

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift

Historiefagets etiske dimension – hvad er det?

Af Maren Lytje

Juni 2025

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet
(American Psychological Association System, 7th Edition):
Lytje, M. (2025). Historiefagets etiske dimension – hvad er det?
RADAR – Historiedidaktisk tidsskrift, (2025). DOI: 10.7146/rhdt.v9i1.157646

Historiefagets etiske dimension – hvad er det?

Af Maren Lytje, lektor, Professionshøjskolen UCN

Artiklen præsenterer de centrale teoretiske tilgange til historiefagets etiske dimension i den internationale historiedidaktiske forskning og diskuterer på den baggrund betydningen af den etiske dimension for historiefaget i grundskole og læreruddannelse.

Historiefagets etiske dimension har længe været genstand for interesse i international historiedidaktik især i lande, der har haft undertrykkende regimer som Tyskland, og i gamle europæiske kolonier med en høj grad af etnisk diversitet som Canada, Australien og USA. I den internationale historiedidaktik har man siden 1970'erne været optaget af, hvordan fortidens forbrydelser pålægger os et ansvar i nutiden, som vi kan indfri ved at arbejde for demokrati og menneskerettigheder eller ved at sikre os, at marginaliserede stemmer i historien bliver hørt (Milligan, 2018). I dag er den etiske dimension stadig højaktuel på grund af autoritære bevægelser, der udfordrer menneskerettigheder, internationale organisationer og folkeretten og hævder nationalstatens ret til at gøre, hvad den vil ved sine grænser og over for sine befolkninger.

I Danmark har interessen for den etiske dimension imidlertid været sparsom. Begrebet findes ikke som særskilt kategori i nyere, fagdidaktiske grundbøger som Larsen og Poulsens *Historieundervisning: En fagmetodik* (2021) eller Faber et al. *Det meningsfulde historiefag* (2022). Det introduceres dog i et selvstændigt kapitel i Jens Pietras og Jens Aage Poulsens nyeste udgave af grundbogen *Fagdidaktik i historie: mellem teori og praksis* (2024). Her ligger

Pietras og Poulsen sig tæt op ad den canadiske historiedidaktiker Peter Seixas. Ligesom Seixas fremhæver Pietras og Poulsen, at vores valg af historiske aktører, begivenheder og udviklingsforløb altid baserer sig på nogle udtalte, etiske antagelser, og de betoner, at etik og moral er kontekstafhængig og derfor ændrer sig over tid (Pietras & Poulsen, 2024, s. 183).

Den etiske dimension af historiefaget har imidlertid et væld af andre nuancer. I denne artikel vil jeg først udlægge centrale aspekter af den etiske dimension i den internationale forskning. Dernæst vil jeg diskutere, hvordan den etiske dimension indlejrer sig som en udtalt præmis i dansk historiedidaktik, og til sidst argumenterer jeg for, at historiefaget skal have en tydelig, international forankring som svar på det stigende pres på menneskerettigheder, internationale organisationer og folkeretten.

Den etiske dimension i international historiedidaktik

Den etiske dimension er tæt knyttet til den såkaldte erindringsvending i historiefaget, der opstod ved afslutningen af Den Kolde Krig. Ifølge den amerikanske historieteoretiker, Gabrielle Spiegel, kan vi forstå erindringsvendingen som en etisk respons på statssanktionerede massedrab såsom Holocaust, der kendetegner det 20. århundrede (Spiegel, 2002). Det centrale spørgsmål for erindringsvendingen var, hvordan forbrydelser i fortiden stiller etiske fordringer til os i nutiden, for eksempel til at kæmpe for demokrati og menneskerettigheder. Dette perspektiv er tydeligt i Keith Barton og Linda Levstiks berømte bog *Teaching History for the Common Good* (2004), hvor de argumenterer for, at etiske overvejelser er centrale i et deliberativt demokrati, og at historiefaget er forpligtet på at træne elevernes eti-

ske stillingtagen på et informeret grundlag og under hensyntagen til forskellige perspektiver.

Internationale historiedidaktikere har især været optaget af at definere sammenhængen mellem den etiske dimension og det ældre begreb historiebevidsthed. Ligesom den etiske dimension er historiebevidsthedsbegrebet tæt knyttet til erindringsvendingen - især til den tyske bearbejdning af det nazistiske styres grusomheder (Körber, 2015). Den tyske historiedidaktiker Jörn Rüsen argumenterede for eksempel for, at historiefaget som et distance- og videnskabeligt foretagende stod i vejen for udviklingen af elevernes empati med "den anden" (et al, 2020). Historiefaget burde i stedet tale ind i mangfoldigheden af stemmer i elevernes livsverden, tilbyde en historisk forankret orientering i forhold til de mange stemmer og dermed bidrage til udviklingen af deliberative demokratier i fremtiden (Rüsen, 2004).

Den mest omfattende undersøgelse af forholdet mellem historiebevidsthed og den etiske dimension stammer fra et svensk projekt, *History and Moral Encounters* (2018-2021), som viste, hvordan vores historiebevidsthed har en iboende moralsk dimension, fordi den aktiveres i det øjeblik, vi konfronteres med grænseoverskridende handlinger. Disse handlinger kan strække sig fra folkedrab til statens overgreb på grupper som de "løsagtige" piger på Sprogø. Konfrontationen får os til at reflektere over forholdet mellem fortid og nutid, og hvorvidt moralske normer faktisk har ændret sig (Ammert et al., 2017).

I undersøgelsen af forholdet mellem den etiske dimension og historiebevidsthed tager det svenske projekt udgangspunkt i den canadiske historiedidaktiker Ann Chinnery. Chinnery opdeler den etiske dimension i to kategorier. På den ene side finder vi dem, der ser etik som en kognitiv kapacitet. For denne gruppe er formålet med historiefaget at udvikle elevernes evne til at fremstille lødige, historiske

fortællinger, der bidrager til velreflekteret, etisk stillingtagen til fortidige, nutidige og fremtidige scenarier. På den anden side finder vi dem, der ser etik som et eksistentielt begreb knyttet til vores følelsesliv. For denne gruppe er formålet med historiefaget at udvikle elevernes empati og medfølelse med den anden – især med ofre for undertrykkelse og vold (Edling et al., 2020). Projektet opdeler disse to hovedgrupper i fire perspektiver eksemplificeret af fire historiedidaktikere, der repræsenterer forskellige syn på historiebevidsthed og etik. I den kognitive lejr finder vi Jörn Rüsen og Peter Seixas, og i den affektive lejr finder vi Ann Chinnery og den canadiske historiedidaktiker Roger Simon (ibid).

Jörn Rüsens diskursetik

Jörn Rüsen betragter historiebevidsthed som en narrativ proces, der skaber en meningsfuld forbindelse mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger (Rüsen, 1987). Den historiske fortælling har en generel funktion, idet den giver os en orientering i tid ved at mobilisere erindringer, der kan hjælpe til at konstruere forståelser af forandring og kontinuitet, og dermed stabilisere vores identitet (ibid). Den ønskede udvikling fra et didaktisk perspektiv er, at eleverne på sigt kan opbygge stadigt mere komplekse narrativer, der strækker sig fra den simple, entydige fortælling til flerperspektiverede fortællinger for til sidst at nå frem til metarefleksioner over fortællingens konstruerede natur (ibid). De mangfoldige stemmer i historiske fortællinger afspejler mangfoldigheden i et deliberativt demokrati, og der er således ifølge den svenske forskergruppe et *diskursetisk* perspektiv indlejret i Rüsens historiebevidsthedsbegreb (Edling et al., 2020). Eleverne skal beskæftige sig med emner og temaer, der vedrører deres egen livsverden, men en central opgave for læreren er at bringe en mangfoldighed af perspektiver på emnet i spil og vise, at de fortællinger, vi har om fortiden, aldrig er naturgivne eller endegyldige.



Peter Seixas' dydsetik

Seixas associeres oftest med historisk tænkning og er mest kendt for sine seks 2.-ordensbegreber: kontinuitet/forandring, årsag/virkning, primære kilder, det historisk betydningsfulde, det historiske perspektiv og den etiske dimension (Seixas, 2015). De seks begreber er ifølge Seixas centrale i organisering og produktion af historisk viden, men de er også et forsøg på at samtænke historisk tænkning forstået som historiefaglige kundskaber og historiebevidsthed forstået som en historisk forankret stillingtagen til vores egen samtid og fremtid (Seixas, 2017). Historiebevidsthed kommer især til syne i den etiske dimension, som rummer fagets erindringshistoriske perspektiv. Den etiske dimension vedrører refleksioner over, hvilke historier vi bør huske, og hvilket ansvar vi bærer i forhold til historiske forbrydelser. I modsætning til Rüsen, som tager udgangspunkt i elevernes livsverden, insisterer Seixas på, at eleverne gennem arbejdet med samtidige kilder og det historiske perspektiv skal forstå, hvordan den historiske kontekst former det moralske univers på et givent tidspunkt. Den ønskede udvikling fra et didaktisk perspektiv er, at eleverne kan kontekstualisere handlinger og forstå aktør-strukturforhold i forhold til moralske dilemmaer i fortiden - for eksempel dilemmaet samarbejde eller modstand under Besættelsen. Viden om fortiden skal bidrage til elevernes karakterdannelse ved at pege på de betingelser, der er centrale for udviklingen af ønskværdige karaktertræk som rummelighed eller tolerance. Ifølge det svenske projekt anlægger Seixas dermed et dydsetisk perspektiv på historiefaget (Edling et al., 2020).

Ann Chinnerys omsorgsetik

Som beskrevet ovenfor betragter Rüsen og Seixas fornuft og selvrefleksion som afgørende for moralske valg. Deres udgangspunkt er henholdsvis diskursetikken og dydsetikken. Ann Chinnery tager derimod udgangspunkt i *omsorgsetikken* og insisterer på, at eleverne gennem historieundervisningen skal udvikle empati for "den anden" (Chinnery, 2013). Det er ikke

de velovervejede, moralske valg, der er på spil i den etiske dimension, men den følelsesmæssige tilknytning til konkrete mennesker i fortiden. Den ønskede udvikling fra et didaktisk perspektiv er, at eleverne lærer at drage omsorg for marginaliserede grupper og det sårbare i den anden (Edling et al., 2020). Det får blandt andet den konsekvens, at eleverne aldrig alene bør beskæftige sig med abstrakte, historiske aktører som for eksempel "stat" eller "folk", men altid må have mulighed for at sætte sig i konkrete menneskers sted. Historie skal med andre ord være en fortælling om nogens levede liv og relationelle erfaringer med andre. Chinnerys omsorgsetiske perspektiv betyder, at hendes forståelse af historiebevidsthed afviger fra de kognitivistiske teoretikeres. Fortiden er ikke noget, vi kan lægge til rette som fortællinger og kognitive udviklingsskemaer. Den er til stede i nutiden i form af spor, der bevæger os følelsesmæssigt og kalder på en respons fra os (Chinnery, 2013).

Roger Simons intersubjektive fænomenologi

Ligesom Ann Chinnery ser Roger Simon etik som et eksistentielt begreb knyttet til vores følelsesliv, men modsat Chinnery forholder han sig skeptisk til begrebet empati og foretrækker begrebet *altérité* (fr.). *Altérité* kan oversættes med "radikal andethed" og associeres med den franske filosof Emmanuel Levinas' *intersubjektive fænomenologi*. Levinas udfolder sin fænomenologi som en beskrivelse af, hvad der sker, når vi står ansigt til ansigt med et andet menneskes radikale andethed. Dette møde betragtes som en ur-situation, der forløser en kropsligt forankret følelse af ansvar for den andens lidelse og stadfæster dette ansvar som en absolut, etisk fordring (Bergo, 2024). Simon bruger begrebet *alterité* til at markere, at den fortidige anden er som en fremmed, der ikke kan reduceres til vores egen identitet, men som alligevel falder under den etiske fordring. Ved at bruge ordet *alterité* ønsker Simon at fremhæve to pædagogiske pointer. For det første at eleverne skal stå ansigt til ansigt med den andens lidelse for at trigge den kropslige fornemmelse af ansvar, der

er indlejret i os som et eksistentielt grundvilkår. For det andet at eleverne skal stå ansigt til ansigt med det fremmede i historien, fordi det fremmede er et løfte om andre veje, vi kan gå. Det fremmede er et håb om, at fremtiden aldrig er givet, men kan åbne sig som noget uforudsigeligt og mirakuløst (Simon, 2005).

Den etiske dimension i dansk historiedidaktik

I det ovenstående afsnit har jeg ved hjælp af det svenske forskningsprojekt kigget på nogle nuancer i historiefagets etiske dimension. Overordnet kan man sige, at alle tilgange til den etiske dimension er optaget af mangfoldighed som et grundprincip for demokratisk dannelse, men hvor den kognitive tilgang fremhæver anerkendelse af den andens identitet, betoner den affektive tilgang omsorg og ansvar for den anden.

Selvom den etiske dimension som tidligere nævnt er underbelyst i danske sammenhænge, er der alligevel nogle af de etiske perspektiver, der kommer til udtryk i det nuværende faghæfte. Faghæftet bestemmer for eksempel, at eleverne skal lære at forholde sig kritisk-analytisk til egne og andres fortællinger om fortiden samt arbejde med historiske fortolkninger og deres tilblivelse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Med udgangspunkt i deres egen livsverden skal eleverne på den baggrund forstå, hvordan deres egen og andres identiteter er historieskabte. I disse formuleringer genfinder vi Rüsens diskursetiske perspektiv og tanken om, at eleverne skal udvikle deres evne til at opbygge stadigt mere komplekse narrativer, der afspejler mangfoldigheden af stemmer i et deliberativt demokrati.

De affektive tilgange til den etiske dimension er ikke synlige i faghæftet, men kan knyttes an til det nyere begreb *fortidsmøder*. Begrebet blev introduceret i Loa Bjerres ph.d.-afhandling *Fortidens rolle i historieundervisningen: En analyse af det historisk*

fremmede i grundskolens historiefag (2019), hvor hun viste, hvordan det entydige fokus på elevernes nutidige livsverden stod i vejen for deres oplevelse af fortiden som noget fremmed. Ifølge Bjerre møder eleverne nutidsperspektivet på to forskellige måder i undervisningen. For det første i underviserens fokus på, hvordan eleverne kan bruge historien til at reflektere over eksistentielle og samfundsmæssige problemstillinger i deres egen nutid. For det andet i læremidlernes tendens til at udfolde begivenhedsforløb fra et endimensionelt perspektiv, der harmonerer med vores egne værdier og normer, for eksempel fortællingen om Den Franske Revolution som de gode borgeres demokratiske kamp mod den undertrykkende, etablerede orden (Bjerre, 2021). Bjerre mener derfor, at fortidsperspektivet bør have større didaktisk bevågenhed på to måder. For det første skal eleverne have mulighed for at møde og opleve fortidige scenarier uden omgående at skulle reflektere over, hvordan de kan relateres til deres egen nutid. For det andet skal eleverne have mulighed for at møde en lang række fortidige perspektiver, der tegner et nuanceret billede af den fortidige virkelighed. Med andre ord skal eleverne også møde og opleve det fremmede og uforståelige, som harmonerer dårligt med deres egne normer og værdier. Loa Bjerre er således enig med Peter Seixas i, at eleverne skal opnå en nuanceret forståelse for fortidens egne værdier og normer, før de forholder sig til deres egen nutid. I modsætning til Peter Seixas' kognitivistiske perspektiv insisterer Bjerre imidlertid på, at en præ-kognitiv og affektiv tilknytning til det historisk fremmed er en forudsætning for, at eleverne overhovedet kan sætte sig i fortidige aktørers sted. På den måde har *fortidsmøder* både et omsorgsetisk og et fænomenologisk perspektiv. Omsorgsetisk fordi vi må antage, at empati med den anden er et didaktisk mål, og fænomenologisk fordi eleven bliver bedt om at sætte parentes om sig selv og sin egen identitet i mødet med den fremmede.

En international dimension?

Den etiske dimension af historiefaget fremhæver anerkendelse af og omsorg for den anden som vigtige for elevernes demokratiske dannelse og betoner mangfoldighed som et demokratisk grundprincip. Det kan derfor virke som et lovende begreb for dansk historiedidaktik i en tid, hvor deliberative demokratier er under voldsomt pres.

Den etiske dimension er vokset ud af erindringsvendingen og har derfor en indbygget international orientering - den er rettet mod spørgsmålet om, hvordan vi undgår overgreb på minoriteter, og hvordan vi beskytter befolkningsgrupper, der undertrykkes, fordrives eller udryddes af deres egen stat. I Danmark er historiefaget imidlertid rettet mod nationale fortællinger og nationalstatens udvikling. Dette kan komme til at virke som en begrænsning for den etiske dimension - især i en tid, hvor utallige uretfærdigheder finder sted på grund af globale produktions- og forbrugsmønstre. Hvis de andre, vi møder i historien, blot er tidligere versioner af os selv, kan det være svært for eleverne at få øje på den globale forbundethed, der karakteriserer verdenen i dag. Der er derfor behov for et internationalt perspektiv, som fremhæver globale relationer og det internationale ansvar, der følger med dem. I en tid karakteriseret af stærk fremtidspessimisme er der måske også behov for at følge Roger Simon og pege på fortiden som den fremmede, der bærer på et håb om, at fremtiden stadig er åben. Der ligger derfor et væsentligt etisk perspektiv i Loa Bjerres begreb fortidsmøder forstået som mødet med det fremmede, der ikke er fuldt udfoldet endnu.

Referencer

- Ammert**, N., Edling, S., Löfström, J. & Sharp, H. (2017). Bridging historical and moral consciousness: Promises and challenges. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 4(1), 1-13.
- Barton**, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Routledge.
- Bergo**, B. (2024). Emmanuel Levinas. I: B. Bergo, E. N. Zalta & U. Nodelman (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2024/entries/levinas/>
- Bjerre**, L. I. (2019). *Det forsvundne fortidsperspektiv i historiefagets læremidler* [ph.d.-afhandling Syddansk Universitet]. Syddansk Universitet. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174617880/Afhandling_Loa_Ingeborg_Bjerre.pdf
- Bjerre**, L. I. (2021). Det forsvundne fortidsperspektiv i historiefagets læremidler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 105(2), 242-255. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-1>
- Børne- og Undervisningsministeriet**. (2019). *Fælles Mål For Historie*. Børne- og Undervisningsministeriet. https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_fælles%20mål%202023.pdf
- Chinnery**, A. (2013). Caring for the Past: On Relationality and Historical Consciousness. *Ethics and Education*, 8(3), 253-262. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.878083>
- Edling**, S., Sharp, H., Löfström, J. & Ammert, N. (2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness. *Ethics and Education*, 15(3), 336-354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
- Faber**, S., Kopp, A. & Lauterbach, K. (2022). *Det meningsfulde historiefag*. Samfunds litteratur.
- Körber**, A. (2015, 29 maj). *Historical consciousness, historical competencies—and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Lokaliseret på: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10811/pdf/Koerber_2015_Development_German_History_Didactics.pdf
- Larsen**, S. T. & Poulsen, J. A. (red.). (2021). *Historieundervisning: En fagmetodik*. Hans Reitzel.
- Milligan**, A., Gibson, L. & Peck, C. L. (2018). Enriching ethical judgments in history education. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 449-479. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1389665>



Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2024). *Fagdidaktik i historie: Mellem teori og praksis*. Hans Reitzel.

Simon, R. I. (2005). *The Touch of the Past: Remembrance, Learning and Ethics*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-11524-9>

Rüsen, J. (1987). Historical Narration: Foundation, Types, Reason. *History and Theory*, 26(4), 87-97. <https://doi.org/10.2307/2505047>

Rüsen, J. (2004). How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century. *History and Theory*, 43(4), 122-124. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2004.00301.x>

Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>

Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. I: M. Carrento., S. Berger., M. Grever (red.) *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave Macmillan, s. 59-72. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_3

Spiegel, G. (2002). Memory and History: Liturgical Time and Historical Time. *History and Theory*, 42(2), 149-162. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>