

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift



**Læremiddelanalyse
– hvornår er et
læremiddel historie-
fagligt godt?**


Af Loa Bjerre
November 2022

Læremiddelanalyse – hvornår er et læremiddel historiefagligt godt?

Af Loa Bjerre

HistorieLab, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

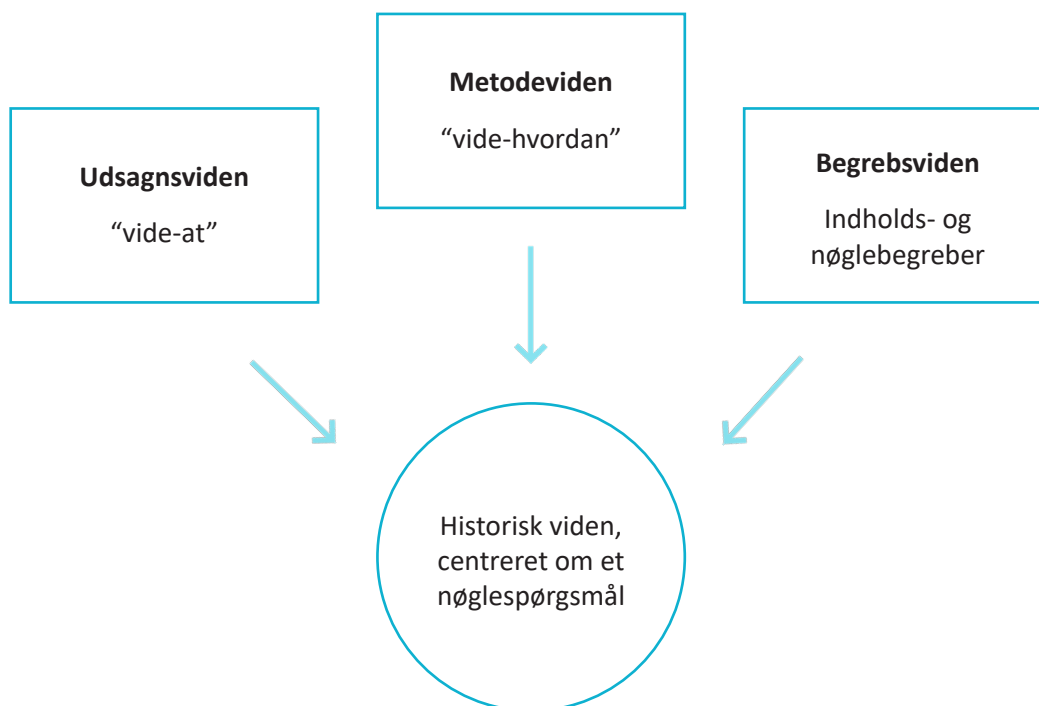
Denne artikel giver et bud på en analysemodel til historiefaglige didaktiske læremidler. Udgangspunktet er et argument om, at en grundlæggende kvalitet handler om hvilket billede af fortiden, læremidlet samlet set efterlader eleven med. Artiklen henvender sig til lærerstuderende og lærere, der underviser i historie.



Når en lærerstuderende skal analysere og vurdere et læremiddel til historieundervisningen, er udgangspunktet ofte en lettere reduceret udgave af læremiddel.dk's *læremiddeltjek*, hvor læremidlets indhold, aktiviteter og udtryk vurderes ud fra hhv. tilgængelighed, progression og differentiering (Poulsen og Pietras, 2016: 186-187). Læremidlets specifikt historiefaglige kvaliteter er imidlertid ikke i fokus. Artiklen her giver et bud på, hvordan vi kan vurdere et læremiddels historiefaglige kvaliteter gennem et blik for måden, hvorpå fortiden er vinklet gennem det historiefaglige indhold. Men i første omgang: hvad er egentlig historiefagligt indhold?

Historiefagligt indhold

Historiedidaktikeren Erik Lund giver et bud på en kategorisering af indhold i faget med det han kalder en kundskabsmodel (Lund, 2020, s. 21):



Indhold er her delt i metode-, udsagns- og begrebsviden, der centrerer sig om et nøglespørgsmål. Hvor indhold handler om det, Lund betegner som *vide-at*, handler metodeviden om *vide-hvordan*, mens nøglespørgsmålet er en gennemgående problemstilling, der søges besvaret gennem disse vidensformer (se eksempler nedenfor). Modellen kan bruges som planlægningsmodel: Læreren bestemmer, hvad der er vigtigt i et kommende forløb gennem formulering af nøglespørgsmål-,



metode- og begrebsviden, hvilket der så vælges læremidler ud fra. Men modellen kan også bruges til at analysere, hvordan fortiden vinkles i et bestemt læremiddel, her i en analyse af to fiktive læremidler, som begge kunne have titlen *Danmarks besættelse 1940-45*:

Læremiddel 1

Nøglespørgsmål: Hvordan og hvorfor lykkedes det Danmark at komme så fredeligt gennem den tyske besættelse i forhold til andre lande?

Udsagnsviden

Besættelsesmagtens idé om flødeskumsfront og eksemplarisk besættelse, samarbejdsregeringens politik og rationaler om menneskeliv vs. modstand, folketingsvalg i 1943. Hovedvægt på 1940-1943 frem til augustoprøret, hvor politikerne siger fra over for de skærpede krav fra besættelsesmagten.

Metodeviden

Forskellige tolkninger af, hvorfor politikerne handlede som de gjorde. Vurderinger af, om det var en hensigtsmæssig måde at reagere på – og hvad de ellers kunne have gjort.

Begrebsviden

Indholdsbegreber: samarbejdspolitik, samarbejdsregering, værnemagt, besættelsesmagt.

Nøglebegreber: årsag, etiske dilemmaer.

Læremiddel 2

Nøglespørgsmål

Hvorfor og hvordan gjorde danskere modstand mod besættelsesmagten under 2. verdenskrig? Hvordan var det at være modstandsmand/kvinde?

Udsagnsviden

Fremherskende modstandsgrupper i Danmark: Churchill-gruppen, Holger Danske, Hvidstensgruppen, BOPA. Modtagegrupper og sabotage. Livet i København under folkestrejken og i den politiløse tid. Hovedvægt på tiden fra 1943 og frem til befrielsen.

Metodeviden

Refleksion over, hvordan genstande og breve kan bruges til at forstå, hvad der foregik. Indlevelse i, hvordan det kan have været at være modstandsmand/kvinde.

Begrebsviden

Indholdsbegreber: Augustoprøret, sabotage, folkestrejken, rationering, Gestapo, schalburgtage.

Nøglebegreber: Kildearbejde, historisk empati.

De to fiktive læremidler formidler den samme grundfortælling. Men læremidlernes fortidsvinkling er samtidig så forskellig, at de stort set ikke lapper over i forhold til, hvilke scener, aktører, begivenheder og perspektiver fra fortiden, de inddrager. Læremiddel 1 har fx politisk historie som omdrejningspunkt, læremiddel 2 social- og kulturhistorie. Men der vil også være forskelle, der angår, hvem der fremstilles som helte og skurke, hvad det implicitte budskab med fortællingerne er osv.

Læremiddeltjeks model ville ikke få øje på disse vinklingsforskelle. Men for en historielærer er måden, hvorpå fortiden vinkles, både svær og nødvendig at få øje på.



Hvorfor er det svært?

Det er svært overhovedet at få øje på, at der er vinkling på spil, fordi brødtekst i didaktiske læremidler i historie næsten altid er enkeltperspektivisk og grundfortællingspræget – og dermed af natur manipulerende. Møder eleverne kun ét af de to læremidler ovenfor, tænker de næppe over, at besættelsestiden kunne beskrives anderledes. Fortiden fremstilles som logisk fremadskridende og giver ikke indblik i uomgængelige fravalg af vinkler, periodiseringsvalg, uvisheder og forskningsuenigheder. Og det af god grund, fx af hensyn til elevens mulighed for at opleve sammenhæng, indlevelse og overblik, men det gør det svært at få øje på den vinkling, en sådan tekst altid rummer. Derudover er vinklinger mønstrede af kollektiv erindring og prærefleksive idéer om, hvad der er vigtigt at vide noget om, som vi alle er påvirket af.

Det er altså ikke tilstrækkeligt, at et forlag siger, at eleverne skal forholde sig kritisk til læremidlets tekst, som til alle kilder. Eleverne arbejder med historiebrug fra 3. klasse, men en kritisk tilgang til, hvordan læremidlet vinkler indholdet fx værdimæssigt, er svær og uhensigtsmæssig. Og selv når en sådan kritisk tilgang til brødteksten skal finde sted i de større klasser, burde læremidlet egentlig som et minimum levere to forskellige brødtekstfremstillinger, som eleverne kan holde op imod hinanden.

Hvorfor er det nødvendigt?

Kort sagt er det nødvendigt, at man som lærer forholder sig til, hvilken fortidsvinkling, læremidlet har valgt, fordi den er udtryk for historiebrug, som rummer en form for magtudøvelse. Et hyppigt brugt eksempel på historiebrugsmagtudøvelse i forbindelse med besættelseshistorien er tidligere statsminister Anders Fogh-Rasmussens tale, hvor han fordømte samarbejdspolitikken i et forsvar for Danmarks deltagelse i Irakkrigen (Fogh Rasmussen, 2008). Men fordømmelse af fortiden i nutidens favør foregår hele tiden, også i fredelige eksempler, fx her i Clios tekst til 3.-5. klasse: "Skolens historie" (historiefaget.

dk). Den indledende manchete lyder: *Skolen har ændret sig meget, siden elever skulle kunne huske hele vers fra salmebogen, og læreren måtte slå med hånden eller endda med et spanskrør.* I slutningen står: *Vores skole i dag forsøger at skabe mennesker, der både kan tænke selv og på fællesskabet. Det er noget anderledes end i 1814. Der skulle man jo bare være en god, kristen borger.*

Heri ligger en markant værdimæssig vinkling af den fortid, der repræsenteres, som ikke bare handler om fx valg af politisk eller kulturel synsvinkel. Fortiden beskrives ond og ubegavet i forhold til nutiden, der til gengæld fremhæves god og begavet. Det har nok ikke været forfatterens hensigt, men det ændrer ikke ved, at denne stærkt værdimæssige vinkling er noget, læreren er nødt til at få øje på, hvis hun med teksten vil vise noget om, hvordan det var at gå i skole i gamle dage. Det er et generelt problem i læremidler, at fokus er på det afvigende og unormale – sikkert for at vække elevernes interesse med sensationer og gys og gru – på bekostning af at fremstille fortiden, som den mere generelt kan være blevet oplevet af dens mennesker.

Kriterier for en historiefaglig læremiddelanalyse

Hvor læremiddel 1 beskriver besættelsestiden som en periode med ansvarlige politikere, der modigt førte et samlet land ansvarligt gennem krigen med så få døde som muligt, efterlader læremiddel 2 eleverne med et billede af interne uenigheder og uroligheder, samarbejdspolitikere som umoralske osv. Det ene billede er ikke nødvendigvis mere rigtigt eller bedre end det andet, men sammenstillingen demonstrerer, hvor forskelligt udfaldet kan blive. I skoleeksemplet er billedet af, hvordan det var at gå i skole i gamle dage imidlertid uforholdsmæssigt dystert, hvilket er tydeligt også uden sammenligning med andre vinklinger af det samme.

I et historiefag, der vil give indblik i, hvordan det kan have været oplevet at leve i andre tider, er



det afgørende, at læreren forholder sig til, hvilket billede et givent læremiddel efterlader eleven med af fortiden. I det følgende vil jeg give et bud på, hvordan vi kan vurdere læremidlers kvalitet i den forbindelse gennem analyse af hhv. indholdsvalg i forhold til fortidsvinkling (punkt 1-4) og læringstilgang i forhold til elevens mulighed for at tilnærme sig de fortidsperspektiver, der præsenteres (punkt 5-6). Analysemodellen er en udbygning af en anden lille analysemodel (Bjerre, 2020), og kan fungere som grundlag for supplerende analyser af læremidlets kvalitet ud fra andre faglige aspekter, man som lærer ønsker, det samlede forløb skal rumme.

Indholdsvalg i forhold til fortidsvinkling

1. Bestemmelse af problemstillinger

Analysen begynder med en identifikation af, hvilke(n) problemstilling(er) læremidlet behandler. Somme tider formuleres dette af læremidlet selv. Andre gange kan det analyseres frem gennem en skimning af teksten eller en analyse af overskrifter. Problemstillingerne udpeger den udsagns- og metodeviden, der er nødvendig for at besvare det, og afslører en del om læremidlers fortidsvinkling, som vi så i læremiddel 1 og 2 ovenfor, bl.a. i forhold til historiske synsvinkler.

2. Valg af fortidige scener og aktører

Herefter må kigges efter, hvilke fortidige scener og aktører, der er valgt, som dem eleverne skal møde og identificere sig med inden for den overordnede ramme, problemstillingen udstikker. Er den scene, der vælges som eksemplarisk for samarbejdspolitikken, Amalienborg 9. april 1940 eller Odense 29. august 1943? Og er aktøren, eleven skal identificere sig med, Erik Scavenius, Vilhelm Buhl eller Christmas Møller? Eller er scenen en sydfynsk fattiggård i 1942 og aktøren en mand herfra, der af kommunen overtales til at arbejde i Tyskland? En forskel, som har betydning for, hvilken værdiladning vi efterlader i elevens billede af samarbejdspolitikken. Det er altså ikke selve det, at der vinkles: det er et vilkår for læremidler, at der skal udvælges og vinkles kraftigt,

men i en vurdering af et læremiddel er det vigtigt at få øje på, *hvordan* det gøres.

3. Fortidsvinklingens kvalitet

Et kvalitetskriterium i forhold til, om det er en god vinkling, der er valgt, er, om læremidlets valgte aktører og scener præsenterer et nogenlunde *repræsentativt* eller *sandsynligt* udsnit af den givne tids generelle holdninger eller handlinger. I læremiddel 1 er udelukkende valgt aktører fra den samarbejdsvillige politiske elite, ikke politikere i opposition til denne eller mangfoldigheden af politiske holdninger og handlinger i befolkningen. I læremiddel 2 er fokus på modstandsfolk, men uden en stemme fra den frem til 1943 dominerende mentalitet, de var i opposition til. Det kan være svært at bestemme den generelle holdning, men vi kan i hvert fald konstatere, at begge læremidlers aktørudvalg udgør en ret snæver type i den danske befolkning.

Begrebsparret *etableret orden* og *oprører* kan bruges til at få øje på kvaliteten af sådanne vægtninger i fortidsperspektiver. I fremstillingen af skolen i 1800-tallet er den etablerede orden den dominerende mentalitet blandt majoriteten af politikere, forældre, elever og lærere, der fandt måden at holde skole på naturlig og rigtig, ganske som der findes en etableret orden om dette i 2022. Oprøreren kan være en minoritet af reformatorer, der ønskede at ændre skolen radikalt. I Clios tekst ovenfor er derfor en ubalance mellem etableret orden og oprører, eftersom fortiden udelukkende er beskrevet ud fra den potentielle oprørers side (som harmonerer med nutidens værdier). Med til oprører-siden hører i øvrigt også ofre for den etablerede orden: hvis skolens historie fx kun fortælles ud fra den elev, som var offer for måden at holde skole på ved at være ikke-gennemsnitligt mobbet af ikke-gennemsnitligt sadistiske lærere.

4. Sammenstilling af fortid og nutid

Der er gode historiedidaktiske grunde til at sammenstille den fortid, der repræsenteres, med forhold i elevernes nutid, og det er udbredt i fagets læremidler. Men også disse sammenstillinger har konsekvenser i forhold til fortidsvinkling. Hvis mod-

standsmanden fra før 1943 sammenstilles med en nutidig regering, som indirekte i Foghs tale ovenfor, sammenstiller vi en fortidig oprører med en nutidig etableret orden. Det gøres typisk med ting fra fortiden, vi i bakspejlet er stolte af, her modstanden. Omvendt sammenstiller læremidler typisk fortidige etablerede ordner, vi skammer os over (fx 1700-tallets politiske elites handel med slaver) med nutidige eksempler på oprører eller *outlaws* der ikke repræsenterer en etableret orden (fx en kriminel underverden, der tjener penge på *trafficking*). At sammenligne 1700-tallets politiske elite med en kriminel underverden, giver ikke et godt billede af verdensbilleder og grundlag for at træffe valg i 1700-tallet. Et princip for god perspektivering til nutiden er derfor at sammenstille fortidig etableret orden med nutidig og fortidig oprører med nutidig.

Læringstilgang: Hvordan møder eleven den oplevede fortid?

5. Fortidsperspektiver på fortiden

Når vi nu har vurderet læremidlets indholds kvaliteter i forhold til fortidsvinkling, skal vi analysere dets læringstilgang i forhold til, hvilke muligheder det så faktisk giver eleven for at tilnærme sig de fortidsperspektiver, som de fortidige scener og aktører tilbyder.

For det første må eleven tilbydes en *fortidig subjekt-position*: et tilbud om at imitere selv at stå i fortiden og kigge på den med et fortidsblik. Det sker i visningen af fx en samtidig kilde, en fortælling i første person eller en anskuelsestavle. I læremidlerne ovenfor kan der i det ene ikke være et eneste fortidsblik, hvis fremstillingen er baseret på forklarende brødtekst, grafer og tidslinjer. I det andet kan der være mange fortidsblik, hvis læremidlet rummer samtidige genstande, breve og fotos fra perioden. Igen en forskel, som læremiddeltjek ikke ville opdage.

6. Perspektivskifteappel

Når vi har konstateret, at eleven tilbydes et fortidsblik, fx via et foto af Erik Scavenius i samtale med Werner Best, må vi kigge efter, om og hvordan

læremidlet giver eleven mulighed for at tilnærme sig dette fortidige perspektiv. Med et spørgsmål som: *"Er det rimeligt, at Scavenius var så venlig over for Best?"*, appelleres til, at eleven tilgår det viste med nutidig stillingtagen. Ved i stedet at spørge: *"Hvordan ser det ud til at Scavenius oplever denne situation?"*, *"Hvad tror du, ud fra billedet, de snakker om?"*, eller *"Hvad kan du ud fra billedet sige om deres forhold til hinanden?"*, appelleres til, at eleven skifter perspektiv og indlever sig i det tilbudte fortidsblik. Begge spørgsmålstyper er vigtige i et historiefag.

Analysemodellen opstillet i punktform

1. Bestemmelse af problemstilling

- Hvilket overordnet spørgsmål adresserer og besvarer læremidlet om den fortid, det handler om?
- Hvilke væsentlige ting om perioden rummes ikke i disse spørgsmål? Skal der suppleres med andre spørgsmål?

2. Valg af fortidige scener og aktører

- Hvilke scener og aktører kommer eleverne til at møde? Hvor meget fylder de hver især?
- Er der væsentlige scener, aktører eller perspektiver inden for nøglespørgsmålet, der er udeladt?



3. Fortidsvinklingens kvalitet

- Præsenterer scene- og aktørvalg et billede af, hvordan det generelt har været oplevet at leve i fortiden?
- Hvor meget plads tildeles hhv. etableret orden og oprører? Bør der kompenseres for en evt. ubalance?
- Hvordan er den værdimæssige fremstilling af etableret orden og oprører? Hvem kan eleven identificere sig med og hvem ikke? Bør der kompenseres, så der kommer bedre balance?

4. Sammenstilling af fortid og nutid

- Hvis der perspektiveres til nutiden: Hvilke nutidige forhold sammenstilles de fortidige med?
- Hvordan er forholdet mellem etableret orden og oprører i de valgte sammenstillinger?

5. Fortidsperspektiver på fortiden

- I hvilken grad tilbydes eleven fortidsblik? Bør der suppleres?
- Er fortidsblikkene velvalgte i forhold til at give et billede af, hvordan det generelt har været oplevet at leve i den fortid, der behandles?

6. Perspektivskifteappell

- Appellerer læremidlet ved de tilbudte fortidsblik til, at eleven skifter perspektiv? Bør der suppleres med andre perspektivskifteappeller?

Referencer

Bjerre, L. (2020): *Læremiddel.dk*. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/til-praktikere/fagenes-laeremidler/fortid-bliver-til-nutid-i-historiefagets-laeremidler/>

Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiedidaktik mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. 6. udgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Rasmussen, F. A. (2008). *Statsminister Anders Fogh Rasmussens tale i Mindelunden den 29. august 2008*. <https://www.stm.dk/statsministeren/taler/statsminister-anders-fogh-rasmussens-tale-i-mindelunden-den-29-august-2008/>

Clio (2022). *Forløbet: "Skolens historie"*. Historiefaget.dk. <https://portals.clio.me/dk/historie/3-6/emner/historiske-temaer/demokrati-og-rettigheder/skolens-historie/let/>

