

Narrativitet i læremidler

- fortællingens funktion i nordiske historiebøger

AF: JENS AAGE POULSEN, UNIVERSITY COLLEGE LILLEBÆLT, LÆRERUDDANNELSEN I JELLING

Historie – forstået som fortidig virkelighed eller den levede historie – er i sig selv forsvundet. Fortiden har efterladt sig spor og kilder, der må tolkes og gives mening. For at beskæftige sig med historie må fortiden altså iscenesættes som en sammenhængende beretning, en fortælling – bl.a. i form af læremidler til undervisningen. Emnet for denne artikel er en drøftelse af den form eller struktur som fagbogsforfatterne giver deres fortællinger om fortiden i læremidlerne.

Artiklen indledes med en drøftelse af narrativitet og historie, der følges op af enkelte eksempler på ændringer af det narratives rammebetingelser i læremidler til historieundervisningen i Danmark siden 1900. Herefter tolkes delresultater fra en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse vedrørende narrativitet i læremidler i de nordiske lande. Undersøgelsen var i Danmark rettet mod grundskolelærere, der underviste i historie. I de andre nordiske lande inkluderede undersøgelsen også ungdomsuddannelserne. Sidste del af artiklen beskriver narrative tendenser i tre nordiske grundbøger til historieundervisningen.

Narrativitet og historie

I artiklen bruges begrebet narrativ (fra latin: at fortælle) og afledninger heraf. I forbindelse med historie handler det indlysende

om, at "noget" fra fortiden fortæles. Med sit værk *Metahistory* fra 1974 satte den amerikanske idehistoriker Hayden White fokus på, at historikeren ikke kun fremdrager eller finder historien i kilder og spor, men i højere grad skaber historiske fortællinger om fortiden. For det første skaber historikeren orden og sammenhæng i begivenheder og menneskelige handlinger. For det andet giver han et bud på, hvad der skete, hvornår, hvordan og hvorfor (dvs. årsager-virkninger, grunde-følger). For det tredje vælger historikeren hvilke "elementer", der skal med og undlades. Og endelig for det fjerde tildeler historikeren de valgte elementer en større eller mindre betydning i historien.

Ifølge White har historikere-rens fortælling – ligesom andre fortællinger – en narrativ struktur, der består af en igang sættende konflikt (en begyndelse), et forløb (en midte) og en afslutning. Umiddelbart "selvstændige" tildragelser og hændelser kobles således sammen til en sammenhængende fremstilling, der fortolker og forklarer, hvordan og hvorfor noget sket. Og som ved andre typer fortællinger bruger historikeren en poetisk struktur, trope (White), der defineres af en *plotstruktur* (emplotment), som kombinerer elementerne til en sammenhængende fortælling. Historikeren må også formulere

valide *argumenter*, præmisser og konklusioner. Endelig fremhæver White den *ideologiske* dimension i historikerens fortælling, der reflekterer "... *the ethical element of the historians's assumptions of a particular position on the question of the nature of historical knowledge and the implications that can be drawn from the study of past events for the understanding of present ones.*" (White 1974: 22).

White beskriver fire kategorier af plotstrukturer, der ikke er skarpt adskilte, og som kan kombineres:

- Den *romantiske*, dramaet, hvor det gode til slut vinder over det onde, lyset over mørket, og hvor mennesket er kendetegnet ved dets fremskridt og kontrol med verden.
- Den *tragiske*: Mennesket kæmper en håbløs kamp, der ender i resignation og indordning under omstændigheder, der definerer rammerne for menneskets liv.
- Den *komiske*: Et menneskes midlertidige triumf. Muntre episoder sætter hans velfortjente fald i perspektiv.
- Den *satiriske/ironiske*: Mennesket er en fange snare end en mester af omstændighederne og livets grundvilkår, som det ikke bevidstheds-



mæssigt er i stand til at håndtere.

Ud fra de betingelser, den fortalte historie bliver til under, argumenterer White for, at den ikke repræsenterer den fortidige virkelighed, den levede historie. Whites teori er blevet problematiseret og kritiseret for at overdrive fortællingens betydning for en rekonstruktion af fortiden, men elementer af den kan med fordel bruges i en analyse af narrativitet i læremidler til historie.

Rammer for det narrative

Det hører til undtagelserne, at forfattere til læremidler til grundskolen også bedriver primærforskning. Men ophavsmanden til læremidlerne har – i hvert principielt – nogle grundvilkår fælles med historikeren: Den fortidige virkelighed, den levede historie, er forsvundet, og han må iscenesætte den som en fortalt historie. Der er dog også andre krav, som sætter rammer for læremidlernes fortalte historie. For det første skal indholdet naturligvis være i overensstemmelse med accepteret historisk viden, dvs. den forskningsbaserede fortalte historie. Det kan i sig selv være en udfordring, da der ofte ikke er konsensus om, hvad der er historisk viden. For det andet skal læremidlet være anvendeligt i undervisningen, hvilket banalt bl.a. betyder, at eleverne skal kunne afkode, forstå og bruge indholdet. Her spiller forskellige tiders fremherskende forståelser af undervisning og læring en central rolle. For det tredje – og ikke nødvendigvis i samklang med de foranstående krav – har de politiske forventninger, der udtrykkes i bekendtgørelser og

faghæfter – betydning for, hvordan det narrative udfoldes i læremidlerne. Her tænkes på stoffet, hvad skal med og hvad skal udelades? Hvilke kundskaber og færdigheder skal eleverne tilegne sig (jf. læreplanens trin- og slutmål – herunder historiekanon, der implementeres fra august 2009). Dertil kommer fagets dannelsesmæssige sigte, der er fastsat af ministeriet, og som udtrykkes i fagets formål.

De nuværende ministerielle rammer for folkeskolens historieundervisning har rødder tilbage fra begyndelsen af 1990'erne. I 1993 trådte en ny folkeskolelov i kraft, og i dens kølvand kom nye læreplaner, kaldet faghæfter. Faghæftet 4 *Historie 1995* markerede på flere områder det brud med den traditionelle historieundervisning, der havde været under udvikling i den nordiske historiedidaktiske debat op gennem 1980'erne. Den klassetrinssikrede og kronologiske organisering af stoffet blev afløst af en organisering i emner og temaer med problemstillinger. Undervisningens vigtigste sigte blev at styrke elevernes historiebevidsthed, dvs. at udvikle deres erkendelse af – og handlekompetence i forhold til – at de er "historieskabte såvel som historieskabende". Dvs. at de selv og deres livsomstændigheder er rammesat af historiske processer af kontinuitet og forandring. Det historieskabende har to forskellige, men sammenhængende betydninger. For det første at de som aktive borgere er medskabere af aktuelle og fremtidige livsbetingelser. For det andet, at historien om fortiden, den fortalte historie, ikke er absolut og objektiv, men nyfortolkes i et samspil

mellem fortidstolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Som en konsekvens heraf er det centralt i undervisningen, at eleverne skaber historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden. Med *Historie 1995* blev fortællingen i historieundervisningen således revitaliseret. I læreplanerne, der afløste *Historie 1995* – dvs. *Klare Mål* (2002), *Fælles Mål* (2004) og *Fælles Mål II* (2009) – er en række justeringer. Mest markant er betoningen af "kronologisk overblik" og "sammenhængsforståelse" i *Fælles Mål II*, men forestillingen om eleverne som historieproducerende aktører er fortsat central, idet fagformålet betoner, at "undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden."

Hvad har omkalfatringen af faget – som først og fremmest læreplanen *Historie 1995* var udtryk for, og som de efterfølgende har fulgt op på – haft af konsekvenser for læremidler i faget? Mest iøjnefaldende har det været, at det dominerende læremiddel – den traditionelle grundbog, hvis indhold fremtrådte absolut som den sande fortælling om det levede liv – er blevet udfordret af, at sigtet med undervisningen er at styrke elevernes historiebevidsthed. For denne bliver jo i høj grad udviklet og formet af faktorer i elevernes hverdagsliv uden for skolen (Jensen 2003: 88). Derfor er spillefilm, historiske børne- og ungdomsbøger og andre medie- og it-baserede fortællinger blevet legitime læremidler i undervisningen. De har dog ikke for-



trængt grundbøgerne, men disse skiftede karakter fra slutningen af 1990'erne. De faglige fremstillinger blev mere levende og problematiserende. Der indgik ofte fiktionsagtige fortællinger. Opgave- og aktivitetsforslag lagde op til, at eleverne reflekterede over og forholdt sig til indholdet og på baggrund heraf selv producerede forskellige former for fortællinger.

Det narrative i aktuelle læremidler

Hvilke forventninger har lærerne så til det narrative i læremidlerne i skolefaget historie, og i hvilken grad lever de anvendte læremidler op til disse forventninger? Disse spørgsmål indgik i en kvantitativ undersøgelse, der blev gennemført af projektet *Historia i läromedlen: Nordisk forskning om läromedel i historia* (Helgason 2009) *History in Textbooks and Teaching Materials. A Nordic Internet Survey*. Her fokuseres på de to spørgsmål,

der er særlig relevante for en drøftelse af det narrative i læremidler. Respondenterne (undervisere i skolefaget historie) skulle først graduere fem alternativer for, hvad de anså for at være væsentligt, når et historisk overblik formidles i et læremiddel. Dernæst skulle respondenterne vurdere de læremidler, de anvendte i historieundervisningen, ud fra alternativerne.

Alternativerne, der skulle gradueres fra 1 (mest) til 5 (mindst), var følgende:

- Store og indflydelsesrige individer/personligheder
- Store og dramatiske hændelser
- Opfattelse af tid og kronologi
- Kontekst og årsagssammenhænge
- En levende fortælling

I gradueringerne kunne respondenterne ikke vægte to alternativer ens. Det betyder, at alternativerne i besvarelserne vægtes

som helt unikke og uden sammenhæng. Reelt ville mange antageligt se et vist sammenfald mellem nogle af alternativerne, fx mellem "Store dramatiske hændelser" og "En levende fortælling". En del respondenter har stoppet besvarelsen, fordi de ikke har kunnet vægte alternativerne ens. Det har naturligvis påvirket resultatet af spørgeskemaundersøgelsen og betyder, at den bør tolkes med forsigtighed – og kun som tendenser.

Læremidlerne – forventninger og realiteter

Figur 1-5 illustrerer forventninger til læremidlet. Hvad er væsentligt for at give eleverne et historisk overblik?

Graduering i figurerne går fra 1 (mest) til 5 (mindst) – den sidste søjle: ikke relevant.

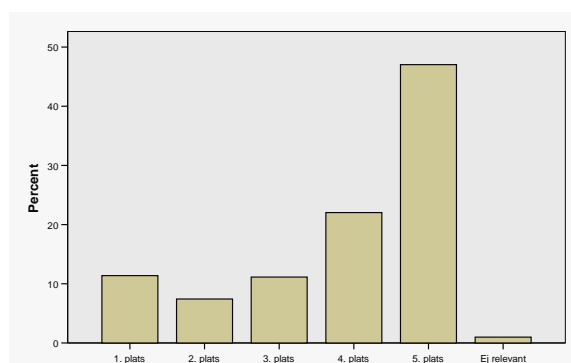


Fig. 1: Forventninger til læremidler: **Store og indflydelsesrige individer/personligheder**

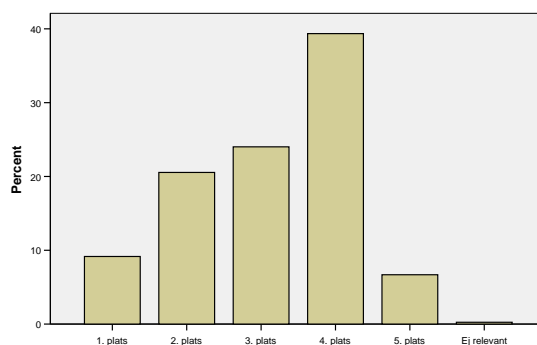


Fig. 2: Forventninger til læremidler: **Store og dramatiske hændelser**



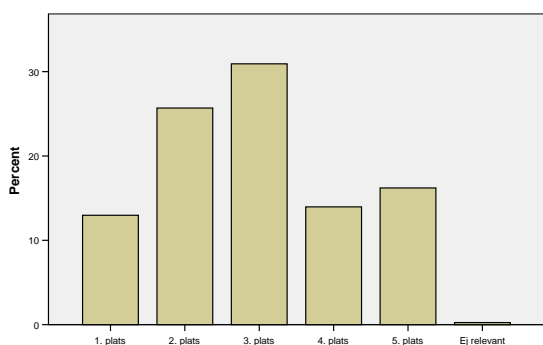


Fig. 3: Forventninger til læremidler: **Tidsopfattelser og kronologi**

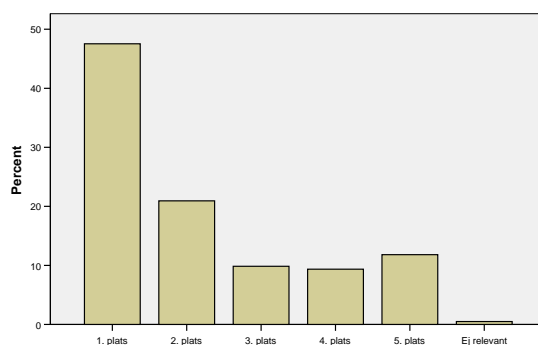


Fig. 4: Forventninger til læremidler: **Kontekst og årsagssammenhæng**

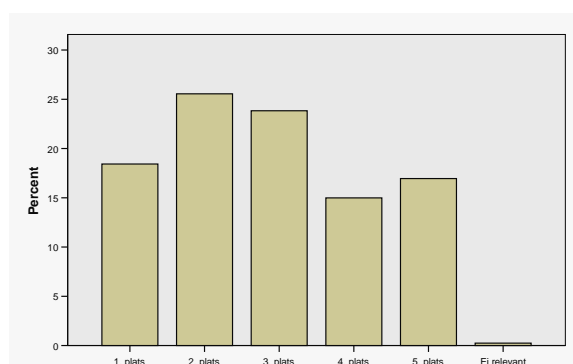


Fig. 5: Forventninger til læremidler: **En levende fortælling**

I respondenternes forventninger til læremidlerne (fig. 1) prioriteres "Store og indflydelsesrige individer/personligheder" markant lavest (47%). "Store og dramatiske hændelser" (fig. 2) prioriteres også lavt – om end højere end "Store og indflydelsesrige individer/personligheder". Ca. 39% har prioriteret "Store og dramatiske hændelser" næstlavest, mens næsten 30% har prioriteret denne kategori højest og næsthøjest. Gradueringen af "Tidsopfat-

telser og kronologi" (fig. 3) resulterer i noget, der med god vilje ligner en normalfordelingskurve. 30% af respondenterne har valgt midtergradueringen, mens 39% har valgt over og 30% under midtergradueringen. Næsten halvdelen (47%) har givet "Kontekst og årsagssammenhæng" (fig. 4) første- og 20% andenprioritet. Et markant ønske til et læremiddel er altså, at det sætter de skildrede fænomener i et samfundsmæssigt perspektiv og

behandler deres årsager og virkninger. Det 5. og sidste alternativ, "En levende fortælling" (fig. 5) vægtes forholdsvis højt, idet 44% har udpeget den som første- eller anden prioritet, mens 32% vægter det lavest og næstlavest.

Figur 6-10 illustrerer vurderingen af de læremidler, læreren anvender i undervisningen?

Graduering i figurerne går fra 1 (mest) til 5 (mindst) – den sidste søjle: ikke relevant.

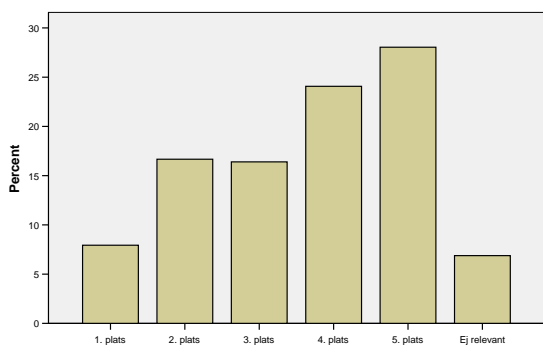


Fig. 6: Vurdering af egne læremidler: **Store og indflydelsesrige individer/personligheder**

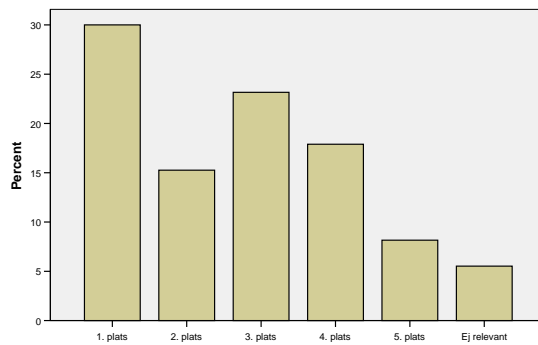


Fig. 7: Vurdering af egne læremidler: **Store og dramatiske hændelser**

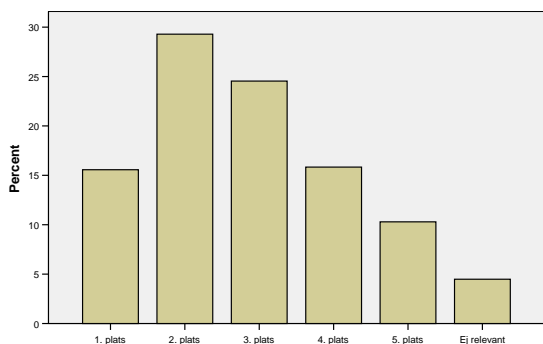


Fig. 8: Vurdering af egne læremidler: **Tidsopfattelser og kronologi**

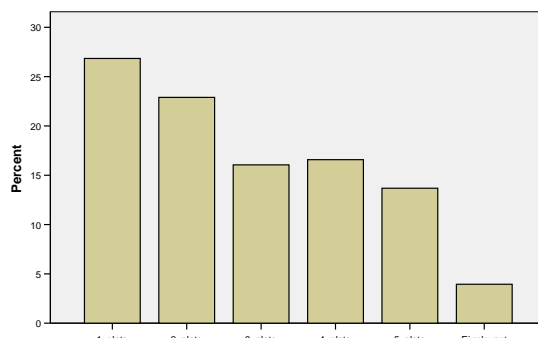


Fig. 9: Vurdering af egne læremidler: **Kontekst og årsagssammenhæng**

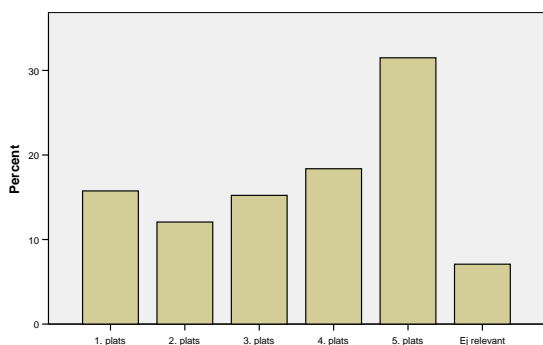


Fig. 10: Vurdering af egne læremidler: **En levende fortælling**

Respondenternes vurdering af læremidler, de selv anvender i deres undervisning, passer nogenlunde med forventningerne til læremidler, når det gælder kategorien "Store og indflydelsesrige individer/personligheder" (fig. 6). Der er dog flere i midterprioriteringerne – og derfor forholdsvis

færre i den højeste og den laveste prioritet. Forholdsmæssigt er der heller ikke de store forskelle i "Tidsopfattelser og kronologi" (fig. 8). Til gengæld kommer "Store dramatiske hændelser" (fig. 7) på en suveræn førsteplads (30%), hvilket er mere end tre gange så stor andel end de

9%, som respondenterne angiver som forventninger til læremidlerne. Her er altså en markant forskel på forventninger og "realiteter". Også i "Kontekst og årsagssammenhæng" (fig. 9) er der tydelig forskel. Kun små 25% bedømmer denne kategori højst til sammenligning med de 48%,



der prioriterede kategorien i forbindelse med forventninger til læremidlet. I "En levende fortælling" er der også forskelle på forventninger og vurderinger af det anvendte læremiddel – om end ikke så markant. 31% vurderer, at levende fortælling (fig. 10) er vægtet lavest i læremidlet, hvilket er en dobbelt så stor andel sammenlignet med forventningen til læremidlet.

Læremidlerne

I forlængelse af spørgeskemaundersøgelsen følger her en beskrivelse og sammenstilling af væsentlige narrative træk i tre læremidler fra henholdsvis Danmark, Norge og Sverige. For at få et nogenlunde rimeligt sammenligningsgrundlag er der valgt tre udbredte grundbøger ud fra følgende fælles kriterier:

- Modtagergruppen 8.-9. klassetrin.
- Periode: Mellemligstiden.
- Kronologisk strukturering af stoffet.

Danmark: *Ind i historien*

Claus Buttenschøn & Olaf Ries: *Ind i Historien – Danmark og verden*, bd. 3, første udgave 1994, behandler Mellemligstiden side 69-108 under overskriften "Diktatorenes årtier – 1920-45". De 38 sider er delt i et antal forholdsvis korte afsnit á et par sider, som igen er inddelt i rubrikker. Som i den øvrige del af systemet anvendes forskellige fremstillingsformer: faktion (dvs. en blanding af fakta og fiktion), faglig fremstilling og en undergruppe: faktaafsnit. Illustrationer og layout spiller en vigtig rolle i læremidlets narrative struktur.

I den indledende faktion til "Diktatorenes årtier" følger vi den

spaniensfrivillige Peter og hans kammerater i en episode under den dramatiske og afgørende kamp mod fascisterne ved Ebrofloden under Den spanske Borgerkrig. Den elementære spænding i "Kampen ved Ebrofloden" har en umiddelbar appel. Samtidig er sigtet med faktionen, at den skal vække elevernes interesse for at få mere at vide om fx fascistiske. Faktionens hovedpersoner er almindelige mennesker – og ikke "store og indflydelsesrige individer/personligheder". Den farvelagte, men noget grumsede og motivmæssigt uklare tegning understøtter kun i begrænset omfang faktionen.

Den faglige fremstilling dominerer afsnittet. Teksterne er indbyrdes ordnet og indholdsmæssigt opbygget kronologisk, informationsmættede og beskrivende. Indholdsmæssigt fokuseres efter et kort afsnit om "Ismernes kamp" på kommunismen og Stalin i Sovjetunionen, fascismen og Mussolini i Italien. Størst omfang har nazismen og Adolf Hitler. Anden Verdenskrig behandles på fire sider. Det vrirler ikke med årstal og stedsbetegnelser, men læseren er ikke i tvivl om hverken tid eller rum. "Store og dramatiske hændelser" som Rigsdagsbranden i 1933 er med. Begivenhederne sættes i et vist omfang i en kontekst og tillægges som oftest én bestemt grund/årsag. Eleverne præsenteres ikke for forskellige opfattelser af årsager til et fænomen – ligesom teksten ikke lægger op til at diskutere de præsenterede årsagssammenhænge. Det er således en lukket og absolut fortælling: Historien foregik sådan – af de og de grunde. "Store og indflydelsesrige/individer"

som Mussolini, Stalin og Hitler er væsentlige aktører. Deres antal er dog begrænset, og der lægges vægt på, at aktørernes handlinger sættes i strukturelle (økonomiske, sociale, kulturelle) rammer. Ud fra Whites kategorier (se begyndelsen af artiklen), kan plotstrukturen betegnes som *tragisk*, men også som *romantisk*, når man senere i bogen hører, at ondskaben (diktatorerne) bringes til fald og straffes. I afsnittet "Diktatorenes årtier" anvendes en fremadskridende fremstillingsform, der som nævnt først og fremmest er informerende, men som også har enkelte glimt af "levende fortælling", fx i forbindelse med Rigsdagsbranden: "*Da politiet ankom til brandstedet, fandt de en sindsforvirret hollænder ved navn Marinus van der Lubbe, der halvnøgen løb rundt og strøg tændstikker.*" (s. 89)

Faktaafsnittene uddyber kortfattet specifikke emner som "Sovjetisk kunst", "Jøder og folkemord", OL i Berlin 1936.

Illustrationerne er samtidige fotos, de fleste i sort/hvid og enkelte – fx gengivelse af plakater – er i farver, der samlet set spiller udmærket sammen med teksten ved at visualisere indholdet eller ved at tilføje nye dimensioner. Desuden er bogen illustreret med nyttegninger i sort/hvid og med blå staffage, der ikke umiddelbart forekommer hverken informerende eller oplevelsesfyldte.

I sig selv lægger de faglige tekster ikke op til refleksion og problematisering – hvilket ellers er et nødvendigt grundlag for, at eleverne kan skabe historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden. Men afsnittet "Diktatu-



ernes årti" afsluttes med en side "Gå selv i gang". Den indeholder meget åbne forslag til aktiviteter, fx: "Find en afbildning af Pablo Picassos billede "Guernica". Hvad vil Picasso fortælle med billedet?" Desuden er der forslag til tematikker, læreren kan tage op i undervisningen. Her er der inspiration for den fagligt og didaktisk indsigtfulde lærer til at tilrettelægge en undervisning, der giver eleverne mulighed for at skabe historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden. Den mindre indsigtfulde lærer lades dog i stikken. Hvordan kan fx afkodningen af "Guernica" bruges i den konkrete historieundervisning?

Norge: Underveis

Harald Skjønberg: *Historie 9 – Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, første udgave 2007, fremstiller Mellemløstiden i kapitel 6, side 92-113, under overskriften "I diktaturernes skygge". De 21 sider er opdelt i afsnit, der er betydeligt længere end i den danske udgave. Ud over den gennemgående faglige tekst anvendes "Rammetekster", der uddyber specifikke emner – fx med inddragelse af et kortfattet og pædagogisk bearbejdet kildeafsnit. "Margentekster" er kildeuddrag fx i form af citater og digte.

Indholdsmæssigt fokuseres på Stalin og Sovjetunionen, Mussolini og Italien, Hitler og Tyskland (fylder mest) og et afsluttende kortere afsnit om Franco og Spanien. I begyndelsen af kapitlet får eleverne under overskriften "I dette kapitlet skal du lære om" eksplicit at vide, hvad stoffet drejer sig om.

Den faglige tekst er en fremadskridende fortælling og forekommer mere levende end den danske grundbog. Der bruges plads til at udfolde dramaet og skabe engagement – uden at fremstillingen bliver fiktion (fx mordet på St. Petersburgs partichef i 1934). Hovedaktørerne får "kød og blod", hvorved muligheden for at identifikation og distance/antiparti (her mest det sidste) styrkes. Således hører vi om Stalins barndom og Lenins senere vurdering af ham. Lærerne er ikke i tvivl om, at i hvert fald Stalin og Hitler er onde. Da de senere i kapitlet forsvinder, oprettes der igen en vis harmoni i Europa. Ud fra Whites kategorier tenderer plotstrukturen således til at være *romantisk*.

"Store og indflydelsesrige individer/personligheder" (Stalin, Mussolini, Hitler) fylder en del i den faglige fremstilling og tillægges helt afgørende betydning for begivenhedernes udvikling. Det understreges også af de tre diktators helt dominerende rolle på tidslinjen i begyndelsen af kapitlet. Man hører dog også om de samfundsmæssige og strukturelle forhold (fx i Weimarrepublikkens Tyskland), men de danner mere en baggrund, som måske nok påvirker begivenhedernes retning, men som ikke har afgørende indflydelse på, at de faktisk sker. De "store" aktørers handlinger fremstår således som årsager til begivenhederne. Der lægges dog ikke op til diskussion af motiver – eller om der kunne have været andre årsager til forløbet.

"Rammeteksterne" er ofte bygget op om uddrag af en kilde. Rammeteksterne supplerer den faglige tekst, men kilderne nuan-

cerer eller udfordrer ikke denne. I sig selv lægger teksten således ikke op til at skabe en historisk refleksionsramme for elevernes selvstændige kritiske tænkning. Derimod betones reproduktion og gengivelse, dvs. viden på et lavt niveau i Blooms taxonomi, hvor det alene forventes, at eleven kan genkende og gengive noget (her fra læremidlet). Det ses på rubrikkerne, "Husker du?" med de faktuelle spørgsmål, som kan besvares direkte ud fra teksten, fx: "Hva het lederen for det italienske fascistpartiet?" Det samme gælder spørgsmålene under "... Kort fortalt", hvor eleverne bl.a. skal svare på: "I hvilket land var der borgerkrig på 1930-tallet?"

Opfattelsen af historien som noget *absolut* ("wie es eigentlich gewesen") vægtes også i den sidste teksttype om "Kontekst og årsagssammenhænge: "Årsag-virkning". Her fastslås som indiskutable kendsgerninger i fire "bullets", hvorfor Hitler og nazisterne kom til magten i Tyskland, og i fem "bullets", hvad der blev konsekvensen.

"Store og dramatiske hændelser" som Moskva-processerne og OL i 1936 er med, men de dominerer ikke fremstillingen. Kapitlet er disponeret kronologisk, og handlingen placeres præcist i tid og rum – uden der dog vrimer med årstal og stedsbetegnelser.

Kapitlet afsluttes med en side med "Videre arbeid ..." Her er der enkelte aktivitetsforslag, der forsigtigt lægger op til at beskæftige sig med historie på et højere niveau end blot at gengive, fx: "*Studer propagandaplakaterne på siderne 95 og 104. Gi en kortfattet skildring af de to*



plakaterne. Hva er likt, og hva er ulikt? ...”

Illustrationerne er overvejende samtidige sort/hvide fotos og farvegengivelser af malerier, der visualiserer teksten eller gør det muligt at få andre vinkler på indholdet.

Sverige: Historia

Elisabeth Ivansson og Mattias Tordai: *Historia del 4*, første udgave 2003, behandler perioden under overskriften ”Mellankrigstiden” side 4-25. Hovedparten af de 21 sider anvendes på en fortløbende faglig tekst. Den er delt i syv afsnit, der igen er delt i rubrikker. De væsentligste emner er 1920’ernes økonomiske krise, Stalins diktatur i Sovjetunionen, Hitler og nazisternes vej til magten i Tyskland og Sverige i Mellemlankrigstiden. I kapitlets begyndelse er en tidslinie, som viser vigtige begivenheder fra 1918 til 1939.

Det indledende afsnit ”Den økonomiska krisen under mellankrigstiden” viser, at der lægges vægt på økonomiske, social, kulturelle og andre mere strukturelle årsager. ”Store og indflydelsesrige individer/personligheder” spiller dog også her en rolle – om end med mindre fylde end såvel den danske og især den norske skolebog. Aktørerne handler i samspil med de samfundsmæssige betingelser, og de samfundsmæssige forhold sætter rammerne for konsekvenserne af aktørernes handlinger. Således beskrives Hitlers vej til magten i et samspil med de økonomiske forhold. Det var den store depression i 1929 og den efterfølgende arbejdsløshedskrise, der betød, at ”Nu såg Hitler sin chans.” (15). Ud fra Whites

kategorier har plotstrukturen således træk af at være *satirisk/ironisk*.

Prioriteringen af sociale og økonomiske forklaringsrammer ses også i de fem sider, der behandler Sverige i Mellemlankrigstiden. Her vægtes den økonomiske fremgang i Sverige i 1920’erne. Det betones, at fremgangen var ulige fordelt, og 1930’ernes krise med høj arbejdsløshed forklares ud fra den økonomiske verdenskrise. I disse afsnit næves kun én aktør, Socialdemokratiets leder og statsminister Per Albin.

Fortællingen er fremadskridende og kronologisk opbygget. ”Store og dramatiske hændelser” spiller en mindre rolle. En del af tidens væsentlige begivenheder som fx Rigsdagsbranden i 1933 er slet ikke nævnt.

Enkelte hændelsesforløb er dog med i særlige rammetekster, der betegnes ”Fordybning”. Det gælder fx nazisternes forsøg på at boykotte jødiske forretninger i april 1933 og demonstrationerne i Ådalen i maj 1931.

Begivenhederne sættes ind i en kontekst og en årsagssammenhæng. Men det er bestemte årsager med bestemte virkninger. Heller ikke teksten i den svenske bog lægger op til, at eleverne undersøger og forholder sig til forskellige forklaringer. Et par af de såkaldte ”Fordybningstekster” giver dog mulighed for at give den fortalte historie en lidt anden vinkel. Det gælder den nævnte tekst om Ådalen, ”Demonstrerande arbetare sköts till döds” (s. 21) og fordybningsteksten ”Utestängda ur folkhemmet”, der hævder racistiske motiver bag folkehjemspolitikken: ”*Politikerna ville göra svenskarne*

till ett lyckligare, friskare och renare folk. Men det fanns grupper som inte ansågs passa in i det nya Sverige, till exempel ”tatare”, romere og andre utstötta människor.” (s. 24).

Opfattelsen af at beretningen om fortiden er absolut understøttet af rammetekster, ”Sammanfattning”, med 3-4 centrale kendsgerninger, fx: ”*Under mellankrigstiden såldes svenska varor över hela världen, mer än någonsin. Sverige börjad bli ett rikt land.*” (s. 24). Men mest af flere blokke med spørgsmål, hvis svar ureflektet kan udledes af teksten, fx: ”*hur många år i föld efter 1932 satt Socialdemokraterna i Sveriges regering?*” (s. 25). Der er dog også spørgsmål, der umiddelbart synes at lægge op til refleksion og perspektivering – og dermed styrkelse af elevernes historiebevidsthed som ”*Tror du att en politiker som Adolf Hitler skulle kunna komma till makten i ett europeisk land i dag? Förklara varför du svarer som du gör.*” (s. 25). Det problematiske er dog, at bogen hverken giver viden eller hjælp til, at eleverne blot nogenlunde kvalificeret kan svare på spørgsmålet.

Illustrationsgraden i den svenske bog er markant mindre end i den danske og den norske. Med undtagelse af en farvegengivelse af en Stalinplakat er billederne sort/hvide fotos. Flere af dem er gengivet i et så lille format, at deres betydning som informationskilde er begrænset.

Og hva’ så?

Som det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, er de markante forventninger til det narrative i læremidler en prioritering af ”Kontekst og årsagssammen-



hænge" og "En levende fortælling". At forene de to er en udfordring for læremidlernes ophavs-mænd, der ikke kan siges at være løst i de tre analyserede læremidler.

Undersøgelsen viser også forskelle mellem forventninger og den faktiske narrativitet i læremidlerne. Med det begrænsede antal respondenter og andre usikkerhedsmomenter i undersøgelsen – herunder aspekter der ikke er medtaget – er det dog ikke muligt at præcisere problemfeltet eller fremsætte løsningsforslag – ud over at der på såvel nationalt som nordisk niveau er behov for forskning i læremidler til historie og andre fag. Sigtet må bl.a. være at udvikle koncepter for læremidler, der har potentialer til at facilitere udfordrende og vidensproducerende læreprocesser. Dvs. læremidler, som synliggør og lægger op til, at eleverne forholder sig til, at den fortalte historie konstrueres i et samspil mellem de konstruerendes fortidstolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Læremidlet må lægge op til, at eleverne skaber historiske fortællinger på baggrund af en tilegnet viden, som de er bevidste om, hverken er helt absolut og objektiv eller relativ og subjektiv. Alle fortalte historier er som bekendt ikke lige gyldige.

Litteratur

Buttenschøn, Claus and Olaf Ries. *Ind i historien – Danmark og verden*. Gylling: Alinea, 1995.

Fælles Mål – Faghæfte 4 – Historie. København: Undervisningsministeriet, 2004.

Hansen, Martin A. *Verdensromanen – historiske essays i udvalg*. København: Gyldendal, 1966.

Helgason, Torsteinn (ed.): *History in Textbooks and Teaching Materials. A Nordic Internet Survey*, V&R Unipress (udkommer 2009)

Historie – Faghæfte 4. Undervisningsministeriet. København: Undervisningsministeriet, 1995.

Historia i läromedlen: Nordisk forskning om läromedel i historia: <http://vefir.khi.is/historiskola/> Ivansson, Elisabeth and Mattias Tordai. *SO-Serien – Historia del 4*. Stockholm: Liber, 2003.

Jenkins, Keith. *On "What is History? From Carr and Elton to Rorty and White*. London: Routledge, 1995.

Jensen, Bernard Eric. *Historie – livsverden og fag*. Gylling: Gyldendal, 2003.

Poulsen, Jens Aage. *Historie, formidling og fiktion – Den historiske roman i undervisningen*. Horsens: OP, 1990.

Skjønberg, Harald: *Underveis - Historie 9 – Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal, 2007. *Undervisningsvejledning for folkeskolen – udkast – Historie*.

rie. København: Undervisningsministeriet, 1974.

White, Hayden. *Metahistory - The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. London: Johns Hopkins, 1993.

