

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift



# Om at vælge indhold


Af Jens Aage Poulsen

April 2023

# Om at vælge indhold

Af Jens Aage Poulsen, lektor emeritus, HistorieLab,  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Skolen har altid haft som opgave at forberede og ruste eleverne til deres sam- og fremtid. Det gælder naturligvis også for skolefaget historie, og det må indgå i lærerens overvejelser over, hvilket indhold, hvordan og hvorfor der skal undervises. At opliste en række historiske emner på årsplanen er derfor ikke tilstrækkeligt. I denne artikel drøfter jeg nogle fagdidaktiske tilgange for valg af indhold eller hvilken historisk viden, som eleverne kan/bør tilegne sig og lære at mestre i faget.



Det er oplagt, at historieundervisningen må tilrettelægges og indholdet vælges med henblik på at opfylde folkeskolens formål og faghæftets intentioner. Afgørende for valg af indholdet må være fagformållets anvisning om, at det, eleverne lærer i faget, skal de kunne bruge til at forstå sig selv og deres samtid (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Faghæftet vægter også, at denne viden skal støtte eleverne til at reflektere i et fremtidsperspektiv (s. 27-28). Men faghæftet fastlægger ikke et bestemt indhold. Det er en dansk tradition, at faghæfterne er ret åbne dokumenter. De giver læreren rum og mulighed for med afsæt i hendes fagdidaktiske ståsted at bruge sin professionelle faglige og pædagogiske/

didaktiske kompetencer til at tolke faghæftet og vælge den historiske viden, som undervisningen rettes imod.

## Lærerens fagdidaktiske ståsted

Som lærer har man et mere eller mindre begrundet syn på skolefaget og i hvad og hvordan, der bør undervises – med andre ord et fagdidaktisk ståsted. Frede V. Nielsen beskrev for efterhånden en del år siden fire sammenhængende og gensidigt supplerende grundpositioner for fagdidaktiske positioner (1998, s. 36-50): *Basisfagsdidaktik*, hvor skolefagets indhold er defineret af og nedsivet fra videnskabsfaget historie. Over for det er et fagdidaktisk ståsted, som Nielsen kalder *etnodidaktisk*. Her lægges der vægt på, at indholdet vælges med afsæt i elevernes livsverden og hverdagserfaringer. Det er en position, som eksempelvis er dominerende i en ren historiebevidsthedsdidaktik (Pietras & Poulsen, 2011, s. 77-80). *Udfordringsdidaktik* er en fagdidaktisk position, hvor indholdet i faget vælges med henblik på at styrke elevernes viden om baggrunden for aktuelle samfundsmæssige udfordringer, som fx klimakrisen, global ulighed og globale konflikter. *Eksistensdidaktik* er en antropologisk orienteret fagdidaktisk position, hvor indholdet fokuserer på menneskets eksistentielle grundvilkår. For historiefagets vedkommende er det bl.a. en fagdidaktik, der lægger vægt på, at eleverne beskæftiger sig med fortiden på dens egne præmisser, dvs. forstå den givne fortids herskende orden, livsgrundlag, mentale horisont, værdigrundlag osv. Historiedidaktikeren Loa Bjerre taler om, at undervisningen må facilitere, at eleverne skifter perspektiv og anvender et fortidsblik til at "møde", eller i hvert fald tilnærme sig, fortiden (Bjerre, 2021).

Lærerens fagdidaktiske ståsted spiller en afgørende rolle for hendes udlægning af faghæftets intentioner og valg af indhold. I dette valg må hun også medtænke elevernes perspektiv. Dvs. hendes vurdering



af de pågældende elevers forudsætninger, og hendes forestillinger om, hvilken historisk viden der er relevant for dem. Med "relevant" menes her, hvilken historisk viden der vurderes at være betydningsfuld, gavnlig og nyttig for eleverne nu og i fremtiden – og altså ikke nødvendigvis hvad eleverne umiddelbart synes er spændende og interessant. Endelig har hendes opfattelse af (videnskabs)fagets viden i relation til skolefaget betydning for valg af indhold. Historisk viden i henholdsvis elevernes og et fagligt perspektiv drøfter jeg i det følgende.

## Elevernes perspektiv

Hvilken viden skal skolen bibringe eleverne, der er betydningsfuld, gavnlig og nyttig for dem? Det giver Gert Biesta et bud på i bogen *God uddannelse i målingens tidsalder*. Til at gøre rede herfor anvender han begreberne *socialisation*, *subjektifikation* og *kvalifikation* (Biesta, 2011, s. 31-33), som også er anvendelige til at karakterisere historisk viden, der er relevant for eleverne.

Et centralt aspekt i socialisation er, at eleverne i skolen indøves i bestemte sociale, kulturelle og politiske ordener, og at de accepterer og viderefører øvrige normer og værdier, som er almindeligt accepteret i samfundet. I fagformålet udtrykkes det sådan: Eleverne skal "udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring", og at de forstår "hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Fagdidaktisk kan man bl.a. argumentere for følgende krav til valg af historisk viden:

- Den må hjælpe eleverne med at forstå deres nære og fjernere omverden.
- Den må være anvendelig til at analysere og diskutere nutidens menneskeskabte udfordringer og reflektere over mulige måder at håndtere dem på.
- Den må styrke elevernes forudsætninger for at analysere, karakterisere og vurdere, hvordan fortidsrepræsentationer anvendes med bestemte formål – med andre ord viden om historiebrug.

Subjektifikation kan forstås som det modsatte af socialisation. Det er processer, der frigør individet fra eksisterende ordener og faciliterer elevernes forudsætninger for at blive mere "autonome og uafhængige i tænkning og handling" (Biesta, 2011, s. 33). Det kan bl.a. ske ved at styrke elevernes forståelse af, at historisk viden grundlæggende er konstruktioner, og at historisk viden derfor også omfatter viden om, hvordan historisk viden bliver til og bruges. Subjektifikation rummes i fagformålets formuleringer om at styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet, som væsentlige forudsætninger for at kunne leve i et demokratisk samfund (Børne- og Ungdomsministeriet, 2019, s. 7).

Kvalifikation er historisk viden, som eleverne kan anvende i deres videre uddannelse, erhverv og livsverden. Sigtet er selvfølgelig bredere end at kvalificere eleverne til fx at blive historielærere. Det er bl.a. at kunne arbejde undersøgende, "analytisk og vurderende", som fagformålet betoner (2019, s. 7).

Ud fra et voksenperspektiv er ovenstående gavnligt og nyttigt for eleverne. Det betyder ikke, at eleverne nødvendigvis har den samme opfattelse. Mange elever har svært ved at se, hvad de skal bruge det, de lærer i historie til, og dermed forstå relevansen af faget (Knudsen & Poulsen, 2016).

En vigtig forudsætning for, at eleverne oplever historisk viden som relevant, er, at undervisningen tilrettelægges, så de tilnærmer sig den givne fortids og steds materielle omstændigheder, mentale horisont, værdigrundlag osv. på dens egne præmisser (Bjerre, 2021). En tilnærmelse til fortiden kan også understøttes, når der i undervisningen tages afsæt i,



hvad der kan kaldes *fællesmenneskelige eksistenstemaer*. Det er viden om livsopgaver og udfordringer, som mennesker i alle samfund og til alle tider – også i fremtiden – må forholde sig til (Pietras & Poulsen, 2011, s. 164-165). Som eksempel kan nævnes:

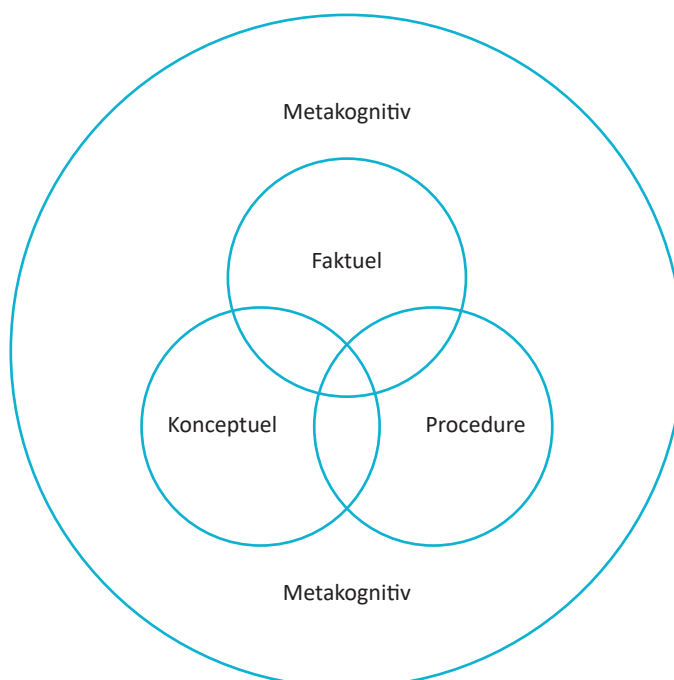
- Betydningsfulde/magtfulde personer (fx børns relation til forældre)
- Sig selv og andre som kønsvæsener
- Krav og modstand fra naturen, sig selv og andre
- At være med i fællesskaber og at være ansvarlig for andres liv og lykke
- Egen og andres individuelle eksistens (liv og død)
- Hvad der er godt/ondt – det gode/det onde
- Forvirring og kaos. Nødvendigheden af mening og sammenhæng.

I forskellige tider og steder har mennesker forholdt sig varieret til eksistenstemaerne. Det skyldes på den ene side, hvad der kan betegnes som objektive faktorer, eller den givne tids dominerende orden, dvs. de samfundsmæssige omstændigheder, den mentale horisont og den dominerende orden. På den anden side skyldes variationerne også subjektive faktorer, for de enkelte mennesker – selvom de lever i samme tid og samme sted – tænker og handler ikke helt ens. Men trods variationer og forskelle i eksistenstemaerne har de hver især en fælles kerne, som gør det muligt for eleverne at relatere dem til forhold i deres eget liv. I undervisningen kan eleverne undersøge, hvordan og hvorfor de valgte eksistenstemaer har ændret sig i et større samfundsmæssigt perspektiv. Det indebærer, at eleverne arbejder med kontinuitet og forandring samt årsager og konsekvenser, som er dimensioner i fagdidaktiske retninger, der vægter, at eleverne tænker/reflekterer historisk (fx Seixas & Morton, 2012; van Boxtel & van Drie, 2018).

## Fagligt og disciplinært perspektiv

Faghæftet betoner, at eleverne arbejder undersøgende og styrker deres forudsætninger for at tænke/reflektere historisk (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 64-65). Tilpassede elementer fra videnskabsfagets forståelser af historisk viden har således betydning i undervisningen – derfor begrebet disciplinært. Inden for denne fagdidaktiske tænkning har de amerikanske historiedidaktikere M. T. Downey og K. A. Long – med brug af Anderson og Kratwohls (2001) dimensioner af viden – udfoldet historisk viden i begreberne *faktuel*, *proceduremæssig*, *konceptuel* og *metakognitiv* viden (Downey & Long, 2016, s. 41ff).

**Figur 1.**  
Downey og Longs model af dimensioner af historisk viden (2016, s. 42).



## Faktuel viden

Faktuel viden er indhold og faglige begreber, som eleverne skal kende for at sætte sig ind i et fags domæne. I historiefaget anvendes begreber som førsteordensviden og forgrundsviden (fx VanSledright, 2014, s. 49-53; van Boxtel & van Drie 2018, s. 155f) eller udsagnskundskab (Lund 2016, s. 19) om faktuel viden. Det er således en bred kategori af substantiel viden, som omfatter fortællinger om fortidige begivenheder og strukturer, dvs. hvad der skete, hvor, hvornår og hvor længe (kronologi), hvorfor, hvem var involveret osv. samt faglige begreber, der knytter sig til fortællingen – og altså det stof eller indhold, der i undervisningen typisk er organiseret i emner eller temaer. At eleverne besidder et kognitivt "lager" af faktuel historisk viden er en nødvendig – om end ikke tilstrækkelig – forudsætning for at kunne forholde sig til og skabe fortællinger om fortiden.

Hvad skal læreren så vælge at undervise om i den uendelige og uoverskuelige mængde af faktuel viden om fortiden? Det må bl.a. afgøres af lærerens fagdidaktiske ståsted og de pågældende elevers forudsætninger. Kan ens fagdidaktiske ståsted fx karakteriseres som overvejende udfordringsdidaktisk, vil man formentlig sætte fokus på aspekter af transnational og global historie. Man vil måske vælge historisk viden, der kan støtte elevernes forståelse af problematikker, der både er aktuelle, og som forventeligt også vil eksistere i en (u)vis fremtid i et historisk perspektiv. Det kan fx være menneskeskabte klimaforandringer, bæredygtighed og andre udfordringer i den såkaldte antropocæne tidsalder med fokus på kontinuitet og forandring samt årsager og konsekvenser. Det kan også være aktuelle hverdagsagtige og eksistentielle temaer og udfordringer som fx identitetsmæssige spørgsmål om køn og seksualitet, religion, moral og etik.



## Proceduremæssig viden

Procedureviden er viden om, hvordan man "gør noget". I historiefaget er det viden, som anvendes for at konstruere lødige fortællinger om fortidige hændelser, begivenhedsforløb og personer. Den norske historiedidaktiker Erik Lund kalder procedureviden for metodekundskab eller "vide hvordan" (Lund, 2016, s. 19). Procedureviden omfatter viden om:

- at stille relevante historiske spørgsmål og problemstillinger, der kan være retningsgivende for en historisk undersøgelse.
- hvor og hvordan man kan finde egnede kilder, der kan belyse de stillede spørgsmål.
- metoder og fremgangsmåder til at analysere de valgte kilder - herunder forudsætninger for at kunne identificere kildernes perspektiv og forfatterens syn på fænomenet, der undersøges.
- hvordan man kan sammenligne og vægte kildernes udsagnskraft og fortolke dem, med henblik på at skabe en lødig historisk fortælling om fænomenet – eller til at udfordre en eksisterende grundfortælling.

## Konceptuel viden

Konceptuel viden er viden om principper for klassifikation, generaliseringer, teorier og strukturer, der er relevante for at forstå historie som fag. Det indebærer bl.a. at kunne forbinde elementer fra ens "lager" af faktisk historisk viden og bruge det til at erkende og forstå nye sammenhænge. Dermed kan der skabes mening og betydning af den historiske viden, man som elev har tilegnet sig.

Et eksempel kan være temaet oprør. I stedet for at nøjes med at tilegne sig faktisk viden om det enkelte oprør som en unik begivenhed – hvad den selvfølgelig grundlæggende er – kan læreren under-



støtte elevernes konceptuelle viden ved at stille spørgsmål som: Hvilke samfundsmæssige forhold og konflikter var der, da oprør A begyndte? Hvordan var de sammenlignet med udbruddet af oprør B og C?

At styrke elevernes konceptuelle historiske viden er således at generalisere og søge at udlede principper, mønstre og tendenser i emner og temaer. Undersøges et antal oprør kan eleverne måske nå frem til mønstre for, hvornår de bryder ud. Fx at de typisk sker, når magthaverne af en eller anden grund mindsker deres undertrykkelse eller viser imødekommethed over deres kritikere. Det sås fx i de liberale og nationale opstande i Europa i 1848, da det sydafrikanske apartheidstyre blev mindre hårdhændet i slutningen af 1980'erne, og da Østtysklands socialistiske styre i samme periode mistede grebet om magten (Poulsen, 2022, s. 24).

## Metakognitiv viden

Metakognitiv viden er refleksioner over den historiske viden, som man er nået frem til. Denne vidensform omtales også som andenordensviden eller baggrundsviden (fx Counsell, 2011). Som modellen illustrerer, rummer metakognitiv viden de tre øvrige dimensioner af viden. Den omfatter således viden om begreber til og strategier for, hvordan man ræsonnerer og tænker i faget historie, dvs. viden om:

- hvordan man kan analysere og tolke historiske fænomener og kilder.
- kategorier, principper og koncepter for, hvordan historie, forstået som fortællinger om fortiden, kan organiseres, iscenesættes og bruges med henblik på at skabe mening, betydning og sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid (van Boxtel & van Drie 2018, s. 156-157; Lund, 2016, s. 76f).

Med andre ord kan metahistorisk viden og begreber anvendes til at tænke og reflektere historisk.

## Opsamling

Som lærer er der således mere og andet at tage stilling til end at placere en række historiske emner på årsplanen. Det er hensigtsmæssigt – måske sammen med fagteamet – at drøfte fagdidaktiske positioner. Dette kan anvendes til at forstå, hvordan man ud fra disse – sikkert forskellige – fagdidaktiske ståsteder kan tolke faghæftet og i samspil med kendskabet til eleverne kan vælge relevant indhold i form af forskellige typer af historisk viden, der kan bidrage til at ruste eleverne til nu- og fremtiden.

## Referencer

Anderson, L.W. (Ed.) & Krathwohl, D.R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Blom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati*. Aarhus: Klim

Bjerre, L. (2021). Fortidsmødet. I: S. T. Larsen og J. Aa. Poulsen. *Historieundervisning. En fagmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 47-57.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Historie. Faghæfte 2019*.

Counsell, C. (2011). Disciplinary knowledge for all, the secondary history curriculum and history teachers' achievement. *Curriculum Journal*, 22, 201-225.

Downey, M. T. and Long, K. A. (2016). *Teaching for Historical Literacy. Building Knowledge in the History Classroom*. New York and London: Routledge.

Knudsen, H. E. og Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab.

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejlers.

Pietras, J. og Poulsen, J. Aa. (2011). *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. København: Gyldendal.



Poulsen, J. Aa. (2022). Hvad med indholdet i undervisningen? *Radar – historiedidaktisk tidsskrift*. [https://historielab.dk/wp-content/uploads/2022/03/RADAR\\_Temanummer2022-03\\_Artikel-2.pdf?iframe=true&width=329.6&height=585.6](https://historielab.dk/wp-content/uploads/2022/03/RADAR_Temanummer2022-03_Artikel-2.pdf?iframe=true&width=329.6&height=585.6)

Seixas, P. C. & Morton, T. (2023). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education

van Boxtel, C. & van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and Educational Applications. I: S. A. Metzger & L. Mc. Harris, *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken: Wiley Blackwell, s. 149-201.

VanSledright, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding*. New York and London: Routledge.