mere overordnede opgaveformulering.

I denne workshop vil vi blandt andet arbejde med:

- Hvordan kvalificerer vi historiefaget?
- Hvordan tydeliggøres fagligheden i flerfaglige samarbejder?
- Hvad skal der til for at en opgaveformulering er god?