

Faghæftet »Historie 1984« og paradigmeskiftet i historiedidaktikken

AF

ANDERS HOLM THOMSEN

»(...) kun en fortsat frigørelse fra, hvad samfundet var og er – og en fortsat frigørelse fra de roller, mennesker spiller – kan skabe identitet og historisk bevidsthed.«¹

(Sven Sødring Jensen, lektor ved Danmarks
Lærerhøjskole, 1983)

I 1982 nedsatte Bertel Haarder, undervisningsminister i Poul Schlüters nye borgerlige regering, et nyt læseplanudvalg for faget historie i Folkeskolen. Han foretog dermed et demonstrativt brud med det semi-marxistiske faghæfte *Historie 1981* fra året forinden og med dets præsentistiske omdrejningspunkt i nøglebegreberne historiesyn og samfundstyper.² Den fagdidaktiske debat, der omgærdede læseplansarbejdet frem til præsentationen af det nye faghæfte *Historie 1984*, udspandt sig mellem to nye poler. Haarder lagde i udgangspunktet op til en form for normdannende national historiekanon. Hans hovedmodstander blev herefter i stadig stigende grad den nye elevcentrerede historiebevidsthedsdidaktik, der ligeledes oprindeligt fremkom som en kritik af

¹ Sven Sødring Jensen: »Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse«, i: *Kvan* nr. 7, 1983, s. 26.

² Anders Holm Thomsen: »Skolemarxismens kulmination og debatten om faghæftet *Historie 1981*«, i: *Historisk Tidsskrift* hæfte 1, 2006, s. 134-167. De to artikler dækker således tilsammen fagdebatten i perioden 1978-1984. Debatten behandles desuden i en større kronologisk sammenhæng og med en perspektivering i forhold til den igangværende debat i min artikel »Historiekanon, kulturkonservatisme og venstrekommunitarisme 1971-1994« (publiceres i 2007 i tidsskriftet *KRITIK*, nr. 184). Sigtet er her at vise, at ideen om en historiekanon under de seneste 3-4 årtiers debat faktisk i vid udstrækning har været fælles tankegodt for den moderate venstre- og højrefløj, der begge har betonet en fælles kulturarv og historie som vigtigt grundlag for samfundets sammenhængskraft, hvad enten man så har henvist til solidaritet eller samfundssind.

Historie 1981, dog med særlig brod mod faghæftets voksen-videnskabsfaglige historiesynstilgang.

I kraft af den ændrede parlamentariske situation og marxismens begyndende deroute sidst i 1970'erne, syntes det umiddelbart givet, at Haarder kunne knæsatte sine ideer i det nye faghæftes læseplan og i det hele taget fremover sætte sit præg på debatten om skolefaget. Imidlertid var styrkeforholdet ikke så klart endda, for det åndelige klima ændrede sig samtidig i retning af en postmoderne multikulturalisme, der generelt gav Haarders kulturfagsopfattelse modvind, mens historiebevidsthedsdidaktikken fik medvind. I løbet af første halvdel af 1980'erne medførte dette almenteoritiske paradigmeskift en forrykkelse af styrkeforholdet i den fagdidaktiske debat. Lektor ved DPU Bernard Eric Jensen, fremtrædende historiedidaktiker og fortaler for historiebevidsthedsteorien, har da også senere vurderet, at det nye historieparadigme netop i 1983 'for alvor' blev udfoldet med den indledningsvis citerede artikel af Sven Sødring Jensen som en afgørende milepæl.³

Sigtet med nærværende artikel er at vurdere, hvorvidt Haarder med sine hensigtserklæringer ved det nye læseplansarbejdes lancering i efteråret 1982 formåede at sætte en ny dagorden. Hvor velrepræsenterede var hans synspunkter i debatten, i læseplansudvalget og i slutproduktet *Historie 1984*? Dette faghæfte kan i en eller anden forstand læses ud fra den fortolkningsramme, der var blevet bygget op under den forudgående debat. Men hvordan påvirkede den nye postmoderne multikulturalisme forløbet? Som led i undersøgelsen underkastes den elevcentrerede historiebevidsthedsdidaktiks tilblivelseshistorie en vurdering, der adskiller sig noget fra Bernard Eric Jensens opfattelse af forholdet mellem brud og kontinuitet i udviklingen af den nye historiedidaktik.⁴

Historiebevidsthedsdidaktikkens karakteristika kan opsummeres i seks nært forbundne og delvis overlappende punkter, markeret med hver sit nøgleord:

- 1) Præsentisme – i sin radikale form er kronologien både samtids- og fremtidsrettet.
- 2) Identitet – en fremtidsrettet – og fra fortiden løsrevet – emancipatorisk og utopisk størrelse.

³ Bernard Eric Jensen: »Efterskrift«, i: Sven Sødring Jensen: *Historie og fiktion. Historiske børneromaner i undervisningen*, (posthumt udgivet, færdigredigeret af Bernard Eric Jensen), Danmarks Lærerhøjskole 1990, s. 211.

⁴ Bernard Eric Jensen: »Historie i og uden for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?«, i: S. Ahonen m.fl. (red.): *Historiedidaktik i Norden 4*. Kalmar 1990, s. 129-167.

- 3) Historie – fagets substans er en variant af samfundsfag med tidsperspektiv; tilgangen er aktivistisk og politisk dannende, med sigte på deltagelse i et demokratisk samfund.
- 4) Multikulturalisme – i modsætning til et traditionelt kulturfag med specifik forpligtelse på kundskabsformidling og kulturarv ønskes en kulturel frisættelse.
- 5) Kreativitet – frem for kulturarv betones elevens færdigheder som aktiv konstruktør i en produktiv historieundervisning; fx skal eleven selv skabe historiske fortællinger i fiktiv og kontrafaktisk form. Derved kapper skolefaget den faste forankring i videnskabsfaget som basis og grundlag for videreformidling, under hensyntagen til skoleelevernes modenhed.
- 6) Personlighedsdannelse – de kreative momenter går hinsides intellektuelle kundskaber ved øget inddragelse af elevens følelser og fantasi – en tidstypisk tilpasning til den såkaldte nye affektive elevtype.⁵

Da historiebevidsthedsdidaktikken kan ses som en reaktion på traditionel læseplanstænkning à la Haarder, er det hensigtsmæssigt at lade dens grundlæggende træk strukturere gennemgangen, såvel den del, der specifikt omhandler den nye didaktiks gradvise udvikling, som den del, der omhandler Bertel Haarders fagpolitik og det af ham igangsatte læseplansarbejde.

Første del indledes med en karakteristik af Haarders fagopfattelse, som den i hans debatindlæg forud for og omkring søsættelsen af det nye læseplansarbejde blev manifesteret vis-a-vis de seks kernepunkter i den nye fagopfattelse. Herunder behandles de synspunkter, som en kreds af delvis åndsbeslægtede grundtvigsk-orienterede skolefolk og teologer gjorde gældende i en række manifeste, der i 1982 og -83 i høj grad var dagsordensættende for debatten. Derefter fokuseres der på, hvordan fremtrædende medlemmer af læseplansudvalget havde markeret sig i debatten forud for deres udnævnelse, hvorledes de markerede sig undervejs, og ikke mindst hvordan de præsenterede læseplansarbejdet ved dets færdiggørelse. Til sidst behandles modtagelsen i offentligheden og i den faginterne debat i Dansk Historielærerforenings regi.

I anden del følges stort set mønstret fra første del. Først behandles

⁵ Bernard Eric Jensen har sammenfattet de 'nye start- og omdrejningspunkter' i '5 forhold' vedrørende: 1) 'identitet' 2) 'kulturmøde' 3) 'socio-kulturel læreproces' 4) 'interesse-, værdi- og principafklaring' 5) 'fortælling' (Bernard Eric Jensen: »Historiedidaktik: Hvad er det?«, i: Karsten Schnack (red.): *Fagdidaktik og almendidaktik*, Didaktiske studier bd. 5, Danmarks Lærerhøjskole 1993, s. 110).

dog sociologen og pædagogen Thomas Ziehes skoletanker og samfundsanalyse, der med fokus på kulturel frisættelse og aftraditionalisering kan ses som en almenteoritisk strømning, der i nogen grad var inspirationskilde for historiebevidsthedsdidaktikken. Derefter analyseres – følgende de seks punkters systematik – historiebevidsthedsdidaktikkens gradvise udfoldelse fra den først lanceredes som en elevcentreret kritik af *Historie 1981*'s voksen-videnskabelighed – dengang fortrinsvis ifølge punkterne 1-4 – og frem til den i 1983 på alle punkter var 'for alvor' udfoldet. I konklusionen opsummeres forskelle og ligheder i de to sideløbende debatter om læseplan og historiebevidsthed – bl.a. med henblik på, som før nævnt, at forstå forholdet mellem kontinuitet og brud.

Et bestemt afsnit i læseplanen, »Centrale Kundskabsområder« (CKO), var faghæftets egentlige nyskabelse og gengives som bilag. Det har i den aktuelle debat undertiden været omtalt som en forløber for Haarders nye historiekanon 2006 i kraft af fælles fokus på knudepunkter i Danmarkshistorien som fx reformation, enevælde, 1864 og forfatningskamp. Dengang havde disse læseplanselementer dog kun vejledende status.⁶

Bertel Haarders fagopfattelse ved det nye læseplansarbejdes start

Allerede forud for *Historie 1981*'s tilblivelse havde Bertel Haarder i Folketinget generelt advaret mod de kræfter, der vil gøre historie til »samtidsorientering« og understreget, at han særlig havde »Lærerhøjskolen i kikkerten«. Det var en mistanke, som DLH-lektor Vagn Oluf Nielsen for så vidt kunne bekræfte, for i hvert fald siden 1970'ernes begyndelse havde den opfattelse vundet frem på DLH, at faget »kun er interessant og værdifuldt, når det kan belære os om vor egen situation og eventuelt om vore fremtidsmuligheder ...«, og »... at historie er nutidens tanke ført tilbage på fortiden...«⁷

Over for en sådan aktualisering, der til forveksling minder om den senere historiebevidstheds præsentisme – som beskrevet under punkt 1 – havde Bertel Haarder også mere principielle indvendinger, som det fremgik af kronikken »Frisind er ikke en åben ladeport«, der blev bragt den 30. november 1982, dagen efter det nye læseplansvalg blev officielt nedsat. Med et citat fra K.E. Løgstrup lancerede Haarder sit angreb på

⁶ Undervisningsministeriet: *Undervisningsvejledning for folkeskolen 1*, 1984 (*Historie 1984*), s. 68-69. Haarders kanon-rapport findes på ministeriets web-adresse: www.uvm.dk/06/documents/historie_000.pdf.

⁷ Anders Holm Thomsen: »Skolemarxismens kulmination ...«, s. 149, 139.

samtids- og samfundsrelevansen, som han især fandt »lyser ud af« faghæftet *Historie 1981*: »Vi lever i en epoke, hvor samfundet og alt, hvad der sker samfundsmæssigt, udgør vor åndelige horisont«. Han understregede, at dette indebar »en mægtig indsnævring af horisonten«, eftersom »samfundsrelevansen« så at sige »overser, at de vigtigste forhold i tilværelsen er konstante, og de intet har med politik at gøre«. Kun gennem denne erkendelse »kan man få styrke til at være kritisk over for døgnfluer og modstrømninger«. ⁸

I Haarders optik var skolefaget, som han tidligere havde fastslået, snarere et kulturfag, jf. punkterne 3-4, der gennem formidling af viden skulle gøre eleverne fortrolige med fortidens tilskikkelser, som grundlag for tilhørsforhold og samfundssind (»solidaritet«). Dermed berørte Haarder også identitetsproblematikken (punkt 2) som noget i fortiden rodfæstet og forbundet med forældregenerationernes Danmarkshistorie. Han vendte sig eksplicit mod en undervisning: »(...) der erklærer at ville frigøre børnene fra bl.a. deres forældres traditionelle og utidsvarende forestillinger«. Og selvom Haarder ikke her berørte *fortællingen* var det også ganske klart, at han ikke ønskede en undervisning bygget op om fiktion eller kontrafiktion, for selvom udvalgskriterierne naturligvis kan »diskuteres«, skal »sandheden« om fortiden søges, påpegede han. For Haarder var der ingen tvivl om, at skolefaget i sidste instans hvilede på videnskabsfaget og den erkendbare fortid. At skolefaget historie skulle styrke børnenes tilhørsforhold, stred ikke mod dette princip, da historien, hverken skulle »efterlignes eller holdes op som et skræmmebillede« (punkterne 5-6). ⁹

Dog fremhævede han senere fortællingens store betydning ved motivering af det nye læseplansarbejde: »Hvis der er noget håndplukket i de udvalg, så er det dette, at jeg har ønsket, at der skulle en repræsentant i hvert af udvalgene for friskolen. Det er med den udtrykkelige begrundelse, at jeg synes, at friskolen bedre end de andre skoleformer har forstået at lade fortællingen og oplevelsen overleve i både dansk og historie.« ¹⁰ Men han lagde ingenlunde op til, at det skulle forstås i retning af, at historiefiktion kunne træde i stedet for en traditionelt fagligt orienteret undervisning.

Overraskende nok var Bertel Haarders grundbetragtninger om skolefaget på flere centrale punkter ikke ulig fhv. undervisningsminister Ritt Bjerregaards. I hvert fald som de kom til udtryk i hendes fagfor-

⁸ Bertel Haarder: »Frisind er ikke en åben ladeport«, Politiken 30. november 1982.

⁹ Anders Holm Thomsen: »Skolemarxismens kulmination ...«, s. 143-145.

¹⁰ Bertel Haarder: »Fladtrampningen af sproget hænger sammen med nedvurderingen af den historiske dimension«, i: *Gymnasieskolen* nr. 23, 16. dec. 1982, s. 1014.

målsbeskrivelse af 1975, hvor det hed, »at eleverne bliver fortrolige med den tradition, det danske samfunds- og kulturliv bygger på«. I den efterfølgende konkretisering som læseplan var »tilhørsforhold« og »en fælles begrebsverden og et fælles sprog« centrale formuleringer (faghæftet *Historie 1977*). Ved den senere igangsættelse af det nye læseplansarbejde i 1982 fandt Haarder det derfor også ganske naturligt at fastholde dette fagformål.¹¹

Pædagogisk manifest

Ud over således at sætte Bertel Haarders sporadiske markeringer i system er det værd at dvæle ved de mere gennemarbejdede og større manifest-skrifter, der fra januar 1982 kom fra en række skolefolk og teologer. Politisk stod disse vel mestendels til venstre for Haarder, men i kraft af deres grundtvigsk orienterede syn blev de alligevel undertiden i debattens følgende år slået i hartkorn med ham. I januar 1982 offentliggjorde de »Pædagogisk Manifest« i form af ti kommenterede teser om undervisning, først trykt i *Højskolebladet* og samme år fulgt op af en uddybende redegørelse i pjecen *Omkring Pædagogisk Manifest '82* – og året efter anvendt konkret på historiefaget i pjecen *Manifest '83: Historie i Folkeskolen*. De seks underskrivere var: universitetslektor, dr. theol. Svend Bjerg, praktikleder, cand.pæd. Knud Jørgensen, studielektor, cand.pæd. B.B. Lillelund, universitetslektor, cand.theol. Jan Lindhardt, sognepræst, cand.pæd. Palle H. Steffensen, studielektor, cand.pæd. Finn Sørensen.

Ligesom Haarder fremhævede de inspirationen fra Løgstrup, da de i *Omkring Pædagogisk Manifest '82* refererede hans kulturarvsorienterede forslag til nyt formål for Folkeskolen: 'Folkeskolelovens hovedopgave er at give eleverne del i den oplysning om deres tilværelse og deres verden, der er givet med vor *kulturoverlevering* ...' (Min kursivering, AHT).¹² Ligheden fremgik måske først og fremmest netop af det forhold, at de som Haarder betragtede fortiden (punkt 1) som undervisningens hovedfelt, da kundskaber herom er afgørende for at bevidstgøre eleverne om deres identitet (punkt 2), forstået som værende rodfæstet i et dansk historisk skæbnefællesskab med fortidens slægtled: »Tilværelsen foreligger *før* barnet træder ind i den. Det danske barn træder f.eks. ind i Danmarkshistorien og er dansker, før det får en chance for at udforme

¹¹ Dette syn på fagformålet fremhævede han under en samtale med mig forud for artiklens tilblivelse. Se i øvrigt Undervisningsministeriet: *Undervisningsvejledning for folkeskolen. 4. Historie*, 1977, s. 7, 22.

¹² Svend Bjerg m.fl.: *Omkring Pædagogisk Manifest '82*, 1982, s. 10.

sin tilværelse. Og når det sker, så sker det inden for Danmarkshistorien og på dens præmisser.«¹³ Senere præciseredes det i gruppens egentlige historiemanifests tese 9: »Historierne binder de døde og de levende sammen ved at fastholde de dødes livserfaringer«. ¹⁴ Formuleringen rummer associationer til konservatismens fader Edmund Burkes pagt »mellem de døde, levende og endnu ufødte«.

Det var da også klart, at manifestforfatternes anliggende var at gøre op med elev- og samfundsrelevansen ved – som Haarder – at understrege skolefagets karakter af kulturfag (punkterne 3-4): »Det lader sig nemlig ikke gøre at have rod i sig selv, hvorfra 'min verden går'. Rod må man have i en sammenhæng, i en historie. Der må gøres op med en pædagogisk teori og menneskeopfattelse, der narcissistisk puster jeg'et op. En teori, som hvis den konsekvent blev fulgt op i praksis, ville have ødelæggende virkninger. Nogle har den måske allerede haft for så vidt som en del af den såkaldte disciplinkrise, skoletræthed og apati hos eleverne meget vel kan skyldes misforståede forsøg på at gøre eleven til undervisningens kriterium. Det bør være undervisningen og ikke eleven, som er skolens centrum.«¹⁵ På dette punkt blev den konservative kulturkritiker Christopher Laschs bog *The Culture of Narcissism* (1979) anført som en væsentlig inspirationskilde.¹⁶

Visse steder var der dog forskelle på Haarder og manifestforfatternes fagopfattelse. Særlig gjaldt det, når de tilsyneladende gjorde en dyd ud af *ikke* at skelne tydeligt mellem fiktion og historieundervisning. Denne uklarhed var forfatterne selv tidligt, dvs. allerede efter det første manifest, bevidste om: »Efter manifestets offentliggørelse har brugen af ordet 'fortælling' givet anledning til forvirring og mange spørgsmål, hed det i forfatternes efterfølgende pjece.¹⁷

I »Pædagogisk Manifest« forekom »fortælling« dog faktisk kun i betydningen helheds- eller sammenhængsgivende – og var i Jyllands-Posten illustrativt betegnet under rubrikken »Fortælling og helhed« (14. januar 1982). Men i pjecen er betydningen mere uklar. For var det fiktion, herunder elevens egen digtning, det angik? Fx når det hed: »Igen må svaret være, at gennem fortællingen stilles eleven frit til at tolke, vælge og handle. I fortællingen er den helhed til, som ikke afskærer nogen mulighed på forhånd (...)«. ¹⁸ Dette var vel i sig selv ret ukontro-

¹³ Svend Bjerg m.fl.: »Pædagogisk Manifest 82«, i: *Højskolebladet* nr. 2, 9. januar 1982, s. 24.

¹⁴ Svend Bjerg m.fl.: *Manifest '83. Historie i Folkeskolen*, 1983, s. 81.

¹⁵ Svend Bjerg m.fl.: »Pædagogisk manifest 82«, s. 25.

¹⁶ Svend Bjerg m.fl.: *Omkring Pædagogisk Manifest '82*, s. 18.

¹⁷ Svend Bjerg m.fl.: *Omkring Pædagogisk Manifest '82*, s. 26.

¹⁸ Svend Bjerg m.fl.: *Omkring Pædagogisk Manifest '82*, s. 14.

versielt i faget dansk, men kunne en sådan betragtningsmåde også anlægges på historiefaget?

Til gengæld gav Martin A. Hansens essay *Folkets Danmarkshistorie* (1941), der indgik som bilag til *Manifest '83: Historie i Folkeskolen*, ikke støtte til, at skellet mellem fiktion og historieundervisning skulle ophæves. For så vidt udtrykte Martin A. Hansen blot et ønske om, at undervisningen aldrig måtte blive støvtørt 'sagligt referat' – men ideelt set burde levendegøres for børnene som en roman.¹⁹ Dette var vel næppe heller kontroversielt, så længe det skete indenfor faglighedens grænser. Og igen knyttede gruppen ligesom Haarder an til K. E. Løgstrup, der frit blev refereret for at have omtalt fortællingens rolle som værende at »overlevere fortidens indsigt og fortidens værdier, uden hvilke der ingen tilværelsesoplysning er«. ²⁰

Alligevel var dette sidste manifest på det punkt en modsætningsfyldt størrelse. Flere passager, kunne udlægges ret radikalt. Særlig gjaldt det Tese 5: »Historier er fiktive fortællinger, hvis særlige form for fiktion vil med-dele, hvad der faktisk er sket«. ²¹ Og tillige Tese 1: »Historie er funderet i historier«, herunder især den ledsagende kommentar: «Fiktionen er nok en omredigering og tilrettelæggelse af historien, men alligevel – netop i kraft heraf – fortæller og afslører den noget rigtigt og generelt om kræfter og menneskelige grundvilkår, som de kommer til udtryk i historien. Samtidig er det muligt at fremhæve holdninger og normer gennem fortællingen, fordi det er i overensstemmelse med dens væsen at sætte idealer op, at fremhæve det gode på det ondes bekostning, så det er til at vide, hvad der er værd at stræbe efter i dag og i fremtiden«. ²² Ydermere kan her spores en magistra vitae-opfattelse, der gør det til historieundervisningens opgave normativt og handlingsanvisende, at »sætte idealer op« for eleven. Herunder nævntes endog værdien af fremtidsprognoser – med eksemplificeringer fra marxistisk teori. Sådan fik historien en 'nytte'. ²³

Det smagte således ganske meget af fremtidsutopisk historiebevidsthed og produktiv historieundervisning (punkterne 5-6), selvom manifest-forfatterne ellers tog afstand fra den elev-centrerede undervisning. Det gav anledning til kritisk kommentar fra seminarielektorerne Holger Henriksen og Kjeld Sten Iversen: »De mener, at et skarpt skel mellem en fiktiv fortælling og en historiefortælling er illusorisk og be-

¹⁹ Svend Bjerg m.fl.: *Manifest '83. Historie i folkeskolen* (bilag), s. 86-92.

²⁰ Svend Bjerg m.fl.: *Manifest '83. Historie i folkeskolen*, s. 63.

²¹ Svend Bjerg m.fl.: *Manifest '83. Historie i Folkeskolen*, s. 5, 73.

²² Svend Bjerg m.fl.: *Manifest '83. Historie i Folkeskolen*, s. 5, 65.

²³ Svend Bjerg m.fl.: *Manifest '83. Historie i folkeskolen*, s. 48-49, 56-57.

tragter derfor forskellen mellem fiktion og historie som uvæsentlig. (...) Vi mener dog, at forskellen mellem fiktion og historisk fortælling er væsentlig at fastholde. Hvad der netop karakteriserer fiktion er at beskrive realiteterne i et 'som om' perspektiv. Den litterære fiktion er grundlæggende bestemt som en fantasimæssig udformning af realiteterne, og dens specifikke træk er, at den er utopisk. Til den fiktive tekst skal man spørge: 'kan det være sådan', til den historiske fortælling må man spørge 'var det virkelig sådan?' Selv om den historiske hændelse aldrig kan erkendes fuldt og helt af eftertiden, så er denne dog forpligtet på de faktiske forhold, man kender til.«²⁴

I kølvandet fulgte heftige angreb fra både højre- og venstrefløj med anklager om opfordring til ufaglig og manipulerende fortælling.²⁵ Måske var det den slags markeringer, der fik manifest-forfatterne til tilsyneladende at lægge nogen afstand til Haarder: »For god ordens skyld skal det tilføjes, at initiativet til dette arbejde tog vi længe før undervisningsministeren nedsatte sit udvalg til revision af vejledende læseplan og undervisningsvejledning for historie.«²⁶

Udvalgsmedlemmernes fagopfattelse i debatten forud for og under læseplansarbejdet

Haarders omtalte kronik, »Frisind er ikke en åben ladeport«, kom som nævnt dagen efter, at han havde udpeget et nyt læseplansudvalg – med seminarielæktor Verner Bruhn som formand – der fik til opgave at udarbejde et nyt faghæfte som afløser for *Historie 1981*. Han anså da også selv kronikken som en egentlig motivering for det forestående læse-

²⁴ Holger Henriksen og Kjeld Sten Iversen: »Historien har en fortæller«, i: *Kvan* nr. 8, februar 1984, s. 37.

²⁵ Knud Holch Andersen og Jørgen Husballe: »Ny vejledende læseplan for faget historie i folkeskolen« (interview med læseplanudvalgets formand, seminarielæktor Verner Bruhn), i: *Noter om historie og undervisning* nr. 79, 1984, s. 55; Gerda Kristensen: »Når samfundet bliver kulisse om enerens egenskaber« (interview med medlem af DKP's uddannelsesudvalg, Niels Rosendal Jensen), *Land og Folk* 6. juni 1984. Udvalgsformand Verner Bruhn havde selv en pragmatisk, moderat holdning til fortællingen, idet han tiltænkte den en rolle begrænset til 3.-5.klasse i det nye faghæfte: »For disse yngre elever er erkendelsen af faget stærkt knyttet til fantasi og oplevelse, og der er derfor lagt vægt på at understrege fortællingens betydning. Et stort stofområde er mest velegnet til at blive formidlet som fortælling, f.eks. sagn, myter, sagastof og personskildringer. Det er også dette oplevelsesmoment, der ligger bag 'nærhedsprincippet', dvs. at lade barnet og dets erfaringsverden være udgangspunkt for arbejdet. (...). I 6.-9. klasse bygger undervisningen i højere grad på elevernes intellektuelle modenhed.« (Verner Bruhn: »Den nye læseplan«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 1, 1984, s. 13).

²⁶ Svend Bjerg m.fl.: *Manifest '83. Historie i Folkeskolen*, s. 7.

plansarbejde, fremgik det af en tale for landets gymnasierektorer, tilmed holdt samme dag, som den blev bragt i Politiken.²⁷

Ved en umiddelbar betragtning kunne det se ud, som om han målbevidst lagde op til konfrontation. Valget af Verner Bruhn som udvalgsformand lå i hvert fald i udgangspunktet i logisk forlængelse af Haarders grundsynspunkt. Bruhn havde i debatten om *Historie 1981* betonnet at: »Ansvarlighed er at føle sig forpligtet i et fællesskab«. ²⁸ Kort efter sin udnævnelse understregede han historiefagets bidrag til en styrkelse af elevens »tilhørsforhold i menneskelige fællesskaber« – som grundlag for en sådan følelse af ansvarlighed. Dette konkretiserede han sammensteds ved at henvise til 1975-fagformålets omtale af »at eleverne bliver fortrolige med den 'tradition...', det danske samfund, hviler på«. Og denne fortrolighed skulle opnås gennem en realisering af samme formålsbestemmelses ord om, at eleverne skal »lytte til og læse sammenhængende historiske skildringer«²⁹ – en i det historiedidaktiske miljø meget kontroversiel formulering.

Verner Bruhn syntes således ved læseplansarbejdets begyndelse at tolke det styrende og bindende fagformål på lignende vis som i læseplanen af 1976 med dens understregning af netop »tilhørsforhold« og »en fælles begrebsverden og et fælles sprog« – netop som Haarder selv havde gjort det, særlig i den store avisdebat op til det forrige læseplansarbejdes start. Tilsvarende havde Bruhn helt tilbage i 1970 gjort sig til talsmand for, at historieundervisningen ikke skulle tillægges nogen eksplicit 'nytte', herunder samfundsrelevans, men at studiet af fortiden som kulturelement havde værdi i sig selv.³⁰

Professionsmæssigt var udvalget, han stod i spidsen for, ganske sammensat, for ud over folk fra DLH og seminarieverdenen omfattede det bl.a. friskolefolk og teologer. De syv medlemmer var: seminarielektor Verner Bruhn, Esbjerg, ergoterapeut Kirsten Flensted, Rødding, skolekonsulent Erik Ingemann Sørensen, Tåstrup, frimenighedspræst Niels Thomsen, Ryslinge, professor Vagn Skovgaard-Petersen, Danmarks Lærerhøjskole, lærer og museumspædagog Ove H. Nielsen, Maribo og professor Finn Løkkegaard, Danmarks Lærerhøjskole. Dertil kom Claus Buttenschøn, der som fagkonsulent sad som et slags ottende medlem.

Foruden Bruhn havde kun to af de andre medlemmer forudgående

²⁷ Bertel Haarder: »Fladtrampningen af sproget ...«, s. 1014.

²⁸ Verner Bruhn: »Den diffuse læseplan«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 2-3, 1981, s. 134.

²⁹ Verner Bruhn: »Mens udvalget arbejder«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 2, 1983, s. 127.

³⁰ Verner Bruhn: *Historie om Dansk Historielærerforening*, i: *Historie og Undervisning* nr. 2, 1970, s. 121.

gjort sig gældende i debatten med markante synspunkter, nemlig frimenighedspræst Niels Thomsen og professor Finn Løkkegaard. Sidstnævnte var principielt uenig med Haarder i dennes kritik af præsentismen.

Niels Thomsen havde i maj 1982 i en artikel i *Højskolebladet* betegnet fagformålet af 1975 som 'fremragende' og med lignende fremhævelser herfra gjort sig overvejelser om dets tolkning, der mindede om Bruhns. Ydermere skrev han: »Hun [Ritt Bjerregaard, AHT] lod historien motivere sig selv i stedet for at lade historikerne motivere den«. ³¹ Sammesteds forsvarede han fortiden som historiefagets arbejdsområde: »Det første og vigtige er, at historien er til. Det lyder meget enkelt, men er meget vigtigt. *Historien er til*. Det er en historisk virkelighed, forskellig fra min og andres tolkning af den. Vi kender kun til den i tolkninger og i gengivelser. Men den er til og er noget i sig selv. Og den skal respekteres«. ³²

Niels Thomsen angav selv senere, at det var disse skrivelser, der havde vakt Haarders interesse for ham som udvalgsmedlem. ³³ Derfor kan det også undre, at DLH-professor Finn Løkkegaard, der i debatten om *Historie 1981* havde forfægtet det diametralt modsatte synspunkt angående præsentismen, nu blev udnævnt til udvalgsmedlem. Dengang havde han på en U 90- konference i januar 1980, hvor Haarder havde siddet i et politikerpanel, udtalt i sit foredrag: »Faget historie er i sit væsen de forskellige aktuelle samfundsopfattelsers søgen i fortiden efter bekræftelse på deres synspunkter«. ³⁴ Løkkegaards synspunkt var i åbenlys modstrid med Haarders bemærkninger i kronikken i *Politiken*. I det hele taget kan det overraske, at Danmarks Lærerhøjskole denne gang var repræsenteret ved hele to medlemmer, al den stund Bertel Haarder havde ytret sig skeptisk om netop denne institution.

Imidlertid gjorde Haarder sig nu pludselig umage for, i et interview til Danmarks Lærerforenings medlemsblad *Folkeskolen*, at tækkes disse kræfter. Om deres store betydning for læseplansarbejdet hed det: »Og med stor repræsentation fra lærerhøjskolen er landets højeste sagkundskab også medtaget«. ³⁵ Politisk spændte de syv udvalgsmedlemmer i

³¹ Niels Thomsen: »Historie i medvind«, i: *Højskolebladet* nr. 21, 29. maj 1982, s. 324.

³² Niels Thomsen: »Historie i medvind«, s. 325.

³³ Niels Thomsen: »Om at sidde i læseplansudvalg«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 1, 1984, s. 57.

³⁴ Finn Løkkegaard: »Historieundervisningen og den byrdefulde samtid«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 2, 1980, s. 96. Haarders kronik i *Politiken* var blevet kritiseret ud fra en lignende synsvinkel i Claus Bryld: »Historiedebat 1982: De begavede, de dannede, de formuende – og Bertel Haarder«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 1, 1983, s. 10.

³⁵ Arly: »Jeg lægger ikke op til mindre kontakt mellem minister og organisation« (interview med Bertel Haarder), i: *Folkeskolen* nr. 4, 27. januar 1983, s. 119.

øvrigt ganske vidt, med en bred repræsentation over hele spektret af politiske anskuelser. Regeringspartierne var dog i mindretal. Øjensynligt var der også her tale om et forsøg fra ministerens side på at forebygge kritik i opløbet ved at give efter fra starten. Stillet over for beskyldninger om, at de udvalgte var »håndplukkede«, svarede han: »(...) jeg er sikker på uden dog at kunne vide det med 100% sikkerhed: Regeringspartierne har ikke flertal i noget af de pågældende udvalg«. ³⁶ Verner Bruhn kunne senere i et interview bekræfte denne formodning – måske til beroligelse for rektorerne – i de gymnasiale historielæreres fagblad: »Kun 2 af de 7 udvalgsmedlemmer stemmer på et af firkløverpartierne ...«, og der var repræsentation »fra SF og ind i den borgerlige lejr«. ³⁷

Trods udvalgets sammensætning havde Haarder øjensynligt tillid til, at det kunne forvalte den stillede opgave i frihed under ansvar. Der var ikke noget forpligtende kommissorium, og ministeren blandede sig ikke politisk i arbejdet fra igangsættelsen i januar 1983 til afslutningen med høringen i januar 1984. Ej heller kendte han personligt de personer, der blev udnævnt som læseplansudvalgsmedlemmer. ³⁸ Blot var det ham magtpåliggende, at interesseorganisationernes repræsentanter ikke var at finde i udvalget. ³⁹ Ved arbejdets afslutning var der så bred enighed om faghæftet i udvalget, at mindretalsudtalelser denne gang viste sig unødvendige.

De efterfølgende udlægninger af enigheden

Som udvalgsformand præsenterede Verner Bruhn faghæfteforslaget, efter at det var afleveret i ministeriet i november 1983. I årets sidste nummer af Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* kommenterede han forslaget med vægt på det kompromissøgende – hvad enten bevæggrundene nu var af taktisk art eller ej. Forgængeren *Historie 1981* omtaltes ikke længere som politiserende endside som marxistisk. Nu hed det blot, at *Historie 1981* har »kunnet give inspiration på nogle områder, på andre områder er den blevet opfattet som hæmmende«. ⁴⁰ Forbeholdet sigtede til, at det i den nye læseplan betonedes, at det fuldt så meget som konflikter var »bestræbelser på at overvinde« modsæt-

³⁶ Bertel Haarder: »Fladtrampningen af sproget ...«, s. 1015.

³⁷ Knud Holch Andersen og Jørgen Husballe: »Ny vejledende læseplan for faget historie i folkeskolen«, s. 54.

³⁸ Niels Thomsen: »Om at sidde i læseplansudvalg«, s. 56.

³⁹ Arly: »Jeg lægger ikke op til mindre kontakt mellem minister og organisation.«, s. 119.

⁴⁰ Verner Bruhn: »Danmarks historie«, i: *Uddannelse* nr. 10, 1983, s. 637.

ninger, som ansås som »drivkræfter« i historien. Ydermere gjorde Bruhn sig umage for at tydeliggøre, at modsætninger her opfattedes i en meget bred forstand og ikke kun som klassemodsatninger: »Igennem dette arbejde skal eleverne forstå, at modsætninger mellem nationer, mellem grupper og forskellige interesser (f.eks. mellem generationer) ligesom bestræbelser på at overvinde konflikter har været drivkræfter i udviklingen«. ⁴¹ Selvom der på dette punkt var en betragtelig nuanceforskelle mellem de to faghæfter imellem, definerede forgængerens således stadig problemstillinger for efterfølgeren.

Historie 1984 lagde ligesom *Historie 1981* stor vægt på den historiografiske dimension – til trods for, at hverken historiesyn eller samfundstype umiddelbart var i forgrunden. Erkendelsens relativitet skulle understreges i skoleundervisningen, ikke blot på grund af nytilkomne forskningsresultater, men, fremhævede Bruhn, også fordi: »(...) vi selv ændrer os og stiller andre spørgsmål end før«. ⁴²

I kraft af sådanne markeringer kunne Bruhn synes langt fra sit eget udgangspunkt kort efter læseplansarbejdets start, hvor han havde understreget betydningen af historiefagets opgave som understøtter af kulturelt »tilhørsforhold« som grundlag for fælles ansvarsfølelse – han havde endda givet en ret bogstavelig fortolkning af fagformålet med dets ord om den danske tradition og lytte-læse-bestemmelsen. Også nu fik han dog flygtigt nævnt, at udvalgsarbejdet havde været forpligtet på en »folkelig historieopfattelse«. ⁴³

Imidlertid var det småt med forsøg på dagen derpå at forklare, hvor en sådan opfattelse var afspejlet i den nye læseplan. Dens 'centrale kundskabsområder' (CKO – se bilag) kunne ganske vist opfattes som et forsigtigt forsøg på at etablere en slags løs kanon med Danmarkshistorie som kerneområde. Men læseplanen var jo stadig kun vejledende. Og forgængerens havde ligeledes sat Danmarkshistorien i centrum og var også struktureret kronologisk med hensyn til undervisningen på 6-9. klassetrin. Det er i lyset heraf tankevækkende, at Verner Bruhn sluttede af med igen at kommentere fagformålet, nu med den tilføjelse, at »tradition« også er »en faktor, der kan hæmme og binde nybrud og nytænkning«. ⁴⁴

Efter således at have givet sin accept af diverse – forskellige – fortolk-

⁴¹ Verner Bruhn: »Danmarks historie«, s. 642.

⁴² Verner Bruhn: »Danmarks historie«, s. 642.

⁴³ Verner Bruhn: »Danmarks historie«, s. 640.

⁴⁴ Verner Bruhn: »Danmarks historie«, s. 643. I første nummer af *Historie & Samtidsorientering* i 1984 gjorde Bruhn det dog klart, at CKO-afsnittet absolut ikke skulle forstås som et »pensum« (Verner Bruhn: »Den nye læseplan«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 1, 1984, s. 11).

ninger af fagformål og faghæftet i det hele taget fandt Bruhn i et par af sine efterfølgende indlæg tilbage til den fagopfattelse, som han havde givet udtryk for i læseplansarbejdets første fase i begyndelsen af året 1983. I et interview i gymnasiets historielæreres foreningsblad *Noter* uddybede han endda, hvad han mente med 'folkelig historieopfattelse': »... så bygger det på en forestilling om, at vi som danskere – trods alt det der skiller os – har en fællesskabsfølelse. Ordet 'folkelig' skal altså forstås i den betydning, men også som en historieopfattelse, der kan forstås af alle og ikke blot af faghistorikere«. ⁴⁵ Han sigtede også til, at skolen har til opgave »at videreføre nogle erfaringer til næste generation«. ⁴⁶ Dermed lå han tæt op ad de betragtninger, Gunhild Nissen havde gjort sig som formand for udvalgsarbejdet med faghæftet *Historie 1977*. ⁴⁷ Til gengæld tog han skarpt afstand fra det syn på fortællingen, som kunne findes i *Manifest 1983. Historie i folkeskolen*. Men da det i sig selv var noget uklart, hvad manifest-forfattergruppen selv mente herom, var heller ikke kritikken fuldkommen. ⁴⁸

Anderledes entydig var DLH-professor og udvalgsmedlem Finn Løkkegaard, der ikke som Bruhn nøjedes med at konstatere, at der ikke var tale om en pensumplan, men nærmest triumferende fremhævede dette med overskriften på artiklen: »Vi skal ikke tilbage til en pensumplan«. Han underbyggede dette i selve teksten, hvor han argumenterede for, at læseplanen var så løs, at undervisning bygget op omkring »politisk dannelse«, »drivkræfter« og *Historie 1981's* historiesyn snildt lod sig gøre med den nye læseplan. ⁴⁹

Lignende tanker blev udtrykt i hans artikel i *Historie og Samtidsorientering's* temanummer om *Historie 1984*, hvor han nok så polemisk mod Haarder skrev: 'Det er snarere en ladeport, som er stor nok til, at kort sagt alle tendenser i den fagdidaktiske debat kan slippe igennem (...)'. ⁵⁰ Med »ladeport« sigtede han formentlig til overskriften på den kronik af Haarder, der oprindeligt havde stået som en slags semi-officiel

⁴⁵ Knud Holch Andersen og Jørgen Husballe: »Ny vejledende læseplan for faget historie i folkeskolen«, s. 56.

⁴⁶ Knud Holch Andersen og Jørgen Husballe: »Ny vejledende læseplan for faget historie i folkeskolen«, s. 55

⁴⁷ Gunhild Nissen: »Historie og Samtidsorientering – nogle grundlæggende synspunkter omkring de nye læseplaner og undervisningsvejledninger«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 4, 1977, s. 226-232.

⁴⁸ Knud Holch Andersen og Jørgen Husballe: »Ny vejledende læseplan for faget historie i folkeskolen«, s. 55.

⁴⁹ Finn Løkkegaard: »Vi skal ikke tilbage til en pensumplan«, i: *Folkeskolen* nr. 1, 1984, s. 1070.

⁵⁰ Finn Løkkegaard: »Undervisningsmaterialerne og den nye læseplan for historie«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 1, 1984, s. 29.

motivation for læseplansarbejdet. Læseplanens smuthuller passede fint til Løkkegaards egen undervisningsfilosofi. Han mente desuden, at det var »helt urimeligt« at beskyjde *Historie 1981* for at være »marxistisk«, omend han medgav, at den havde tydelige »emancipatoriske tendenser«. Om den nye *Historie 1984*, som han selv stod som medforfatter af, hed det at den »forekommer mig uspændende«. ⁵¹ Men han anså den tilsyneladende for at være det bedst opnåelige resultat under de givne omstændigheder oven på den megen ballade omkring forgængeren. Dette mere end antydes i et foredrag, som Løkkegaard holdt på Københavns amtscentral den 27. februar 1984, men som først blev offentliggjort som artikel i 1988. Han gav dér udtryk for sin betænkelighed på denne måde: »Som medlem af læseplansudvalget ser jeg med nogen bekymring på, at læseplan 84 fremhæves som en traditionel læseplan i modsætning til læseplan 1981«. ⁵² Her fremgik det med reference, at han især gjorde indsigelse mod den fortolkning, som Bruhn promovere i et interview med Weekendavisen et par uger før – se min efterfølgende behandling af avisdebatten.

I forhold til Løkkegaards yderlighed og Bruhns moderation kan Niels Thomsens indlæg i samme temanummer ses som en syntese. De kompromissøgende elementer hos de to andre blev i al væsentlighed gentaget. Dog var det påfaldende, at han ganske uindpakket mod slutningen af artiklen skrev: »(...) at jeg gerne ville have, at eleverne kunne lære at holde af Danmark. Men den slags formuleringer er jo ikke tilladt i vestlige lande«. ⁵³ Hvad angik grundtonen i debatten, havde han unægteligt ret. Niels Thomsen gav sammesteds udtryk for det synspunkt, at en undervisningsvejledning som pædagogisk opfølgning på en læseplan var overflødig – i forsvar for lærerens metodefrihed.

Som en slags afslutning på fagdebatten bragtes også i samme temanummer Dansk Historielærerforenings vurdering af forslaget til faghæfte i form af en leder og en udtalelse om læseplanen – gentaget af Danmarks Lærerforening, som tilføjede, at organisationen som fagforening måtte udtrykke en principiel proceduremæssig kritik af det utidige indgreb over for faghæftet *Historie 1981*, som havde skabt uro omkring vilkårene for lærernes arbejde. Fagforeningen ønskede at tydeligtvis at modvirke, at der skabtes præcedens, så man ikke fremover skulle se politisk motiverede indgreb, hver gang en ny regering kom til.

⁵¹ Finn Løkkegaard: »Undervisningsmaterialerne og den nye læseplan for historie«, s. 28-29.

⁵² Finn Løkkegaard: »Vejledende læseplan 1984, undervisningsvejledningen og debatten om dem«, i: M. Angvik m.fl. (red.): *Historiedidaktik i Norden* 3, Malmø 1988, s. 296.

⁵³ Niels Thomsen: »Om at sidde i læseplansudvalg«, s. 63.

I lederartiklen opfordrede Dansk Historielærerforening genstridigt til, at man så bort fra den nye læseplan lokalt, da den kun var vejledende. Man ville »... anbefale kommunerne at beholde den nugældende kommunale læseplan«. ⁵⁴ Siden DH havde måttet lide den tort ikke at blive repræsenteret i udvalgsarbejdet, som det havde været tilfældet under arbejdet med forgængeren, var denne indstilling for så vidt logisk nok.

I udtalelsen vedrørende selve læseplanens indhold længere henne i temanummeret opregnedes først en del positive træk ved *Historie 1984*'s læseplan, primært vedrørende de steder, hvor den var overensstemmende med *Historie 81*. Dog fremhævedes det som en særlig kvalitet ved *Historie 1984*, at det mestendels var lykkedes »at skrive læseplanen i et sprog, der er forståeligt for andre end historielærere (...)«. ⁵⁵ Som positive ligheder med forgængeren nævntes den fortsatte kronologiske struktur fra sjette til niende klassetrin, hovedfokuset på Danmarkshistorie, og en vekselvirkning i undervisningen mellem politisk, social, økonomisk og kulturhistorie. Til sidst blev det nævnt som et bekvemt smuthul, »at divergerende opfattelser af historien skal medtages selv om udtrykket 'historiesyn' ikke bruges – jvnf. side 5: ... at forskellige tids- og interessebestemte forudsætninger spiller en rolle for de spørgsmål, der stilles til fortiden, for opfattelsen af den historiske udvikling og for vurderingen af fortidens mennesker og begivenheder)«. ⁵⁶

De 'kritiske bemærkninger' rettede sig derefter hovedsagelig mod angivelige uklarheder i læseplanen, mens der kun sattes et enkelt og ret ukonkret spørgsmålstegn ved nyskabelsen Centrale Kundskabsområder. Kritikken var kun sporadisk, her hvor man på forhånd havde kunnet forvente den var stærkest. ⁵⁷ Måske udeblev kritikken, fordi DH opfattede dette element som så løst, at der snarere, med Løkkegaards ord, var tale om en 'ladeport' end om en 'pensumplan' eller en dansk kanon. På denne baggrund kunne man i historielærerforeningens generalforsamlingsberetning et par måneder efter konkludere, at: »Vi konstaterer, at forskellen mellem 'Historie 81' og 'Historie 84' fortrinsvis ligger i en forskellig formulering mere end i en tilgrundliggende forskel i opfattelsen af grundlaget for undervisningen i historie i folke-

⁵⁴ Ole Sørensen: »Leder. Forslaget til ny Vejledende Læseplan og Undervisningsvejledning i historie«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 1, 1984, s. 2.

⁵⁵ Dansk Historielærerforening: »Udtalelse vedrørende forslaget til læseplan for faget historie«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 1, 1984, s. 3.

⁵⁶ Dansk Historielærerforening: »Udtalelse vedrørende forslaget til læseplan for faget historie«, s. 3.

⁵⁷ Dansk Historielærerforening: »Udtalelse vedrørende forslaget til læseplan for faget historie«, s. 4.

skolen.«⁵⁸ Trods foreningens protester følte DH sig rimeligt imødekommet, da det færdige faghæfte lå klar til underskrivelse i Undervisningsministeriet den 24. april 1984. Lektor ved DLH Vagn Oluf Nielsen, som havde spillet en central rolle ved udarbejdelsen af *Historie 81*, opfattede da også den afsluttende debat om læseplanen på foreningens konference den 20.-21. januar som lidt af en formalitet.⁵⁹

Tilsyneladende stik imod udvalgsmedlem Løkkegaard og DH's vurdering, mente seminarieadjunkt Lars Haastrup, at de centrale kundskabsområder udgjorde en afgørende forskel mellem *Historie 1984* og *81*: »Det er en vigtig forskel i en tid, hvor det er på mode at tage udgangspunkt i elevernes situation, hvad der ofte fører til et tilfældigt stofvalg, der umuliggør sammenhængsforståelse, og tit reducerer historie til et besværligt forspil til det 'egentlige' aktuelle emne«. ⁶⁰

Derefter forsvarede Haastrup ideen med CKO over for DLH-ektor Vagn Oluf Nielsens angreb, fremsat på Dansk Historielærerforenings førnævnte konference om *Historie 1984* i januar 1984. Nielsens kritik rettede sig, som gengivet af Haastrup, mod to forhold, dels at man ved at operere uproblematiseret med sådanne kundskabsområder så at sige objektiviserede historien, og dels at tilgangen til faget nu manglede den systematik, som *Historie 1981*'s brug af historiesyn kunne give. Vedrørende det første punkt argumenterede Haastrup: »Det, at der peges på centrale stofområder, er ikke et udtryk for objektivisme, men et politisk/pædagogisk-betinget krav om, hvad der for tiden bør være det traditionelle indhold i historieundervisningen. V.O. Nielsens sondring imellem hans egen 'bundne subjektivisme' og læseplanens påståede objektivisme, finder jeg ikke overbevisende, idet der i begge tilfælde tages udgangspunkt i noget eksisterende«. ⁶¹ Udvalgsmedlem Niels Thomsen havde tidligere argumenteret på lignende vis mod tidens fremherskende tendens til dyrkelse af relativisme. ⁶²

Angående det andet kritikpunkt, vedrørende historiesyn, anførte Haastrup, at inddragelse af dette aspekt på HF-niveau, hvor han selv havde undervisningserfaring, var uhyre vanskeligt – og at det derfor måtte være alt for abstrakt på folkeskoleniveau. I det hele taget forekom

⁵⁸ Dansk Historielærerforening: »Beretning for året 1983/84«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 2, 1984, s. 103.

⁵⁹ Vagn Oluf Nielsen: »Sammenhængsforståelse og helhedsopfattelser – og 'Historie 1984'«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 1, 1984, s. 15. Se også kritikken af Haarders læseplansinitiativ før den afsluttende debat i Vagn Oluf Nielsen: »Samfundsrelevansen og historieundervisning«, i: *Folkeskolen* nr. 11, 1983, s. 468.

⁶⁰ Lars Haastrup: »Der er en afgrund til forskel«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 1, 1984, s. 48.

⁶¹ Lars Haastrup: »Der er en afgrund til forskel«, s. 49.

⁶² Niels Thomsen: »Historie i medvind«, s. 325.

det ham, at: »(...) det kan egentlig undre, at denne to-delning i et materialistisk og et idealistisk historiesyn har fået lov at leve så længe, fordi der findes så utrolig mange varianter (...)«.⁶³

At Haastrup havde gengivet Vagn Oluf Nielsen loyalt – med hans i øvrigt gammelkendte argumenter fra debatten om *Historie 1981* – kunne man forvisse sig om ved at læse sidstnævntes indlæg i samme temanummer om *Historie 1984*. Det formede sig naturligt nok som et defensorat for forgængerens.⁶⁴ Vagn Oluf Nielsen skærpede endog sit forsvar for en elevcentreret undervisning med samfundsrelevans i en anden artikel fra samme år: »Og eleverne, som har deltaget i og oplevet husbesættelser og slagsmål med politiet, vil være mere motiverede for at diskutere boligproblemer på Nørrebro (og andre steder), generationskløft og politiets rolle i samfundet end deres kammerater, som ikke har haft sådanne oplevelser. En motivationsbegrundelse for erfaringspædagogikken forekommer umiddelbart indlysende. (...) Som det her er formuleret, bliver elevernes politiske og almene dannelse bedst udviklet, når undervisningen knytter an til elevernes erfaringer«.⁶⁵ – Med tanke på fremtidens debat er det i øvrigt værd at bemærke, at Haastrup studerede over, at *Historie 1984* ikke rummede mere om 'færdigheder', mens den opprioriterede kundskabsområder.⁶⁶

Avisdebatten startede først for alvor i februar 1984, uden at den nogensinde nåede i nærheden af den intensitet, som prægede diskussionen af forgængerens. Weekendavisen indledte en interviewartikel med i den første sætning at slå fast: »For første gang siden folkeskolereformen får skoler og skolemyndigheder at vide, hvilke historiske begivenheder og udviklinger det forventes at alle børn skal høre om«, som der stod under artikeloverskriften »Danmarkshistorien skal gøres til børnenes fælleseje«. Her sigtedes til læseplanens nyskabelse med afsnittet om CKO, som artiklen havde et fyldigt citat fra, præsenteret med fremhævelse af, at det her netop handlede om videregivelse af 'kulturarv'.⁶⁷ Som en af de interviewede uddannelseseksperter bekræftede Verner Bruhn, at det præcis var det, det handlede om – og at det var en alvorlig fejltagelse, hvis man ikke kunne se, at den ny læseplan var væsentligt forskellig fra forgængerens. Problemet var blot, at DH-formand Ole

⁶³ Lars Haastrup: »Der er en afgrund til forskel«, s. 50.

⁶⁴ Vagn Oluf Nielsen: »Sammenhængsforståelse og helhedsopfattelser – og 'Historie 1984'«, s. 15-26.

⁶⁵ Vagn Oluf Nielsen: »Eleverfaring og historieundervisning«, i: Niels Kryger m.fl. (red.): *Faglighed og eleverfaring*, 1984, s. 10, 11.

⁶⁶ Lars Haastrup: »Der er en afgrund til forskel«, s. 51.

⁶⁷ Lisbeth Skov Larsen: »Danmarkshistorien skal gøres til børnenes fælleseje«, Weekendavisen 10. februar 1984.

Sørensen, som derefter blev interviewet som repræsentant for folkeskolens historielærere, *ikke* kunne se denne store forskel – nøjagtig ligesom det i fagbladsdebatten havde gjort sig gældende for udvalgsmedlem Finn Løkkegaard.

Weekendavisen fulgte op på denne principielle fortolkningsforskel i en artikel omkring skoleårets start, hvor Vagn Oluf Nielsen præsenteredes som en »velargumenteret« kritiker og blev refereret for, at forgængeren var mere logisk og konsistent, mens *Historie 1984* manglede »sammenhængende anvisningskraft« til i praksis at være en god retningsvisende læseplan og vejledning for læreren.⁶⁸ Mens LO-konsulent Henning Tjørnehøjs kritik af *Historie 1984* for at være borgerlig indoktrinerings afvistes pure af journalisten, blev det som den væsentligste forskel fremhævet, at den grundtvigske fortællingstradition tydeligvis var afspejlet i faghæftet og kunne spores præcist tilbage til *Manifest '82* og '83. Også selvom Verner Bruhn tidligere havde taget afstand fra manifesterne som inspirationskilder på dette punkt.

I Land og Folk så medlem af DKP's uddannelsesudvalg Niels Rosendal Jensen præcis den samme tendens i faghæftet som hidrørende fra Manifest-gruppen og stemplede den som 'demagogisk fortælling'.⁶⁹ Tilsvarende ansås *Historie 1984* som et borgerligt dokument i Palle Petersens anmeldelse i *Aktuelt* under den ildevarslende overskrift »En farlig historie«.⁷⁰

Ziehes teori om kulturel frisættelse

Tiden omkring læseplansarbejdet med faghæftet *Historie 1984* var karakteriseret ved nye pædagogiske og almenteoritiske parallelstrømningers gennembrud, således at det hidtidige fokus på samfundsrelevansen blev fortrængt af en mere individualiseret tilgang med den enkelte elev som omdrejningspunkt. Særligt vigtige var Thomas Ziehes teorier om 'kulturel frisættelse' og 'ny socialkarakter'. Thomas Ziehe, professor i pædagogik ved universitet i Hannover og tidligere i Frankfurt, er almindelig anerkendt som en generel inspirationskilde for dansk uddannelsestænkning i 1980'erne og -90'erne. Samtidig er det heroverfor blevet anført i en norsk studie, at det var en tænkning som: »(...) Haarder hadde ikke noe øje for (...)«.⁷¹

⁶⁸ »Hvad skal skolen stille op med historien?«, Weekendavisen 23. august 1984.

⁶⁹ Gerda Kristensen: »Når samfundet bliver kulisse om enerens egenskaber«.

⁷⁰ Palle Petersen: »En farlig historie«, *Aktuelt* 14. marts 1984.

⁷¹ Alfred O. Telhaug og Rolf Th. Tønnessen: *Dansk utdanningspolitikk under Bertel Haarder 1982-1992. Dansk nyliberalistisk og nykonservativ skoletenkning 1982-1992*, Oslo 1992, s. 50.

Allerede i december 1982, i Sven Sødring Jensens og Henrik Skovgaard Niensens bidrag om historiedidaktikkens udvikling på den første nordiske konference om historiedidaktik, fremhævedes til gengæld Ziehe og hans mentor, Hannover-professorkollegaen Oskar Negt, for deres store indflydelse i en dansk historieundervisningsmæssig sammenhæng. Negt refereredes hyppigt i et særnummer af *Noter* fra 1981. Tillige vidner det om en teoretisk kontinuitet, at Negt i 1978 var blandt hovedinspirationskilderne til Sødrings historisk-utopiske materialisme, fremstillet i bogen *Historieundervisningsteori*.⁷²

Med historiebevidsthedsdidaktikkens gennembrud kort efter in mente er det tankevækkende, at Lærerhøjskolens didaktiklktor Karsten Schnack i særnummeret citerede Negt for en formulering beslægtet med Sødrings: »(...) det borgerlige historiebegreb, som er begrænset til fortidens dimension (...)«.⁷³ Ziehe selv var da også gået vejen omkring marxismen. Så sent som i 1985 holdt han foredrag ved Det marxistiske folkeuniversitet, arrangeret af Centrum for marxistiske samfundstudier (CMS) i Stockholm.⁷⁴ Det kunne redaktionen af *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* oplyse i præsentationsteksten, da artiklen kom på dansk i 1987. Senere, i det politisk skelsættende år 1989, havde samme tidsskrift et helt andet tidstypisk »Tema: Postmodernisme og pædagogik« – men stadig med fokus på Ziehes teorier.⁷⁵

Titlen på hans første bog i dansk oversættelse, *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet* (udg. 1982, dansk 1983) gled ubesværet ind i undervisningsdebatten herhjemme, på et tidspunkt hvor det blev almindeligt at tale om 'Nå-generationen' – forstået som den pauvre erstatning for de politisk bevidste unge fra tiden omkring 1968 og 1970'erne. Eksempelvis rummede særnumret et større temaafsnit under overskriften »Nå-generationens historieunder-

⁷² Sven Sødring Jensen og Henrik Skovgaard Nielsen: »Historiedidaktisk forskning i Danmark«, i: M. Angvik m.fl. (red.): *Historiedidaktik i Norden*. Bergen 1983, s. 22. Oskar Negt anerkendes især som inspiration af Sven Sødring Jensen i bogen *Historieundervisningsteori*, 1978, s. 163. Oskar Negt besøgte Lærerhøjskolen i oktober 1979 og holdt der et foredrag refereret fyldigt under overskriften »Sociologisk fantasi i opdragelsen«, i: *DLH avisen* 3. december 1979.

⁷³ Karsten Schnack: »Det samfundsmæssigt eksemplariske princip – den projekt- og problemorienterede undervisning. O. Negt præsenteres«, i: *Noter om historie & undervisning*. Særnummer: En levende historie i teori og praksis, red. Harry Haue m.fl., nr. 68, august 1981, s. 61.

⁷⁴ Thomas Ziehe: »Ideologi. Ungdommen og den kulturelle modernisering«, i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 1, 1987, (redaktionens præsentationstekst ved artikelindledningen), s. 17. Artiklen blev første gang publiceret i tidsskriftet *Socialistisk Debatt* nr. 3, 1985. Se også Ziehe: »Om narcissismens sårbarhed«, i: Jens Bjerg m.fl. (red.): *Ungdom, socialisation og narcissisme*, Unge Pædagoger 1982.

⁷⁵ *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (tema: Postmodernisme og pædagogik), nr. 5, 1989.

visning«. Ziehe-bølgen aftog nok noget omkring midten af 1990'erne, hvor man dog i Undervisningsministeriets eget tidsskrift *Uddannelse* kunne støde på en artikel med den karakteristiske titel »Kulturel frisættelse: pædagogik og frisat ungdom«. Denne indeholdt en bemærkelsesværdig sætning om begrebets rødder hos Marx: »Begrebet 'kulturel frisættelse' er inspireret af Marx, dialektisk tænkt, som et udtryk for nødvendigheden af at fastholde opløsning og frigørelse, traditionstab og nyt mulighedsfelt, som to sider af den samme udviklingsproces«. ⁷⁶

Artiklens forfatter, gymnasielektor Elo Nielsen, havde tidligere været medredaktør af Ziehe-antologien *Ambivalenser og mangfoldighed* (1989), der i hvert fald i midten af 1990'erne endnu indgik som fast pensum på landets gymnasiepædagogikum-kurser for nyansatte lærere. Ligeledes var henvisninger til Thomas Ziehe almindelig i flere nøgleartikler og værker om den nye historiebevidsthedsdidaktik fra omkring anden halvdel af 1980'erne og ind i 1990'erne. ⁷⁷ Eksempelvis hedder det i en fodnote til Sven Sødring Jensens bog *Historie og fiktion*, 1990 (udgivet posthumt efter færdigredigering ved kollegaen Bernard Eric Jensen): »Ziehe og Staubenrauch ser en hidtil ukendt kulturel frisættelse sætte ind. Den forrykker hele identitetsdannelsen – og det sker 'i løbet af de to sidste årtier'«. ⁷⁸

Ziehe om den nye ungdom

Modsat eksempelvis Manifest-forfatterne mener Ziehe, at løbet er kørt for kulturarv og tradition i et internationaliseret og globaliseret samfund. Vi må nødvendigvis tilpasse undervisningen efter elevernes umiddelbare behov for følelsesmæssig tilfredsstillelse og intensive oplevelser, da traditionel vidensindlæring har mistet sin status og appel i elevernes

⁷⁶ Elo Nielsen: »Kulturel frisættelse: pædagogik og frisat ungdom«, i: *Uddannelse*. Undervisningsministeriets tidsskrift, nr. 10, 1995, s. 509-513.

⁷⁷ Eksempelvis gør Bernard Eric Jensen brug af først Ziehes læremester Negt og derefter Ziehe selv i artikler fra henholdsvis 1989 og 1991: »Historie i og uden for skolen«, i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 3, 1989, s.161; »Faglighedens krise«, i: *Historie & Samtid* nr. 2, 1991, s. 41. Begge de tyske teoretikere spiller også senere en vigtig rolle, jf. Kirsten Reisby: »Historiefagets rolle i almendannelse«, i: *Historie & Samfundsfag* nr. 1, 1995, s. 11-12. Som reaktion på Per Kühlmans samlede anmeldelse af en hel række udgivelser om især historiedidaktik på Forlaget åløkke omkring 1990 henviste forfatterne bag disse skrifter til Ziehe som en væsentlig inspirationskilde, også bag deres historiebevidsthedsdidaktik: Henning Brinckmann, Jens Kjær Larsen, Jens Aage Poulsen og Per Rieffesthal: »God historie – en etisk og rationel fordring. Provokation eller positivisme?«, i: *Historie & Samtid* nr. 1, 1992, s. 15.

⁷⁸ Sven Sødring Jensen: *Historie og fiktion. Historiske børneromaner i undervisningen*, s. 192, note 10.

øjne. Læreren har forlængst mistet sit vidensmonopol eller forspring i konkurrence med diverse andre informationskanaler, der former den nye elevtype og dominerer hans 'livsverden' (sidstnævnte begreb stammer dog fra bl.a. Habermas).⁷⁹

Ziehe lancerede på denne baggrund teorien om en ny socialkarakter, der er affektivt orienteret i modsætning til den kognitivt orienterede, der førhen var mere fremherskende. Det endelige gennemslag for denne nye tendens nødvendiggør ifølge Ziehe, at man i undervisningen går bort fra en traditionel kanon/pensum-tankegang og over til en erfaringspædagogik, der tager udgangspunkt i elevens erfaringer, følelser, oplevelser og holdninger.⁸⁰ Ziehe giver derfor nøgleordet *identitet* en ny betydning, med det modsatte indhold af den gængse, hvor det drejer sig om at identificere sig med noget andet end sig selv, specielt med sine medmennesker og med fortidens slægtled, dvs. kulturfællesskab og kulturarv. I den sammenhæng introducerede han sit centrale begreb 'kulturel frisættelse', jf. Elo Nielsen. Det elevcentrerede perspektiv blev indvarslet tidligt, idet Ziehe tilbage i 1970'erne udgav en bog med den sigende titel *Pubertät und Narzissmus* (1975).

De kredse, som var toneangivende på Lærerhøjskolen og derfra videre ud i skoleverdenen, syntes med deres tilslutning til Ziehes teorier at være på kollisionskurs med den udvikling, som Haarder ønskede fremmet med Bruhn-udvalget. Dette kan begrundes med indholdet af udvalgsformandens principielle markeringer forud for læseplansarbejdet start – og ligeledes af »Pædagogisk Manifest«, som angiveligt skulle have været en kilde til inspiration for Haarder.

Ved en sammenligning mellem Ziehes og Manifest-forfatternes samfundsdiagnose og pædagogik findes dog visse ligheder. Begge var optaget af problematikken vedrørende 'narcissisme' og ny 'socialkarakter'.⁸¹ Til gengæld var deres anvisninger på en kur væsensforskellige fra hinanden. Ziehe mente, at man burde få det bedste ud af den 'kulturelle frisættelse', der fulgte med traditionstabet. Alt i alt mente han, dette rummede et positivt potentiale, hvorimod Manifest-forfatterne i bekymring for samfundets sammenhængskraft – for at bruge et aktuelt debatudtryk – appellerede til kulturel genbesindelse på den forsømte traditionssammenhæng.

⁷⁹ Erik Svendsen: »Frisættelse og ny usikkerhed«, i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (tema: Postmodernisme og pædagogik) nr. 5, 1989, s. 273 og noterne 1 og 2, side 274; Inge Heise: »Findes der en postmoderne pædagogik?«, i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. (tema: Postmodernisme og pædagogik) nr. 5, 1989, s.277-278; Thomas Ziehe: »Ideologi. Ungdommen og den kulturelle modernisering«, i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 1, 1987, s. 19.

⁸⁰ Inge Heise: »Findes der en postmoderne pædagogik?«, i: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (tema: Postmodernisme og pædagogik) nr. 5, 1989, s. 277-278.

⁸¹ Svend Bjerg m.fl.: *Omkring Pædagogisk Manifest '82*, s. 7.

Historiebevidsthedens og elevfokuseringens lange rødder

Sideløbende med sin deltagelse i læseplansdiskussionerne udviklede Sven Sødring Jensen (1937-1989) målbevidst teorien om historisk bevidsthed eller historiebevidsthed, der for ham var synonyme begreber, selvom han fortrinsvis brugte den første benævnelse. Hans teoriudvikling fandt først og fremmest sted som et konkret modtræk til historiesynstilgangen, som den kom til udtryk i *Historie 1981*, men også til enhver anden fagdidaktisk tilgang, som forsøgte at anlægge et voksenperspektiv på historieundervisningen af børn og unge: »Ved sine historiesynsbetragtninger har læseplanen formuleret nogle grundlæggende måder, hvorpå mennesker forstår historie. Men hvilke mennesker? Der er overalt tale om, hvordan voksne, især voksne fagfolk, tænker«. ⁸² Dermed blev den senere *Historie 1984*'s læseplan med dens CKO, dvs. centrale kundskabsområder, også indirekte kritiseret, hvad enten man så betegnede denne læseplans nyskabelse som en 'kulturarv' eller måske mere diffust og ukontroversielt som en 'folkelig historieopfattelse', en formulering også DLH-repræsentanterne i udvalget kunne tilslutte sig. ⁸³

Vagn Oluf Nielsen har påpeget, at Sven Sødring Jensen synes at have bekendt sig til historiesynstilgangen i hvert fald i en periode engang i 1970'erne. ⁸⁴ Fra hans arbejde med *historiebevidsthed* i 1980'erne kan man imidlertid pege på tydelige forbindelser tilbage til eksempelvis hans bog *Historieundervisningsteori* fra 1978. Elevcentreret fremhævedes allerede her som stående fuldt på linje med det faglige stof, som forklaret i min forrige artikel i dette tidsskrift. ⁸⁵ Derfor er der grund til et vist forbehold, når Bernard Eric Jensen hælder til at henlægge dette aspekt af bruddet med en mere traditionel fagopfattelse til 1980'erne. Det sker bl.a. med den begrundelse, at Sødring med bogtitlen *Historieundervisningsteori* indikerede, at han stadig tilsluttede sig en fagdidaktik – til forskel fra en elevcentreret 'historiedidaktik'. ⁸⁶ Men

⁸² Sven Sødring Jensen: »Historisk bevidsthed«, i: *Historie og samtidsorientering* nr. 2-3, 1981, s. 163.

⁸³ Sødring tog specifikt afstand fra *Historie 1984*, som han opfattede som decideret borgerlig, trods det at kolleger var taget i ed. Eksempelvis hedder det i Sødrings anden og sidste bog: »På en borgerlig ministers foranledning blev *Historie 1981* snart udskiftet med en undervisningsvejledning, som udtrykker den opfattelse, at historieundervisningens indhold aldrig bør fornyes!« (Sven Sødring Jensen: *Historie og fiktion. Historiske børneromaner i undervisningen*, s. 27).

⁸⁴ Vagn Oluf Nielsen: »Da faghæftet for historie blev til«, i: Helge Gamrath m.fl. (red): *Historie og Undervisning. Festskrift til Kjeld Winding*, Danmarks Lærerhøjskole 1981, s. 127.

⁸⁵ Anders Holm Thomsen: »Skolemarxismens kulmination ...«, s. 140-143.

⁸⁶ Bernard Eric Jensen: »Efterskrift«, i: Sven Sødring Jensen: *Historie og fiktion. Historiske børneromaner i undervisningen*, s. 204. Bernard Eric Jensens finder belæg for sin kon-

Sødring gjorde det dengang fuldkommen klart, at hans hensigt var at beskytte og frigøre det ubesmittede barn fra samfundets konservative kulturelle bindinger, som kunne ligge i fagtraditionen.

Til gengæld har Bernard Eric Jensen ret i, at fortids-, samtids- og fremtidskoblingen som historiebevidsthedsbegrebets *andet* kendetegn kan spores helt tilbage til 1978. Dette andet aspekt gav Sødring et konkret ideologisk indhold, idet fremtidssigtet var styret af utopien om det socialistiske samfund. Bernard Eric Jensen opholder sig ikke meget ved denne revolutionære sammenhæng, men nøjes med i forbifarten at konstatere, at Sødring med sin bog dengang – som marxist – var inspireret af ‘den historiske materialisme’.⁸⁷ Det er tilsyneladende ikke noget, man behøver at opholde sig yderligere ved og eventuelt reflektere over som ballast eller dødvægt for den historiebevidsthedsdidaktik, der blev videreudviklet i 1980’erne med afsæt i denne forhistorie, eller om man vil: tilblivelseshistorie.

Noget lignende gør sig gældende i Jacob Lundgaards speciale, der påbegynder analysen af historiebevidsthedsbegrebet i 1981 med dets eksplicite formulering i Sødrings danske oversættelse af den tyske historiedidaktiker Karl-Ernst Jeismanns definition – og vælger at se bort fra forudsætningerne og forarbejdet i bogen fra 1978.⁸⁸ Lundgaard har dog som hovedanliggende at påvise, at der er en principiel forskel mellem Sødrings brug af begrebet og Bernard Eric Jensens, idet førstnævnte tillagde det et ‘normativt’ indhold med sigte på elevens formulering af en fremtidsutopi. Bernard Eric Jensen derimod tillægger *ikke* ifølge Lundgaard begrebet et sådant normativt indhold, idet han opererer med en ‘åben skala’ af historiebevidstheder.⁸⁹

klusion side 121 i Sødrings bog fra 1978, hvor han faktisk – men noget modsætningsfyldt – pludselig taler om ‘faget som grundlæggende kategori’. Sådanne uklarheder hos Sødring bidrager til, at Bernard Eric Jensen nok – efter min opfattelse – overbetoner bruddet i 1981-83 med teorien i bogen fra 1978, men dog gør det med en vis ret. Det skal også retfærdigvis siges, at BEJ er opmærksom på, at der findes »mange henvisninger tilbage til HISTORIEUNDERVISNINGSTEORI (...)« i Sødrings senere forfatterskab (samme ‘Efterskrift’, s. 203).

⁸⁷ Bernard Eric Jensen: »Efterskrift«, s. 204.

⁸⁸ Jacob Lundgaard: *Normativitet og praksiskritik. En teoriehistorisk analyse og diskussion af begreberne historisk bevidsthed og historiebevidsthed set i relation til historiedidaktik og historieundervisning*. Integreret speciale i pædagogik (med særlig henblik på voksenuddannelse) og historie, Roskilde Universitetscenter 1998, s. 23.

⁸⁹ Bernard Eric Jensen: »Historie- og tidsbevidsthed som forskningsfelt: Begrebsanalytiske og socialhistoriske overvejelser«, i: *Tidsopfattelse og historiebevidsthed. Oplæg fra den 18. nordiske fagkonference i historisk metodelære i Ølken 26.-29. august 1983*, 1985, s. 42. Sven Sødring Jensen noterede sig blot Bernard Eric Jensens ‘skalabegreb’, uden at finde det nødvendigt at gå i rette med det, jf. Sven Sødring Jensen: *Historie og fiktion. Historiske børneromaner i undervisningen*, s. 19.

For fuldstændighedens skyld skal den præcise ordlyd af definitionerne hos Jeismann gengives her på dansk. Den, som Sødring importerede i 1981, lød i hans oversættelse: »(...) den bestandigt nærværende vished om, at mennesket og alle de samfundsindretninger og former for samliv, det har etableret, eksisterer i tid, at de altså har en oprindelse og en fremtid og at de ikke er udtryk for noget, der er stabilt, uforanderligt og uden forudsætninger«. ⁹⁰ Bernard Eric Jensens bredere, men fra samme artikel oversatte definition hed: »(...) sammenhængen mellem fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver«. ⁹¹ I Bernard Eric Jensens øjne udgør den første af Jeismann-varianterne en særlig underkategori af overbegrebet 'historiebevidsthed', idet Sødrings definition beskriver en særlig bevidsthed om forandringsperspektivet over tid. Sødringen skal ikke her drøftes yderligere, da Sødring ikke selv skelnede mellem de to begreber, ⁹² og da problematikken ikke har megen relevans for begrebets tidlige tilblivelseshistorie i perioden 1981-83, hvor Sødring skrev de to banebrydende artikler.

Historiebevidsthed: Udfoldelsen af et begreb ⁹³

Derimod er det af afgørende betydning, at Sødring gav den *danske* historiebevidsthedsdidaktik sin helt egen retning. Hvor den tyske historiebevidsthedsdidaktik i 1979 handlede om – med udgangspunkt i videnskabsfagets resultater – at formidle viden til eleverne, under pædagogisk hensyntagen til deres forhåndsviden fra skolens omverden, gik Sødring et skridt videre ved principielt, i artiklen »Historisk bevidsthed« fra 1981, at kappe denne fortøjning til videnskabsfaget. ⁹⁴

Med Sødrings anden artikel, »Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse« fra 1983, vurderer Bernard Eric Jensen, at begrebet for alvor var udfoldet. Som titlen antyder, er der tale om, at Sødring efter det principielle opgør nu nærmere overvejede konkrete alternativer – bud

⁹⁰ Sven Sødring Jensen: »Historisk bevidsthed«, s. 163. Oversat og refereret af Sødring fra artikel af Karl-Ernst Jeismann: »Geschichtsbewusstsein«, i: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, Band 1, Düsseldorf 1979, s. 42.

⁹¹ Bernard Eric Jensen: »Historie- og tidsbevidsthed som forskningsfelt: Begrebsanalytiske og socialhistoriske overvejelser«, s. 43. Oversat og refereret fra samme artikel (se note 90) af Karl-Ernst Jeismann.

⁹² Bernard Eric Jensen: »Historie i og uden for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?«, s. 143.

⁹³ Bernard Eric Jensens vurdering af betydningen af Sødring Jensens 1983-artikel »Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse« (Bernard Eric Jensen: »Efterskrift«, s. 211).

⁹⁴ Bernard Eric Jensen: »Historie i og uden for skolen. Fordrer temaet et historiedidaktisk paradigmeskift?«, s. 143.

på, hvordan historiebevidsthed dannes. Fortsat med udgangspunkt i barnets bevidsthedsverden er det, ligesom i bogen *Historieundervisningsteori*, barnets frigørelse fra samfundets og dets hæmmende kultur, der anses som skolens opgave: »(...) kun en fortsat frigørelse fra, hvad samfundet var og er – og en fortsat frigørelse fra de roller, mennesker spiller – kan skabe identitet og historisk bevidsthed«. ⁹⁵ Eleverne skulle rustes til et kulturrevolutionært opgør.

Med sigte på kulturrevolution – eller med Ziehes udtryk: kulturel frisættelse – videreudviklede Sødning nu begrebet 'produktiv undervisning', der tilbage i 1970'erne havde spillet en central rolle, og som i hans bog fra 1978 syntes at være synonym med 'produktrettet' undervisning. Det centrale var, at *identitet*, som først nu for alvor var sat på den historiedidaktiske dagsorden, udvikledes gennem fremadrettet handling. Historiebevidsthed kunne føre til forandring. Indholdsbestemmelsen af begrebet var slet og ret den stik modsatte af den konventionelle, hvor der ved identitet typisk forstås en identificering med medmennesker og fortidens slægtled, dvs. kulturfællesskab.

I denne politiserede og fremadrettede historiebevidstheds- og identitetsdannelse gav Sødning historiefiktionen en nøglerolle, da den i sagens natur muliggjorde, at eleven kunne sætte sig ud over fagvidenskabens snærende bånd og så at sige selv gøre sig til deltager og indskrive idealer og utopier i undervisningen gennem egen historiedigtning: »Hvis man opfatter det som undervisningens og opdragelsens særlige opgave at have en mening og videregive betydning – så må man spørge sig om, hvad er det for sider ved videnskaben, man skal løbe efter. Og der, hvor den ikke slår til, må undervisningen skabe sit eget indhold«. ⁹⁶

Historiefiktionens nye opgave

For historiefiktionen var der i hvert fald tale om en ny rolle. Sødning's stillingtagen til fiktionens anvendelsesmuligheder forekommer ikke at have været principielt rodfæstet i nogen videnskabeligt præget tradition. Hans omvendelse til den nye idé skete i tiden omkring 1981 og forud for den banebrydende artikel i 1983. Årsagen til Sødning's holdningsskifte skal måske findes i det forhold, at bogmarkedet efter 1970'erne havde ændret sig i retning af et større udbud af socialistisk orienteret børnelitteratur: »Man kan også spørge: 'Hvad er der sket

⁹⁵ Sven Sødning Jensen: »Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse«, s. 26.

⁹⁶ Sven Sødning Jensen: »Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse«, s. 22.

med vort (Wernströms og læsernes) samfund, siden det er blevet muligt for forfatterne at hævde netop sådanne værdier og normer?’ – ihukommende, at for bare 10 år siden var det ikke muligt at udgive historiske børneromaner, som var socialistiske. Det blev i hvert fald ikke gjort«. ⁹⁷ Sødning fandt det tilsyneladende åbenbart i realudviklingen, at fiktionen kan bruges til frigørelse ved at skabe sit ‘eget indhold’ – af socialistisk art.

I sin statusopgørelse over behandling af historiebevidsthedsdidaktik og historiefiktion i Sødning's forfatterskab i efterskriften til hans posthumt udgivne bog berører Bernard Eric Jensen ikke citatet og kommer ikke ind på betydningen af den eksplicite politiske kontekst. Han nøjes med at konstatere, at Sødning i artiklen fra 1981 mestendels (kun?) tiltænkte historiefiktion rollen som et ‘hjælpemiddel’, herunder fx som levn til belysning af den samtid som en given roman var blevet til i. ⁹⁸

Derved overses, at Sødning i denne artikel, der kom samme år som artiklen ‘Historisk bevidsthed’, hvor historiebevidsthedsbegrebet for første gang defineredes i dansk oversættelse, faktisk syntes at være inde på dets fremtidsutopiske perspektiv og ikke mindst på fiktionens fortrin som utopi-skaber. I en sammenligning mellem den traditionelle historiebog og det fiktive alternativ hedder det nemlig: »De mest anvendte undervisningsmidler – historiebøgerne fra ‘de glade tressere’, da troen på den krisefri kapitalisme var så nærliggende – beskriver for det første typisk fortidens konflikter som problemer, der er blevet løst – en historisk gang for alle. De politiske blev klaret senest i 1901, de arbejdsfaglige i 1899, de sociale i 1960’erne. Herved er deres fremtidsfunktion, deres utopi-værdi, ikke blot lig nul, men også negativ. For det andet har de deres hovedinteresse på det begivenhedshistoriske niveau. Det samfunds- og personlighedsstrukturelle plan ligger oftest helt uden for deres univers, mens miljøskildringen, som lejlighedsvis forsøges, tiest forbliver ‘voksen’ og uoplevet. Glimtvist og blandt meget andet kan de dog handle om levende mennesker, et forhold forfatterne lejlighedsvis fører kraftigt frem som legitimation for en personaliseret historieopfattelse«. ⁹⁹ Og før dette: »Netop ved at løfte sig ud af begivenhedshistoriens perspektivløshed stiller fortællingen sit skarpe, men mangelfulde

⁹⁷ Sven Sødning Jensen: »Historie og fiktion«, i: Helge Gamrath m.fl. (red.): *Historie og undervisning. Festskrift til Kjeld Winding*, Danmarks Lærerhøjskole 1981, s. 210. Svenskeren Sven Wernström var en stærkt marxistisk børne- og ungdomsbogsforfatter, der på denne tid havde fået flere af sine bøger oversat til dansk.

⁹⁸ Bernard Eric Jensen: »Efterskrift«, s. 209-210.

⁹⁹ Sven Sødning Jensen: »Historie og fiktion«, i: Helge Gamrath m.fl. (red.): *Historie og undervisning ...*, s. 221.

og ufærdige billede af 'gamle dage' op til anvendelse for læserens fantasi om 'kommende tider'.¹⁰⁰

Bernard Eric Jensen betoner i sin udlægning, at begrebet 'historisk bevidsthed' i denne artikel blev brugt uden definition. Det er fuldstændig rigtigt, at der ikke fandt nogen teoretisk udfoldelse sted, men sammenhængen, hvori begrebet indgår, burde nok fremhæves som værende interessant i 1990, hvor Bernard Eric Jensen gjorde status over forløbet.¹⁰¹ De langsigtede følger for historiedidaktikken blev i vid udstrækning foregrebet, da Sødning allerede i 1981 skrev: »Som sprogbehandling og som videnskabelig aktivitet er historiciteten bundet til narrative og mytiske strukturer, også når den fortælles af mennesker der tror og siger at de har naturvidenskabelige idealer for deres historieskrivning. Historisk bevidsthed etableres gennem strukturer der ikke blot minder om digtningens, men som er digtningens. Den etableres som den enkeltes sætten sig selv og sin samtid i relation til fortiden. Hver enkelt må skabe sin historiske bevidsthed gennem sproglige processer af narratologisk karakter, ikke gennem formallogisk eller teknologisk karakter. Fiktionen er derfor ofte et bedre middel end den videnskabelige afhandling til såvel at opfange som videregive historisk bevidsthed«. ¹⁰²

På baggrund af dette forarbejde drog Sødning vel egentlig blot i 1983 den oplagte perspektiverende konklusion, da han gav denne karakteristik af den historiske fortælling og dens formål: »Den er bundet til erindringer – ens egen eller en formidlet. Heri ligger fortællingens empiriske muligheder – man kan overveje eller måske endda undersøge, hvor rigtigt det erindrede kan siges at være. For det andet er fortællingen et forsøg på at skabe kontinuitet, at få fortiden til at hænge sammen – og hænge sammen med nutidserfaringer og fremtidsforhåbninger. For det tredje er den historiske fortælling et forsøg på at skabe *identitet*: gennem den historie, du fortæller, siger du også, hvem du er og hvilket syn på tingene, der er dit«. ¹⁰³

Sødning var ikke på denne tid ene om at slå et slag for historiefiktionsens plads i historieundervisningen. Også lærebogsforfatteren og gymnasielæreren Johan Bender var ude i et sådant ærinde. I artiklen »Fiktion og historieopfattelse« i *Historie og Samtidsorientering* skrev han om

¹⁰⁰ Sven Sødning Jensen: »Historie og fiktion«, i: Helge Gamrath m.fl. (red.): *Historie og undervisning ...*, s. 220.

¹⁰¹ Bernard Eric Jensen: »Efterskrift«, s. 210-11.

¹⁰² Sven Sødning Jensen: »Historie og fiktion«, i: Helge Gamrath m.fl. (red.): *Historie og undervisning ...*, s. 222.

¹⁰³ Sven Sødning Jensen: »Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse«, s. 25.

fiktion: »Den kan nemlig mere i pagt med sit væsen fremhæve holdninger og normer, som det kan være værd for børnene at stræbe efter i dag og i deres fremtid.«¹⁰⁴ Og videre: »På sin vis er fiktionen bedre egnet dertil, fordi fiktionsforfatteren friere kan fremlægge stoffet, således at den ene eller den anden historieopfattelse tegner sig, hvorimod man skal være mere end heldig, hvis et materialistisk eller et idealistisk historiesyn springer entydigt og pædagogisk tilrettelagt frem af de faktiske historiske begivenheder – især som de fremlægges i de objektive, værdifrie fremstillinger.«¹⁰⁵

At Bernard Eric Jensen og andre ikke har fundet det værd at dvæle ved den ny fiktionsdidaktiks politiserede tilblivelsessituation og formål, kan undre en del. Det skal dog understreges at det korrektiv, som her er blevet præsenteret, ikke skal forstås sådan at der gik en fuldkommen lige linje fra 1970'ernes vægt på ideologisk definerede historiesyn til 1980'ernes fokusering på individets historiebevidsthed. Sødring havde således forladt teorien om de fem successive produktionsmåder i sin for dansk historiedidaktik så epokegørende artikel »Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse« fra 1983; at Marx her familiært-gemytligt omtaltes som 'Gamle Karl', må vel også nærmest tolkes som et opbrud fra tidligere positioner.¹⁰⁶

Set i bakspejlet kan det undre, at historiebevidsthedsbegrebets senere hovedkritiker, seminarielektor Per Kühlmann, ikke kom på banen allerede omkring 1983. Han havde allerede markeret sig som forsvarer af, om ikke en kulturarvskanon, så i hvert fald en fælles referenceramme eller et fælles grundlag. Kühlmann var anmelder af de to temanumre af det pædagogiske seminariedidaktikskrift *Kvan* om historiefaget, hvori Sødrings banebrydende artikel fra 1983 indgik.¹⁰⁷ Men han nøjedes med lige at strejfe Sødrings artikel, uden at der på nogen måde knyttedes en kritisk bemærkning hertil.¹⁰⁸ Måske fordi han dengang ikke forventede, at den ville få en så vidtrækkende betydning bl.a. efter *Historie 1984*?

Indirekte gav han dog her en kritik af historiebevidsthedsteorien i et voldsomt udfald mod seminarielektor Kai Aalbæk-Nielsens skrivelser, som han syntes at se som en generel inspirationskilde for de to *Kvan*-temanumre og deres bidragydere. Kühlmanns markering er faktisk en

¹⁰⁴ Johan Bender: »Fiktion og historieopfattelse«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 2, 1982, s. 111.

¹⁰⁵ Johan Bender: »Fiktion og historieopfattelse«, s. 112.

¹⁰⁶ Sven Sødring Jensen: »Historiesyn og historisk bevidsthedsdannelse«, s. 21.

¹⁰⁷ *Kvan* nr. 7, 1983, og nr. 8, 1984.

¹⁰⁸ Per Kühlmann: »Historicerende Pædagoger«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 3, 1984, s. 248-53.

teorihistorisk mærkepæl og berettiger til et nok så langt illustrativt citat: »At fagets opgave er at beskrive og forklare samfundsforhold og samfundsforandringer over tid, synes dem helt ukendt. De vil tværtimod bruge den historiske dimension til at gøre verden bedre. De citerer Kai Aalbæk-Nielsen (endelig en seminarielærer i historie!) for følgende passage: »Usikkerheden om fremtiden medfører en tilsvarende usikkerhed med hensyn til fortiden. Man kan nemlig ikke skrive om fortiden uden at vide, hvad man vil med fremtiden, for det er ens ideer om de værdier, der skal præge fremtidens samfund, der fungerer som kriterier for udvælgelse af det stof, som man ønsker at medtage i sin skildring af fortiden« (nr. 7 side 13). Om end jeg naturligvis ikke er blind for problemerne omkring subjekt/objekt i den videnskabelige tilgang, så må jeg helt afvise denne totale sammenblanding af politik og videnskab. Jeg mener simpelthen ikke, at Aalbæk-Nielsen har ret. Jeg kan derfor heller ikke følge redaktørerne, når de siger, sigtet med undervisningen ikke er at give en sand historiefortælling, men derimod at etablere en platform, hvorfra man i fællesskab kan handle både her og nu med et defineret fremtidsperspektiv (nr. 7 side 16). I givet fald ville der efter mit skøn i så tilfælde ikke blive tale om undervisning, men om manipulation.«¹⁰⁹

Måske var det dette udfald, der alligevel fik Sødning til at reagere på Kühlmans artikel, der havde titlen 'Historicerende pædagoger' med en kort replik med den ironiske titel 'Til kamp mod amatørerne!' – med den hensigt at stille spørgsmålstegn ved, at historikerne havde 'patent' på historien.¹¹⁰

¹⁰⁹ Per Kühlmann: »Historicerende Pædagoger«, s. 249-50. I sin anmeldelse her af *Kvans* to temanumre fremhævede seminarielektor Per Kühlmann positivt de to forfatteres kritik af fiktionens begrænsning som tiltrængt, men kritiserede dem og de fleste andre bidragydere en bloc for med en erfaringsteoretisk tilgang til undervisningen at begrænse elevernes horisont. Herunder havde han formentlig også tanke på Sødning's indlæg om historisk bevidsthed. Senere, i 1990'erne, forsvarede han da også *Historie 1984* og dens CKO-afsnit (Per Kühlmann: »Om centrale kundskaber og om oplevelser«, i: *Narratio*, bd. 20, 1991, s. 24. Se også den skarpe kritik i hans artikel: »På jagt efter (en) god historie«, i: *Historie & Samtid* nr. 4, 1991, s. 120-25.

¹¹⁰ Sven Sødning Jensen: »Til kamp mod amatørerne!«, i: *Historie & Samtidsorientering* nr. 2, 1985, s. 303-304. En kuriøs illustration til, hvordan den store uenighed omkring fiktionens og fortællingens lødighed og mulighed forplantede sig til den mere praktiske del af undervisningsverdenen, viser referatet fra kurset med temaet 'Fiktion i historieundervisningen', afholdt i 1984 af Foreningen af Historielærere ved Seminarierne. Referenten Leif Ingvorsen konstaterede noget slukøret: »Vi blev klar over, hvor svært det er at fastslå, hvad en historisk fortælling er«, og, måske som noget tidstypisk, der var undervejs, »vi blev præsenteret for begrebet faktion« (Leif Ingvorsen: »Kursus på Sostrup Slot 29.2-2.3 1984«, i: *Medlemsbrev. Foreningen af Historielærere ved Seminarierne* nr. 7, s. 11.

Konklusion

I denne artikels indledning opstilledes seks punkter, der skulle betegne de vigtigste træk i den radikale elevcentrerede historiebevidsthedsdidaktik. Gennem videreudvikling af sin didaktik begrundede Svend Sødring Jensen i årene frem til og med 1983 dette program teoretisk på egne præmisser. Sideløbende med dette blev brudfladerne omkring disse punkter imidlertid synlige i den langt bredere læseplansdebat, uden at Sødring eller historiebevidsthedsbegrebet ellers her endnu spillede nogen større rolle.

Præsentismen (punkt 1) kom til udtryk både teoretisk-abstrakt med Sødrings teoriudvikling og konkret i læseplansdebatten i en lidt mere moderat form med udvalgsmedlem og DLH-professor Løkkegaards opfattelse af, at historie blot er samtidens ideers søgen bekræftelse på fortidens materiale. Heroverfor forfægtede eksempelvis udvalgsmedlem Niels Thomsen forpligtelsen på studiet af fortiden som fagets særkende, og Haarders udvalgsformand, Verner Bruhn, fremhævede tilsvarende nyskabelsen 'centrale kundskabsområder' (CKO) som en liste over knudepunkter i fortidens begivenhedsforløb, som alle i en eller anden grad var forpligtet på, selvom læseplanen dog stadig kun var vejledende. Hvem der efter læseplanens færdiggørelse fremstod som vinder, er et vanskeligt spørgsmål at besvare. Netop den vejledende status tog Løkkegaard som udtryk for, at læseplanen i høj grad var åben for fortolkning. Bruhn derimod understregede lejlighedsvis, at CKO trods dette faktum havde en vigtig retningsanvisende signalværdi, som den kompromisløse Sødring antagelig også så, og som var grunden til, at han tog kraftigt afstand fra *Historie 1984*.

Identitetsproblematikken (punkt 2) tonede frem i nær tilknytning til den kronologiske problemstilling. For skulle identitet primært forstås som noget bagudrettet, som eksempelvis manifestforfatterne forstod den, dvs. at skolebarnet opnår en vis fortrolighed med den kulturelle sammenhæng, som barnet er født ind i og netop ikke selv skaber – eller handlede det tværtimod om kulturrevolutionært at frigøre barnet fra fortidens snærende bånd, som Sødrings fremtidsutopiske og emancipatoriske historiebevidsthedsdidaktik lagde op til? Under den konkrete læseplansdebat var fronterne heller ikke på dette punkt trukket lige så klart op som i den teoretiske diskussion, men der var dog synlige forskelle i udvalgsmedlemmernes opfattelse af, hvad det indebar, når udvalget havde forpligtet sig på at få en folkelig historieopfattelse afspejlet i faghæftet. Udvalgsformanden Bruhn forstod denne forpligtelse på samme måde som sin forgænger Gunhild Nissen: Et kontinuerligt, genkendeligt element skulle bæres videre fra den historieundervisning, tid-

ligere generationer havde fået, således at man ideelt på tværs af generationerne havde en fælles referenceramme. Niels Thomsen havde endog gerne set en skærpelse af fagets betoning af tilhørsforhold derhen, at eleverne gennem faget lærte at »holde af Danmark«, mens Løkkegaard på radikalt pluralistisk vis syntes at fortolke en folkelig historieopfattelse som en ligeså broget størrelse, som han opfattede det folkelige selv, dvs. at faghæftet stadig – som noget ganske afgørende – rummede mulighed for at arbejde med forskellige historiesyn m.v. Løkkegaard betegnede ganske illustrativt faghæftet *Historie 1984* som »en åben ladeport« – i ordret konfrontation med Haarders intention med læseplansarbejdet.

I forlængelse heraf fulgte en konflikt med Haarders ønske om at dæmme op for de forsøg på omdannelse af historie til et samfundsfag (punkt 3), som særlig DLH-lektor Vagn Oluf Nielsen havde stået som eksponent for, med *Historie 1981*'s historiesyn, samfundstyper og politisk dannelse. For Løkkegaard skulle 'politisk dannelse' lige præcis kunne passere gennem denne ladeport. Bruhn og Thomsen var vel næppe uenige i, at faget havde en politisk opgave i den forstand, at det også skulle bidrage til at gøre eleverne fortrolige med grundlaget for demokrati, sådan som folkeskoleloven af 1975 da også som en nyskabelse foreskrev. Imidlertid understregede de, til forskel fra Løkkegaard, under læseplansdebatten, at dette netop skulle forstås på den måde, at en folkelig historieopfattelse var fælles referenceramme, der muliggjorde en demokratisk samtale og ansvarsfølelse. Også på dette punkt ses paralleller til Gunhild Nissen og hendes udvalgs fremhævelse af nødvendigheden af »en fælles begrebsverden og et fælles sprog« – som en forudsætning for en sådan fælles ansvarsfølelse og samfundssind – i *Historie 1977*. Ligeledes var manifest-forfatterne inde på betydningen af dette.

De tre første punkter lagde således mere eller mindre direkte op til en overordnet debat om fagets forpligtelse på kulturarv (punkt 4). Bortset fra i Haarders første oplæg om forsvaret af historie som kulturfag over for forsøg på omdannelse af faget til et samfundsfag optrådte denne modstilling ikke ofte under selve læseplansdebatten. Derimod var den klart i forgrunden i den teoretiske debat, der omgærdede den. Særlig gjaldt det naturligvis Thomas Ziehes teori om kulturel frisættelse, der igen og igen genfindes som alment referencepunkt gennem 1980'ernes og -90'ernes teoriudvikling omkring historiebevidsthedsbegrebet. Her udtryktes det diametralt modsatte synspunkt af, hvad de med Haarder delvis åndsbeslægtede manifestforfattere stod for i identitetsdebatten.

Teorien om den kulturelle frisættelse bidrog yderligere til den usikkerhed om opfattelsen af selve grundlaget for undervisningsfaget historie (punkt 5), som den ny historieundervisning allerede i begyndelsen af 1970'erne havde indvarslet med sit fokus på metode. Hvis undervisningsfaget, som man traditionelt opfattede det, ikke længere havde videnskabsfaget som det basisfag, der tilvejebragte erkendelse om vor fælles fortid, hvad skulle så være grundlaget? Sødring m.fl. svarede fortsat eleven selv. Han og enkelte andre indvarslede på det nærmeste en ny didaktisk epoke ved at konkretisere, hvori dette alternativ nærmere bestod: Man var parat til helt at gå ud over både metodefaget og kundskabsfaget historie. Den produktive historieundervisning fik nu historiefiktion (punkt 6) som et væsentligt redskab, hvormed eleven selv kunne løse dilemmaerne under punkt 1-5 og udforme en sand demokratisk, emancipatorisk og fremtidsutopisk historieundervisning. Historiefiktionstilgangen kunne hente støtte i Ziehes teori om den ny socialkarakter og affektive elevtype.

Sideløbende med læseplansarbejdet udviklede Sven Sødring Jensen i et par dagsordensættende artikler et slags tredje standpunkt i form af den såkaldte historiebevidsthedsdidaktik, der i hans særlige danske version havde et radikalt samfundstransformerende sigte. Ganske vist var ideen om koblingen mellem fortid, nutid og fremtidsperspektivet, som importeret fra Vesttyskland, ikke ny, men i kraft af det elevcentrerede emancipatoriske og ideologisk-utopiske perspektiv, som Sødring tilførte det vesttyske begrebsapparat, gav han denne didaktik en ny elevcentreret substans på grundlag af sine overvejelser fra 1970'erne om 'produktrettet' eller 'produktiv' undervisning. Denne underliggende kontinuitet – bl.a. gående tilbage til hans eksplicit marxistiske bog *Historieundervisningsteori* fra 1978 – har været noget underbelyst i en senere tids teoretiske statusopgørelser, mens nybruddet omkring 1983 til gengæld har været tilsvarende overbetonet. Tilblivelsessituationens voldsomme politisering – især i sammenhæng med historiebevidsthedens fremtidsutopiske dimension og emancipation – er stort set fraværende i disse analyser.

Som et særligt aspekt heraf har det været anført, at Sven Sødring Jensens promovering af historiefiktion skal ses som en logisk følge af den historiebevidsthedsdidaktik, som han udviklede ud fra sin opfattelse af, at historieundervisningen skal tage udgangspunkt i, hvordan børn tænker om historie – og ikke i et voksenperspektiv. Et sådant fandt han afspejlet i både *Historie 81*, med historiesynstilgangen, og i *Historie 84*, som han anså for at være decideret konservativ. Dette er imidlertid kun en del af baggrunden. For som påvist var det en udslagsgivende faktor

for Sødring, at der omkring 1981 endelig forelå en mængde *socialistisk* børnelitteratur.

Anskuet i et politisk-ideologisk perspektiv kunne nedtoningen af disse facetter af Sødrings virke og udviklingsfaserne i hans arbejde udlægges derhen, at der hersker en vis skyhed blandt paradigmets nuværende forvaltere over for dets rødder i 1970'ernes venstreradikale tænkning om samfund og politik. På den anden side har nærværende analyse også illustreret, hvordan nybruddet ikke kun havde sine rødder blandt få marxistiske – efterhånden snarere reformerede, post-marxistiske – pionerer, her eksemplificeret ved Sødring og Ziehe fra henholdsvis ind- og udland.

Læseplanudvalgets temmelig blandede tilkendegivelser tyder på, at man mente, at en forankring i tradition og fælles bevidsthed godt kunne forenes med et samfundsfagligt og politisk islæt i faget. Samtidig tyder efterfølgende, indbyrdes modstridende fortolkninger af læseplanens karakter – som eksempelvis fremsat dagen derpå af formand Verner Bruhn i Weekendavisen og modgået i et foredrag af det ligeledes fremtrædende udvalgsmedlem professor Finn Løkkegård (der – bemærkelsesværdigt, kan man mene – først publiceredes i 1988) – på, at ulmende konflikter dengang aldrig rigtig fik lov til at tage konfrontationens form. Det er et åbent spørgsmål, om grunden så reelt var konfliktskyhed – eller en betydelig grad af latent enighed.

At historiefiktion og fortælling på denne måde blev sat til debat, var nok den vigtigste brudflade i begyndelsen og midten af 1980'erne – den ny tendens slog igennem med fagformålet af 1994 og faghæfte af 1995, der endeligt fortrængte Bertel Haarders *Historie 1984* og dermed Ritt Bjerregaards gamle fagformål fra 1975. Selv om Bertel Haarder ved igangsættelsen af det ny læseplanarbejde i 1982 meldte sin egen holdning som minister klart ud, lykkedes det ham altså ikke i væsentlig grad at præge dagsordenen og debatten, endsige bestemme, hvilken retning Folkeskolens historieundervisning skulle bevæge sig i.

Bilag

Kulturarvs-/kanondebatten i kølvandet på faghæftet *Historie 1984* angik især det såkaldte CKO-afsnit, som her gengives:

Centrale kundskabsområder

I undervisningen i folkeskolen indgår som centrale kundskabsområder:

Efter jægerstenalderens bosættelser nåede stenalderens landbrugs-

revolution til Norden fra de store floddalskulturer. Den klassiske oldtids samfundsliv og åndsliv samt den jødisk-kristne kultur har gennem hele vores historie øvet indflydelse på dansk samfundsorganisation og lovgivning, på hverdagsvaner og sprogbrug, på kunst, tro og tænkning. I dansk oldtid og middelalder er centrale områder landbrugssamfundets udvikling, vikingetidens ekspansion indadtil og udadtil, rigets samling, landets kristning, byernes grundlæggelse og udvikling af handel og økonomi. Endvidere udbygningen af en centralmagt, de senere stridigheder mellem kongemagt og kirke, krisen i 1300-årene og de sociale forskydninger, Østersøpolitik og de nordiske samlingsbestræbelser.

I 1500-1700-årene fik det politisk, sociale og kulturel betydning, at der gennemførtes en kirkelig reformation og en styrkelse af kongemagten. Lige så afgørende var det, at en styrket adel og senere et fremvoksende borgerskab blev dominerende og bøndernes stilling forringet. Spørgsmålet om det politiske herredømme i Norden og de økonomiske interesser i Østersøen førte til konflikter og krige og til tabet af de østdanske provinser. Videre fik de geografiske opdagelser, videnskabelige landvindinger, udviklingen af verdenshandlen, kapitalsamling og den begyndende europæiske industrialisering betydning for Danmark-Norge både indadtil og udadtil som medspiller i europæisk og global sammenhæng. Den økonomiske udvikling og oplysningstidens tanker om individ og samfund medførte omfattende reformer. Stor betydning i dansk historie fik landboreformerne og de deraf følgende sociale, økonomiske og kulturelle forandringer.

Med det europæiske borgerskabs vækst fulgte sociale og nationale omvæltninger. Vigtige led i samfundsudviklingen i 1800-årenes Danmark er de nationale bevægelser og det sønderjyske spørgsmål, hele forholdet til Tyskland, de folkelige bevægelser, grundloven og den senere kamp om demokratiets idé og indhold i politisk og social henseende.

Inden for det sidste århundrede er centrale områder landbrugets omlægning efter 1870, industriens gennembrud, arbejderbevægelsens og andre organisationers opståen og udvikling, de økonomiske kriser og deres følger i tyverne og trediverne, de politiske angreb på demokratiet, 2. verdenskrig og konflikten mellem øst og vest. Endvidere den sociale og kulturelle udvikling, ændringerne i verdensbilledet, de videnskabelige og tekniske landvindinger og de ideologiske brydninger, der fulgte efter landbrugets omformning og byernes vækst.

Betydningsfuldt i den nyeste historie er udviklingen i forholdet mellem de fattige og de rige lande i verden og bestræbelserne for øget international samarbejde og sikring af freden.

SUMMARY

The Instruction Guide "History 1984"
And the Paradigm Shift in Historical Didactics

In 1982 Bertel Haarder, the Minister of Education in the new Danish conservative-liberal government, established a curriculum committee on history teaching in the municipal primary schools, a move that amounted to a demonstrative break with the semi-Marxist *Instruction Guide in History 1981*, which had gone into effect the previous year, and therewith with its 'presentistic' key concepts: 'the view of history' and 'types of society' (cf. the summary of my previous article in the present journal, 1906:1, p. 167). The chief innovation of the 1984 guide that emerged from Haarder's committee lay in the section on curriculum entitled "Central Areas of Knowledge" (appended to the present article), which in listing main themes of Danish history, such as the Reformation, the Absolute Monarchy, the Agricultural Reforms and the Constitutional Struggle, represented a potential canon, despite its formal status as only a guideline.

The present article evaluates the extent to which Haarder's pronouncements regarding the intentions behind the work of the committee at its inception in effect established a new agenda. The outcome, *History 1984*, can be read in part within the interpretive framework that developed during the prior debate. The new post-modern multiculturalism none the less did have some impact on the process.

The reinvigorated debate on didactics developed between two new poles: Haarder's conception of how to teach history in the schools collided head on with the new didactics of historical consciousness, whose general bearings can be summed up in six key terms:

- 1) Presentism. In the more radical form of this concept chronology is oriented towards the present and the future.
- 2) Identity. This is directed towards the future, utopian in character and released from the past.
- 3) History. In substance the subject is a variant of social studies with a time perspective. Its approach is activist and politically formative, geared to participation in a democratic society.
- 4) Multiculturalism. As opposed to a culture subject along traditional lines, with an obligation to transfer knowledge and the cultural heritage, it aims at cultural emancipation.
- 5) Creativity. The emphasis is not on cultural heritage, but on the pupil's skills as an active constructor in the context of a productive form of teaching history. The pupil, for instance, is asked to create a fictional and counterfactual historical narrative. The thrust of this form is to sever history as a school subject from its foundation in the scholarly discipline – transmitted with due regard to the pupil's maturity.
- 6) Personality formation. The creative element goes beyond intellectual knowledge by involving the pupil's feelings and imagination, adapting itself in this regard to the so-called new type of affective pupil.

In the first part of the study Haarder's conception of teaching history is reviewed in relation to these six key concepts along with the views of some

Grundtvigian educators and theologians who partially shared his opinions. Their views, expounded in a series of manifestos, had a considerable impact on the course of the debate. This is followed by a description of the opinions expressed by leading members of the ministerial curriculum committee prior to their appointment to the committee, while its work was in progress, and not least when it was finished and the individual members stepped forward and presented and interpreted its results. This first part of the study is completed by a treatment of how the outcome was received by the public and what effect it had on the internal professional debate centred in the Danish Association of History Teachers.

The second part of the article begins with a treatment of the German sociologist and professor of educational science Thomas Ziehe and his ideas on school education and social analysis. His focus on cultural liberation and the emancipation of culture from traditionalism can be seen as a general theoretical current that contributed to the inspirational basis of the emerging didactics of historical consciousness. An analysis follows, along the lines of the six point scheme mentioned above, of their gradual development, beginning with the pupil-centred critique of the excessively adult and professional approach allegedly inherent in the politically radical instruction guide *History 1981*, and ending with the fully developed paradigm in 1983. In the later phases the emphasis lay on the aspects of fictional creativity and personality formation. The article concludes with a summary of the similarities and differences between the two parallel debates on curriculum and historical consciousness.

It is difficult to say who emerged as the winner after the publication of the instruction guide. The status of the specified subject list as a guideline, not a mandatory catalogue, was seen by some as an open invitation to interpretation. Others emphasized, to the contrary, that the section on "Central Areas of Knowledge" none the less was an important directional signal. But the most important fault line at the beginning and in the middle of the 1980s was the fact that narration and historical fiction became topics of debate. The new didactics of historical consciousness broadly prevailed in the question of formulating the subject goals of history in 1994 and the instruction guide of 1995, which finally laid Bertel Haarder's *History 1984* to rest, and therewith also the 1975 subject goals of Ritt Bjerregaard, minister of education in an earlier Social Democratic government.

Translated by Michael Wolfe