**Søren Rønhede,**
oktober 2015:

Det er en vigtig debat, Rune Christiansen fik rejst i marts. Ifølge Rune Christiansen bør videnslæring være en meget lille del af faget, både fordi eleverne alligevel glemmer de rene fakta, de har lært, og fordi det er uvæsentligt, når der findes både internet og opslagsværker.” (FS 2015.03.20)

Jeg vil skærpe formuleringen og sige: Videnslæring skal ud af faget. Det er meningsløst i sig selv. Intet hænger ved. Viden følger aldrig af videnslæring. Viden skyldes noget helt andet: Metodisk sammenhæng og konstruktivt kildearbejde.

Det vender vi tilbage til.

Rune Christiansens bidrag fik Thomas Aastrup Rømer op i det røde felt: TAR var anfægtet og bevægede sig på kanten af det saglige: “I parentes bemærket er RC folketingskandidat for det Radikale Venstre”.

Denne degression kan måske hænge sammen med, at det Liberalistiske parti, RV har valgt at være, på et vigtigt område ikke deler værdier med højrefløjen: Partiet har en human side, som især viser sig, når partiet ikke er i regering, og som har gjort det til hadeobjekt på yderste højrefløj.

Senere i teksten forbinder Thomas Aastrup Rømer RV med konkurrencestaten. Det er helt berettiget, og jeg deler TAR’s aversion mod konkurrencestaten og dens kamp mod uddannelse som dannelse, men har en anden opfattelse af, hvorledes historieundervisningen kan bidrage til dannelse.

Thomas Aastrup Rømer er som han selv siger ikke fagmand og har derfor ikke helt styr på begreberne. Det kommer til udtryk, når han på sin hjemmeside skriver: “Det var dog et skrækkeligt historiesyn, Rune Christiansen her demonstrerer”. RC’s ærende handler ikke om historiesyn, men om noget ganske andet. I min forståelse lyder det sådan:

Hvordan lærer vi eleverne historie?

Og hvad er det for noget historie, vi skal lære eleverne?

Vi må først finde ud af, hvad historie er.

Et hurtigt bud: Historie er en proces, et produkt under stadig tilblivelse, jvf. bl.a. Bernard Eric Jensens indsigter, ikke det færdige produkt, som fremstår i traditionel undervisning og som keder og har kedet mange elever til døde.. Her virker det som om Thomas Aastrup Rømer - sammen med de nationalt sindede - vil fortsætte denne linje ad internitatem.

TAR “er faktisk vred over, at ingen lærer har fortalt mig om den, Westfalske fred, som Christiansen åbenbart synes er lidt for besværlig, (den) er da totalt afgørende at vide noget om”. Jeg finder også 1648 interessant, but that is not the point. Selv om nok så mange lærere fortæller om Westfalske fred, er det ikke ensbetydende med læring. Masser af elever har spildt timer på at sidde i et lokale, hvor en lærer stod foran tavlen og berettede om dette og hint. Det er ikke blevet bedre med kanon-hysteriet.

Jeg har stødt mig på en hel del folkeskolelærere, der mente, at der ikke var tid til elevaktiviteter i historietimerne, da så meget skulle nås.

“Nås af hvem?” spurgte jeg.

Det spørgsmål kunne forvirre.

Jeg forsøgte så at uddybe med, at det jo ikke var sikkert, at eleverne havde nået noget, fordi læreren havde nået alle punkterne.

Jamen, det var også lige meget. Når alle kanonpunkter var gennemgået, havde læreren ryggen fri.

Denne tilstand kan også illustreres således:

Når en lærerstuderende skal i praktik i en klasse, holder hun og sjældnere han et eller flere formøder med klassens faste lærer, praktiklæreren. En af de obligatoriske bemærkninger, der kan falder i en sådan samtale er:

”De kan jo ikke noget historie.”

”De” er eleverne.

Som lærer for lærerstuderende har jeg også hørt bemærkningen falde, når vi var på vej mod klassen. (Jeg har selv konstateret som medunderviser, at den skrå- og u-sikre lærer ikke har ret. Det hænger naturligvis også sammen med lærerens historiebegreb.)

Lad mig straks indskyde, at hvis læreren ikke beretter fra eller gennemgår bogen, men benytter sig af “den historiske fortælling”, stiller sagen sig anderledes. Men jeg har været ret alene om at anbefale og forsøge at træne denne metode. Her hersker stor skyhed (og dovenskab) og IT-hysteriet fremmer heller ikke sagen. Hellere endnu en gang copy-paste end arbejde med den historiske fortælling.

Optændt af debatten med Rune Christiansen fik Thomas Aastrup Rømer blod på tanden og valgte at gå efter større vildt, Bernard Eric Jensen og hans “historienedbrydende horisont”.

(<http://www.thomasaastruproemer.dk/historiedidaktisk-diskussion-bernard-eric-jensen.html>

Han skriver bl.a.: “…hvis f.eks. ”den franske revolution” forstås som en social konstruktion af nutiden, så går det jo helt i skuddermudder. Så mister revolutionsdagene deres evne til at kalde på os ved egen kraft. Ja, efter min opfattelse mister vi derved evnen til at ”handle i tid og rum”.

At revolutionsdagene skulle have en evne til at kalde på os ved egen kraft kunne anerkendes åndsvidenskabeligt, men jeg ved ikke, om TAR er ude i det ærinde. I skolen vil eleven møde et historisk fænomen i formidlet form, og denne formidling er ret gennemgående en magtpolitisk fortolkning, der kan ligge langt fra de faktiske forhold. Se f.eks.

<http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE2001149/stavnsbaandets-ophaevelse-er-et-fupnummer/>

Et typisk replikskifte mellem en studerende og undertegnede:

”Jeg vil gerne have historie, men jeg er bange for, at jeg ikke ved nok.”

- Jo mindre du ved, desto bedre.

Den viden som mange medbringer fra skolen er ” viden”. Dvs. vedtagne sandheder, som ikke holder ved en nærmere prøvelse; opfundne/fordrejede begivenheder som er gjort til milepæle i danmarkshistorien, og som præger den danske historiekanon.

Historieundervisningen er kendt for at være ret kedsommelig. Mange elever hader faget. Til gengæld kan de godt lide historie.

Det er et paradoks?

Nej det er det faktisk ikke. For historieundervisning, som den oftest drives, har ikke noget med historie at gøre.

Traditionel historieundervisning bygger på en eller anden grundbog, der fungerer som historiedræber, også selv om den søges peppet op med grimme tegninger o. lign.

Skolebogen spærrer for udsigten til historien. Den har vi lige omkring os, lige til at gå ud og opsøge.

Historie handler, eller burde handle, om alt det mennesker har efterladt sig. Alt det? Ja. Hele den mangfoldighed, der omgiver os. Alligevel er den meste historieundervisning begrænset af ét lokale og dets begrænsede og kedelige interiør.

Det må der kunne gøres noget ved.

Lad os tage en tur på ”Frihedsmuseet”, som desværre er brændt ned.

Note 1: Museet brændte på grund af budgetbissernes omfattende hærgen, der indebærer bortskæring af vigtige arbejdsfunktioner.. Den gode gamle nattevagt i offentlige bygninger er som andre vigtige basisfunktioner sparet væk for at give plads til stadig flere arbejdsforstyrrende skrivebordsgeneraler.

Alene navnet er en hel historie.

Mens det endnu var muligt, vadede de fleste lige ind på museet, for at se ... hvad?

Hvad ville de der?

Hvorfor trak så mange lærere klasse efter klasse på Frihedsmuseet?

Det bedste ved Frihedsmuseet kunne studeres også uden for åbningstiden.

Engang ankom jeg med en flok lærerstuderende lige efter lukketid. Studerende udtrykte deres ærgrelse.

“Det skal I ikke være ked af. Det bedste befinder sig udenfor . ..

Her havde man verdenshistoriens mest uanselige, rørende hjemmelavede kampvogn, tilrigget i modstandsbevægelsens store tid maj 1945, hvor den rigtigt kunne vise sine enorme muskler, nu da den frygtelige fjende havde måttet give op på grund af den danske jernbanesabotage. (Myten om sabotagens betydning for de allieredes krigsførelse serveres stadig for den forsvarsløse befolkning, især til jubilæer). Denne genstand, kampvognen, dette levn er en fantastisk kilde til modstandsbevægelsens faktisk betydning og kan hos eleven så kimen til at kunne afkode de mange fantasifulde overdrivelser, som typisk serveres.

TAR’s “første kritik går på, at Jensen siger to modsætningsfyldte ting om Koselleck og Carrs filosofi. På den ene side siger han, at de bygger på både en observatør- og en aktørtankegang, men på den anden side knytter han dem efterfølgende entydigt an til en aktørtankegang.” Det er naturligvis fordi Jensen her er ude i det ærinde; jeg henviser iøvrigt til hans eget svar. Enhver historiker vil anerkende både en observatør- og en aktørtankegang, men der kan være uenighed om vægtning og anvendelse.

I tilslutning til Jensens forståelse af begreberne, vil jeg fremdrage, at historikere langt op i det 20. århundrede opfattede sig selv som en slags naturvidenskabsmænd, der anvendte en ren observatørtankegang.

I virkeligheden forholdt det sig ganske anderledes. Tag f.eks. historikeren Erik Arup. Han så sig selv som repræsentant for den sande historie og ville rydde op i den overleverede, nationalromantiske kriger- og kongedyrkelse. Det var i sig selv prisværdigt og tidssvarende, men det han gjorde var at erstatte det traditionelle historiesyn med et andet: Bonden og embedsmanden var vigtigere end konger og krigere.

Det forledte ham til uforvarende at fejltolke kilder. Det berømteste eksempel er, at han mente at kunne bruge runestensindskriften “landmand” til at gøre de fredelige, nyttige sysler til hovedsagen i de nationalromantiske krigsdyrkeres yndlingsperiode vikingetiden. Der kom han galt af sted, for betegnelsen landmand havde intet med agerbrug at gøre. Sprogforskere påviste, at den betød noget i retning af “en stor mand i landet”.

Det kan stadig være et ideal blandt historikere at hæve sig over tiden og drive ren observatørhistorie. Men hvornår lykkes det? Tag f.eks. besættelsestiden; den er i dag en helt anden historie end i årene efter krigen.

TAR tar ikke højde for, at enhver historisk fremstilling er et levn af sin egen tid og en ofte tvivlsom beretning om den tid, den skildrer. “Ingenting ændrer sig så ofte som det svundne. Hver generation skaber sit eget billede af historien” (Jean Paul Sartre).

Derfor bliver det også til ren komik, når TAR hævder, “at man med Haarder i spidsen – i det der vist er mandens eneste heltegerning – i 00’ernes skolepolitiske revisioner begyndte at lægge større vægt på kundskabsbegrebet”. Dette svarer til Haarders og konsorters selvforståelse, men den ligger langt fra virkeligheden. Haarders og hans regerings felttog mod historiefaget fik sin betydeligste frugt i den stærkt fejlbehæftede kanon, som viderebragte de nationalromantiske usandheder. Jvf.

<http://politiken.dk/debat/kroniken/ECE594959/ensretning-i-historieundervisningen/>

Note 2: Jeg bekender mig ikke til relativismen: noget er faktisk mere rigtigt, mere sandt, end andet. Men ingen af os søger sandheden i et værdipolitisk tomrum. Vi har alle et ståsted.

De mere kløgtige blandt Haarders hjælpere, bl.a. Jens Aage Poulsen, forsøgte en redning ved at fremhæve, at det faktuelle ikke var så vigtigt i udvælgelsen af kanonpunkterne. Mindst lige så vigtig var deres symbolværdi. Her kan man virkelig tale om, at TAR’s helt Bertel Haarder bliver fødselshjælper for den totale dekonstruktion af historien. Det handlede slet og ret om at videreføre den nationalromantiske fortælling, som man mente truet af historiebevidsthedstilgangen. Det gjorde man officielt under dække af “kundskabsbegrebet” samtidig med, at man så gennem fingre med, at hjælpere relativiserede det fuldstændigt.

Eller også forstod Haarders og konsorter ikke, hvad der foregik. Eller havde måske mistet interessen, for faghæftet 2009 er noget af det mest modsigelsesfyldte, der er påført faget. Det var dog helt uden betydning, for lærerne var allerede sporet ind på kanon, kanon, kanon med skolebogsforlag som de korrumpere(n)de leverandører.

Note 3: Tidens politikere elsker at markere sig med bastante synspunkter og krav på uddannelsesområdet. Hvad der kommer ud af det er mindre interessant, også fordi en manglende effekt af deres mange indgreb skaber rum for den næste runde af markante udtalelser og krav om hurtig handlen.

Når TAR skriver, at Jensen er ude i “et opgør med historien”

er det et udtryk for, at han ikke ved, hvad historie er. Han ser noget solidt og færdigt for sig, mens historie altid har været historier. Men der hvor demokratiet er svagt, er det for en periode - kort eller lang, f.eks. under VKO - muligt at fastlåse historie som historien. Den er et politisk værktøj elsket som sådan af Haarder, Fogh, Putin, Orban og de mange andre fra samme tankeunivers.

I sit ordrige opgør med Jensen slynger TAR på bedste phd-vis om sig med navne og begreber. Hermed kan man toupere rakket; dog kan jeg godt følge TAR’s fascination, når han med Harman ser “en historisk begivenhed (som) en egen og selvstændig ting, som lokker, trækker sig tilbage og har et eget indre liv. Historie handler om at puffe lidt til disse ting, at komme hen til dem, at blive væk ved dem og få dem til at eksplodere i betydning. På den måde er historien i høj grad objektiv...”

Det er denne tilstand, eleven bliver sat i ved lærerens brug af den historiske fortælling, så eleven glemmer sig selv. Det er en vigtig opgave for faget at skabe den umiddelbare glæde og begejstring. Men historie kan mere end det. Faget har en vigtig opgave i at bygge op til, at eleven erhverver en selvstændig dømmekraft, der giver selvtillid.

Her bliver eleven historieskabende, et hovedbegreb i historiebevidsthedstilgangen, som står centralt i faghæftet Historie 95 og blev smidt ud med faghæftet 2009. Dette forløb ligner et opgør med den handlingsduelige borger, der skaber sit eget begrundede billede af nutid og fortid og dermed kan yde sit selvstændige bidrag til formning af fremtiden.

I modsætning til hvad TAR skriver kan socialkonstruktivismen som pædagogisk tilgang styrke evnen til at ”handle i tid og rum”, fordi den rigtigt anvendt kan bibringe eleven tilliden til egen dømmekraft.

Hvis vi derfor anerkender et socialkonstruktivistisk udgangspunkt for en elevrelevant historiedidaktik bliver spørgsmålet: Hvordan skaber vi en dannelsesduelig praksis hertil?

Historieundervisningen og historiedidaktikken er et politisk kampfelt, i hvert fald fra 1970’erne. Denne lange historie skal ikke ridses op her. Mit ærende er at nærme mig et bud på, hvordan vi kommer videre ud fra en historiebevidsthedstilgang, som har været miskrediteret siden Bertel Haarders indtil videre sidste entré i undervisningsministeriet. Det skete i 2005 og førte til faghæftet 2009, der som allerede antydet på en uklar og modsigelsesfyldt måde søgte at erstatte historiebevidsthedstilgangen fra 1995 med noget andet, der vist nok skal tage højde for en forventning om, at børnene skal kunne deres historie, hvad det så er.

Det har aldrig anfægtet Haarder og konsorter, at 1995-forsøget på at erstatte den traditionelle tilgang til faget med historiebevidsthedstilgangen havde sin rod i en dyb, erfaringsbaseret erkendelse af, at traditionel historieundervisning ikke virkede. Børnene lærte jo ikke noget, og det gør de stadig ikke. Forholdet er ikke velundersøgt for nylig, og det har også været politisk uønsket at undersøge det; man havde jo alle svarene.

På et kursus for historieundervisere i læreruddannelsen rejste jeg spørgsmålet om den manglende empiri bag regeringens historieprojekt over for den ene af Haarders to håndplukkede professorer, Harry Haue.

Note 4: Den anden af Haarders professorer, Knud JV Jespersen, gik hurtigt i flyverskjul og sendte andre i marken for sig.

HH svarede, at det ville være overflødigt. “Vi ved jo begge to, Rønhede, at dengang vi gik i skole, da fik vi lært vores historie.”

Hertil replicerede jeg, at jeg tydeligt erindrede, at vi i min gymnasieklasse var max tre, der elskede faget og også kunne noget historie fjorten dage efter sidste eksamen i faget. For resten af klassen var det et hadefag, hvor det meste gik i glemmebogen, selv om min historielærer, Sv. Pilegaard, var langt over gennemsnittet.

Længere nåede Haue og jeg ikke i drøftelsen, for pludselig begyndte en velrenommeret fagkollega at råbe højt: “Er der ikke nogen, der kan lukke munden på Rønhede!”. Det billigede forsamlingen.

Note 5: Den underdanige tjenestemand florerer som type såvel i skole som læreruddannelse, også blandt overenskomstansatte. Typen gør det muligt at piske f.eks. sygeplejersker til et vanvittigt, uforsvarligt arbejdstempo.

I forsøget på at nærme mig et svar på det stillede spørgsmål vil jeg tage udgangspunkt i en artikel af Bernard Eric Jensens. I sit bidrag til KvaNs noget ujævne ”Historiepædagogik” fra 2012 betitlet ”Et historiedidaktisk overblik” skelner Bernard Eric Jensen mellem tre slags historiedidaktik:

1. en centralstyret historiedidaktik

2. en fagstyret historiedidaktik

3. en brugerstyret historiedidaktik

En centralstyret historiedidaktik var vel egentlig, hvad Haarder og regeringen tilsigtede med udspillet i 2005. Nu skulle der strammes op som på utallige andre områder i de år, hvor Anders Fogh Rasmussens begrænsede udsyn satte den værdipolitiske dagsorden. Dette forsøg på at låse faget fast i dets traditionelle rolle som viderefører af den nationale fortælling, som for traditionalisterne er det samme som at børnene skal lære deres historie, eksemplificerer Jensen med Anders Holm Thomsen. Det tjener ikke noget fornuftigt formål at beskæftige sig med AHT's forsøg på at låse faget fast i den gamle blindgyde, jf. ovenfor. Det er de to andre tilgange, som er interessante. For de udspringer begge af historiebevidsthedstilgangen, men ender et ret forskelligt sted. Begge vil kvalificere elevernes historiebevidsthed; men forståelsen af, hvad dette indebærer, er forskellig.

En fagstyret historiedidaktik eksemplificerer Jensen med den norske historiedidaktiker Erik Lund, hvis grundbog i historiedidaktik i beskedent omfang finder anvendelse i Danmark. ”Lund er fortaler for en egentlig historiefagsdidaktik,” skriver Jensen, dvs. at han ”tager sit afsæt i videnskabsfagets tilgange og normer”. For Lund er ”eleven som detektiv og historiker” det centrale.

En brugerstyret historiedidaktik er Jensens egen position, som han karakteriserer som ”en ny slags historiedidaktik”, der i 1980’erne gjorde sin ”entré i dansk sammenhæng – en didaktik, der ikke gjorde videnskabsfaget til sit omdrejningspunkt, men som derimod tog afsæt i det sagforhold, at alle socialt fungerende mennesker har og bruger sin historiebevidsthed.” hermed rettes ”opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid.” Historiebevidstheden formes primært ”uden for skolen”, konstaterer Jensen. ”Skolens historieundervisning er derfor langt fra altid på bølgelængde …med den historiebrug, som børn og unge benytter sig af .. Af den konstatering kan der drages meget forskellige didaktiske konsekvenser. ” Skal ”skolens historieundervisning .. bruges til at bearbejde og skabe orden på den lystprægede og udisciplinerede historiebevidsthed” eller skal der ske ”en vidtgående omtænkning af skolens historiefag”.

 Jensen mener det sidste. ”Denne tilgang blev søgt lagt til grund for faghæftet Historie 1995”, som Jensen er medforfatter til.

”.. skolens brugere .. fik tildelt en væsentlig del af definitionsmagten” omfattende valg af indhold. (Historiepædagogik. s. 101-103)

Når vi skal finde frem til en brugelig historiedidaktik er den centralstyrede eller traditionelle tilgang til faget uden interesse, jvf. argumentationen ovenfor. Den mangler et dannelsesmæssigt potentiale, som rækker videre end til traditionel eller material dannelse. Det er imellem de to andre tilgange, en fagstyret og en brugerstyret historiedidaktik, at vi kan finde svaret.

Her er det Jensens opfattelse, at en fagstyret historiedidaktik skal reserveres uddannelse af faghistorikere (s. 109) Jeg vil argumentere for, at den også er yderst nyttig, når det drejer sig at uddanne alle andre.

Jensen ser en modsætning mellem Lunds ‘to do history’ (at bedrive historisk forskning) og ‘to make history’ (at frembringe historisk-sociale processer, d.v.s. at skabe historien fremadrettet). Denne modsætning ophæves let, for den er ikke reel. I det følgende vil jeg påvise, at ‘to do history’ bygger op til ‘to make history’. Det er med andre ord min ambition, som det var i min undervisning, at forene de to tilgange.

Lad os vende tilbage til vidensbegrebet. Det kan blive meningsfuldt, hvis vi med den norske historiedidaktikker Erik Lund skelner mellem ”vide at” og ”vide hvordan”.

”Vide at” er viden om historie forstået som noget fortidigt.

På højt niveau er ”vide at” kendskab til historiske sammenhænge, årsagssammenhænge, hvad der kan begrundes som forårsaget af hvad. (Årsagen til 2. verdenskrig er 1. verdenskrig.)

På lavt niveau er ”vide at” af faktuel art: 9. april 1940 overskred tyske tropper grænsen til Danmark.

Hvad der ikke bliver tydeligt i en traditionel undervisning er, at ” historiske sammenhænge” ikke opstår af sig selv, at de ikke udspringer af, ikke er en del af det fortidige begivenhedsforløb. Alle historiske sammenhænge er skabt af historikeren.

I megen historieundervisning når man ikke længere end til ”vide at”. Historie bliver derved til historien; den får en absolut karakter. Skal eleven bringes videre, må undervisningen baseres på den indsigt, at historien er menneskeskabt. Det er den i to betydninger.

Betydning 1 gribes forholdsvis let: de fortidige begivenhedsforløb fra ”de ældste tider” og frem til nu skyldes mennesker og deres handlinger.

Betydning 2 gribes ikke helt så let, fordi den er fraværende i megen historieundervisning: historien skabes og omskabes løbende.

Eksempel:

1800-tallet: Stavnsbåndets ophævelse er hovedhjørnestenen i landbefolkningens frigørelse.

1900-tallet: Stavnsbåndets ophævelse er en brik af mindre betydning i det store kompleks af landbolove, der førte til landbrugets modernisering og landbefolkningens frigørelse

Ole Feldbæk: Det store kompleks af landbolove var af mindre betydning for de store dyrkningsmæssige fremskridt og for forbedringen af især bøndernes vilkår. Historien skabes nedefra.

Thorkild Kjærgaard: Det store kompleks af landbolove er uden betydning eller direkte kontraproduktivt for de store dyrkningsmæssige fremskridt og for forbedringen af især bøndernes vilkår. Landbefolkningens frigørelse er en myte, der dækker over, at godsejermagten blev fortrængt af statsmagten og lånekapitalen som de nye herrer, der skulle adlydes. De nye herrer skulle adlydes ubetinget. Den gamle herre var til at tale med (hvis han ikke var en opkomling fra byen, der - for at blive fin - havde anbragt sine profitpenge i et gods). Stavnsbåndet blev ikke ophævet, men videreført og skærpet af staten. Nu hed det bare noget andet.

Således kan ”den historiske sandhed” på to hundrede år blive til det modsatte eller i hvert fald noget helt andet, som der ikke er enighed om. Men tager vi lige stavnsbåndet og dets såkaldte ophævelse, kan vi stille spørgsmålet: I hvilken fase befinder folkeskolens historieundervisning sig? Sidder den stadig fast i 1800-tallet? Selv nogle af de nyeste undervisningsmaterialer gør det! ??

Vandene skilles, når vi taler historieundervisning. På den ene side har vi dem, der vil fastholde faget i et fortidigt verdensbillede. Jeg havde for få år siden en kontrovers med endnu en professor, Ditlev Tamm. Han var så elskværdig at skrive i Berlingerens borgerlige svinesti “groft sagt”, at en eller anden lektor langt ude på Sjælland påstod noget andet end hvad han og andre kloge folk vidste om bl.a. stavnsbåndet. Berlingske var ikke meget for at bringe en replik, men hvis jeg kunne gøre det ultrakort … Jeg svarede, at professoren, hvis han havde været aktiv i begyndelsen af 1600-tallet, ville have været på det hold, der ønskede at lukke munden på Galilei. For det er jo sagens kerne. Under dække af “kundskab” bruges historiefaget til at cementere et forældet verdensbillede.

Først når historieundervisningen forvandles fra ”vide at” til “vide hvordan”, sker der noget interessant. Historien begynder at opstå og leve i klasserummet, når elever danner sig et billede ud fra levn fra tiden.

Hvad er hovedkilden til “stavnsbåndets ophævelse”. Det er såmænd den af “fremragende” historikere ignorerede lovtekst af 20. juni 1788. Præsenteres elever med centrale - måske sprogligt tilpassede - §§ vil de senest i §9 opdage, at stavnsbåndet ikke blev ophævet. De kvikkeste vil opdage det allerede i §1.

Note 6: Som jeg har skrevet et par gange - uden at nogen af de etablerede historikere har ønsket at bide på - er ikke kun tolkningen af kilderne, men også den elementære læsefærdighed underordnet en eller anden form for politisk (?) hensigtsmæssighed.

For nogle lærerstuderende kan det være lidt mere trægt, for deres læsning af forordningen strider jo mod deres viden!

Nu kan man selvfølgelig spørge: Og hvad så? Er det ikke ligegyldigt med det stavnsbånd?

Men dannelsesmæssigt handler det om noget andet. Skal historiefaget bidrage til, at kommende borgere og vælgere har tillid til egen dømmekraft?

Erhverver eleven en forståelse af, at al den historie de møder/præsenteres for er kildebaseret, og at de selv er i stand til at slutte fra kilder, opbygges der selvstændig dømmekraft! Det synes at savne i de undervisningseksempler, der indgår i Historie 95.

Min erfaring siger mig, at man sagtens kan forlade gymnasiet uden fornemmelse for, hvordan den historiske fremstilling bliver til, at man også dér læser kilder for at hente færdige svar.

Jeg har ikke i min lange undervisertid mødt lærerstuderende, som indledningsvis kunne skelne mellem kilden som levn og kilden som beretning, men jeg har lært temmelig mange at foretage denne sondring.

Denne metodiske tilgang er ikke kun for faghistorikere, for den er forudsætningen for selvstændigt at kunne bedømme, hvad man præsenteres for.

Hvis jeg spørger et nyt hold studerende om, hvorfor de ser nyheder på TV er svaret altid: For at få at vide, hvad der sker.

Det tager tid for mange at nå frem til den erkendelse, at nyheder på TV er en ofte utroværdig beretning om hvad der sker, og at TV primært er kilde til TV selv.

Har man først indset det, har man først fået skruet det kritiske blik på, kan det ikke tages af igen. Uskylden er røget. Det er forudsætningen for, at man ikke bliver en manipulerbar voksen.

Det skal straks understreges, at det kritiske blik aldrig må forsøges forceret frem, for egentlig hører dets fremvækst sammen med puberteten. Alt for meget i folkeskolen er præget af lærerens og materialernes aldersutidssvarende abstraktioner.

Men det det kritiske blik kan forberedes ved tidligt i skoleforløbet at styrke elevernes iagttagelsesevne. Det er derfor vigtigt med Lund langsomt at påbegynde kildearbejdet som genstandsanalyse og billedanalyse. Denne metode har også den åbenlyse fordel, at eleverne inddrages bredt. Alt for mange børns selvtillid og livsglæde søges ihjelslået med bogstaver og ligegyldige tekster. Børn er fænomenale til at se alt i et billede eller på en genstand, alle kan være med, og derved styrkes deres selvtillid. Alt for meget i skolen idag med testhysteri og et alt for tidligt og opskruet uddannelsesvalg tjener primært til at svække børnenes og de unges selvtillid. Mennesker uden tillid til egen dømmekraft er selvfølgelig også nemmere at regere over og koste rundt med.

I et nyere faghæfte til historie hed det, at kildeanalysen kunne begynde i 7. kl. Det skyldtes givetvis, at forfatteren tænkte traditionelt faghistorisk: Kilder=skriftlige kilder; genstande er for arkæologer.

Men med det brede kildebegreb kan man sindigt og roligt indøve iagtagelsesevnen fra 3. kl. Præsenteres børn i den alder for genstande og billeder, ser de ofte meget mere, meget tydeligere end den voksne. Herved opbygges gradvist en selvtillid, så man forsigtigt f.eks. fra 5. kl. kan inddrage mindre tekster - uden berettende indhold - for det er vigtigt at indøve levnslutninger og vente med de ofte meget komplicerede beretningsslutninger. Fordelen herved er også, at man ikke senere i livet forfalder til de typiske beretningsslutninger, som almuen er opfostret med:

“Jamen, han sagde jo selv…”

Er man som de fleste - næsten alle - efter folkeskole og gymnasium - vant til ukritiske beretningsslutninger, kan det være en kamp med usikkert udfald at indøve levnslutninger. På dette punkt er gymnasiet tilsyneladende stadigvæk ikke en forskole til universitetet, men det modsatte.

Kildeanalysen åbner historien; historiebogen eller den historiske film, som bruges/misbruges meget i skolen, lukker den. Film er en meget nyttig kildetype, men ikke i den gængse beretningsanvendelse, hvor den kan lukke et emne/tema helt ned, fordi den massivt sætter dagsordenen.

Skal historiebevidsthedstilgangens dannelsespotentiale udfoldes, må vi ophæve modsætningen mellem den brugerstyrede og den fagstyrede tilgang og skabe en syntese.

Hermed ville historiefaget kunne yde et væsentligt bidrag til skabelsen af myndige borgere og en ny politisk kultur.

Det er ikke så underligt, at magtens folk ikke ønsker den drejning. Men det ville være en kilde til ændring, at historiefagets folk begynder at få øje på historieundervisningens potentiale.

For dem, for hvem det er meget, meget vigtigt, at eleverne erhverver viden, er det helt afgørende at slå fast: Elevernes arbejde med kilderne medfører en viden, som holder ved! De har selv skabt den viden!