

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift

Hvad er gode historiske sammenligninger i undervisningen?

Af Loa Ingeborg Bjerre

December 2025

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet
(American Psychological Association System, 7th Edition):
Bjerre, L. I. (2025). Hvad er gode historiske sammenligninger i undervisningen?
RADAR – Historiedidaktisk tidsskrift, (2025). DOI: 10.7146/rhdt.v9i1.162886

Hvad er gode historiske sammenligninger i undervisningen?

Af Loa Ingeborg Bjerre, lektor, ph.d., UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Artiklen er skrevet på baggrund af det didaktiske oplæg på Historielærernes Dag 2025 i Jelling og Roskilde. Konferencens tema var 'Kolonier og imperier i fortid og nutid – har vi set et før?' og det didaktiske oplæg diskuterede, hvad gode sammenligninger er i historie, hvordan de ikke undgår at være manipulerende, og hvordan vi på den baggrund bedst kan arbejde med aktualisering, distancering, eksemplariskhed og sammenligninger i vores historieundervisning.

Denne artikel er en formidlingsartikel, der henviser sig til lærere, lærerstuderende og undervisere.

Vi sammenligner hele tiden historiske begivenheder – om vi vil det eller ej. Når vi underviser i vikingetiden og sammenligner med livet i dag. Eller når vi underviser i den russiske revolution og sammenligner med den franske. Hvad vi vælger at sammenligne, og hvordan vi gør det, har stor betydning for, hvilket billede af fortiden vi efterlader eleverne med. I denne artikel vil jeg uddybe dette, først med eksemplerne Romerriget og terrorangrebet 9/11, senere med eksemplerne slaveri og kvinders stemmeret.

Ophavssituationens betydning

Når vi kigger på sammenligninger, er de ofte farvet af den afsender og tid, de udspringer af, og siger måske mere om sammenligningens ophavssituation end om det sammenlignelige i de to ting, der sammenlignes. Historikeren Bernard Eric Jensen har beskrevet, hvordan terrorangrebet 9/11 i New York i 2001 fra første færd i medierne blev sammenlignet med Pearl Harbour, hvorimod de mennesker, der var direkte berørt af 9/11, betragtede Titanics forlis som en mere oplagt analogi (Jensen, 2010, s. 36). Vi vælger de sammenligninger, som giver bedst mening for os – og det sætter 9/11 i meget forskelligt lys, alt efter om vi sammenligner med det ene eller det andet.

I eksemplet Romerriget kan et læremiddel sammenligne republikkens institutioner med moderne politiske institutioner, særligt EU, og herigennem vise, at EU bygger på en "arv" fra Romerriget. På den måde etableres noget genkendeligt for eleverne og en tydelig udvikling over tid. I faghistorien bruges andre sammenligninger, fx når en globalhistorisk professor sammenligner Romerriget med det stormogulske rige. Igen er der stor forskel på et billede af Romerriget som der, hvor det ideologiske gods til udviklingen af det nuværende EU udsprang, eller som et asiatisk fortidigt imperium, almindeligvis forstået som grundlæggende fremmed fra vestlig tankegang.

Aktualisering og distancering

Dette begrebspar viser, hvordan sammenligninger foregår "i det små", hvordan de på mange måder gennemsyrrer undervisningen i historie, om vi tænker over det eller ej – og at de kan deles op i to hovedgrupper. Hvor aktualisering er: *"Forsøg på at give et emne eller et tema en klar nutidsrelatering"*,



er distancering på en måde det modsatte: *"Indkredning af hvori forskellen mellem den behandlede tid og vor egen tid består"* (Jensen, 1996, s. 13). I praksis kan det se ud på mange måder. Har vi om vikingetiden, kan en aktualisering være: "De spiste også brød dengang." En distancering: "De havde ingen telefoner dengang – forestil jer det!"

I vores to eksempler kan det også fungere som tolkning. Hvis man fortæller eleverne, at 9/11 aldrig ville kunne ske i dag pga. den enorme teknologiske udvikling, der har været siden 2001, er der tale om en distancering – men hvis man siger, at det når som helst ville kunne ske igen: en aktualisering. I Romerrigets tilfælde kunne en aktualisering være: "De havde også en form for demokrati i republikkens Rom", vs.: "Tænk, at de bare koldblodigt myrdede deres modstandere uden nogen form for retssikkerhed." Pointen er, at det ene ikke er mere rigtigt end det andet, om end begge kan være præget af didaktisk begrundede simplificeringer. Hvad der vælges, bundes i, hvilke aspekter man som lærer (måske ubevidst) lægger vægt på og sammenligner. Men aktualiseringen efterlader – igen – eleverne med et helt andet billede af fortiden end distanceringen gør.

Det eksemplariske princip – i historie

At arbejde eksemplarisk er kort sagt at bruge noget som eksempel på noget andet. I historie kan man formulere det simpelt som: at arbejde på en måde, så eleverne lærer om, men også *af* historie. I *Fagdidaktik i historie* præsenterer Jens Aage Poulsen og Jens Pietras den tyske didaktiker Konrad Barthels beskrivelse af fire måder at arbejde eksemplarisk på i historiefaget. Her kan et historiefagligt indhold være eksemplarisk for 1) fagets arbejdsmetoder, 2) en epokes væsen, 3) histories væsen eller 4) historiske rødder til nutiden (fremlagt i Poulsen & Pietras, 2024, s. 138).

Når det er vigtigt at gøre sig klart, hvordan man ar-

bejder eksemplarisk, er det, fordi det er heri, vi kan finde det formål, vi har med at gøre netop dette til genstand for undervisningen. Eller, for at citere en gammel kollega: svaret på, hvorfor vi skal spille elevernes tid med netop dette. Hvorfor skal eleverne "have om" Romerriget? Eller om 9/11? Det svar, I giver på dette, vil højst sandsynligt vise, på hvilken af de fire måder I arbejder eksemplarisk. Fire forskellige svar for hvert eksempel kunne se sådan her ud:

Eksemplarisk for fagets arbejdsmetoder

Hvis undervisningen om 9/11 fokuserer på de konspirationsteorier, der opstod om angrebet allerede fra, da det fandt sted, og retter sig mod, at eleverne af indholdet skal lære noget (generelt) om, hvordan konspirationsteorier opstår, er der tale om 9/11 som eksemplarisk for fagets arbejdsmetoder. I Romerrigets tilfælde kan det være, at eleverne undersøger et foto af en Augustus-statue ud fra, hvad den kan sige os om hans billede af sig selv og verden – og herigennem lærer noget om, hvad skulpturer (generelt) kan bruges til som historiske kilder.

Eksemplarisk for en epokes væsen

Hvis 9/11 skal bruges til at vise eleverne noget om en epokes væsen, vil fokus ligge på, hvordan begivenheden kan ses som fx startskuddet til en ny type bipolar æra efter den kolde krig. En undervisning om Augustus kan fokusere på, hvordan hans regeringstid kan ses som eksemplarisk for Romerriget generelt – eller mere specifikt for overgangen fra republik til kejserdømme.

Eksemplarisk for histories væsen som sådan

Her er fokus på det almengyldige på tværs af tid, fx fællesmenneskelige temaer eller lovmæssigheder, der synes at være i historiens gang. I eksemplet med 9/11 kan læreren være tilhænger af Samuel Huntingtons idé om *Clash of Civilizations* og derfor vælge, at 9/11 skal bruges til at vise eleverne, at kulturcivilisationer altid vil bekriige hinanden. I en undervisning om Romerriget kan fokus være på



lovmæssigheder ift. hvorfor imperier generelt opstår og falder, fx at de altid falder, når der bliver for langt mellem centrum og periferi. I denne måde at arbejde eksemplarisk på ligger et manipulerende og moraliserende aspekt, som man som lærer helst skal være så forsigtig, nuanceret og bevidst om som muligt.

Eksemplarisk for historiske rødder til nutiden

At eleverne skal arbejde med fortiden for at blive klogere på nutiden, er en meget udbredt (implicit) lærerbegrundelse for at arbejde med den. I eksemplet 9/11 kan det komme til udtryk som et fokus på, at 9/11 skal bruges som en baggrund for at forstå Vestens forhold til Mellemøsten i dag. I eksemplet Romerriget kan fokus – som allerede nævnt – være på, at vi må kende til arven fra Romerriget for at forstå konstruktionen EU.

Udover at klargøre, hvad formålet er med at 'spilde elevernes tid' med et bestemt indhold, er bevidsthed om det eksemplariske princip en kæmpe hjælp, når man planlægger indhold og aktiviteter til et forløb. Hvis man ved, hvad fx *Danmarks besættelse* skal bruges til at lære eleverne noget om, har man et sted at starte, når man skal skære ind til den lille bitte del af Danmarks besættelse, man kan nå at behandle i et fireugers forløb i 7.b.

Almindelige (men problematiske) sammenligninger i læremidler og forløb

Efter at have givet nogle bud på, hvordan man kan 'vinkle' sine sammenligninger, og hvilken betydning det har for formålet med og planlægningen af undervisningen samt elevernes billede af fortiden, vil jeg nu vende mig mod nogle typiske sammenligninger i faget. Der lader til, i fagets læremidler og læres forløbsplaner, at være nogle mønstre i, hvordan vi 'skærer kagen'. Fx er det helt klassisk at arbejde

med 1960'erne som 'de glade 60'ere', skolen i gamle dage som 'den sorte skole', 30'ernes Danmark og Europa som 'det skrøbelige demokrati' osv.

Når det kommer til, hvordan vi sammenligner, er der også nogle mønstre. Jeg vil her bringe to eksempler, jeg selv ofte har mødt: sammenligningen af 1700-tallets slaveri i Dansk Vestindien med trafficking i dag, og sammenligningen mellem dét, at kvinder ikke havde stemmeret før 1915, og hvordan det ville være, hvis pigerne i dag ikke måtte bestemme, men drenge godt måtte.

I det følgende analyserer jeg de to sammenligninger ud fra, hvad det egentlig er, der sammenlignes, og hvorvidt det kan siges at være sammenligneligt. Jeg analyserer også, hvad det betyder for elevernes billede af fortiden, at denne sammenligning er valgt, og viser, hvordan andre valg ville have givet andre opfattelser af fortiden hos eleven.

Slaveri i Dansk Vestindien i 1700-tallet

I forløb om slaveriet i Dansk Vestindien ser vi ofte en bestemt kilde blive brugt: tegningen af et slave-skib med sorte slavegjorte, der ligger helt tæt. Kilden viser, hvor umenneskeligt disse mennesker blev behandlet, og suppleres evt. med en aktivitet, hvor eleverne lægger sig på gulvet i klassen helt tæt, som sild i en tønde. I slutningen af forløbet perspektiveres der i mange lærebøger og forløb til, at der stadig findes slaveri i dag, bl.a. handel med kvinder. Alinea har i deres forløb ligefrem valgt et billede af små afklædte kvindefigurer pakket som sild i en tønde i en kødpakke med mærkaten "Fresh Meat" som forside til denne nutidsperspektivering (Andersen & Jensen, 2025).

Når vi skal analysere, hvad det er, der sammenlignes, må vi først spørge, hvem "man" er i sætningen: *Man har stadig slaveri i dag.* "Man" i 1700-tallet er regeringer, stater og rigets bedste mænd. Måske også befolkninger, der som led i den daværende etablerede orden ikke kunne se noget problem i, at der var slaver med i produktionen af sukker

– hvis de da tænkte over det. "Man" i tilfældet kvindehandel er imidlertid et helt andet, nemlig en kriminel underverden, som alle stater, regeringer, befolkninger og etablerede ordener tager afstand fra.

Er det et sammenligneligt "man"? Nej. Og det vil nemt have som konsekvens, at eleverne ser 1700-tallets stater og regeringer som nogle kriminelle banditter, hvilket de ikke var. Det betyder ikke, at vi skal undskylde de daværende magthavere med den simple begrundelse "Det var en anden tid", men vi er nødt til at sammenligne noget sammenligneligt.

Her kommer de eksemplariske måder at arbejde på i spil. For at vælge en sammenligning må vi først se på, hvilket formål sammenligningen skal betjene. Hvis slaveriet i Dansk Vestindien skal bruges til at forstå en epokes væsen, må der sammenlignes med andre udtryk for denne periodes væsen, og en sammenligning med noget nutidigt er irrelevant. I stedet kunne man sammenligne med andre udtryk for det for os fremmede menneskesyn: synet på fæstebønder, børn, familier, individer osv.

Emnet som eksemplarisk for histories væsen ville igen kræve andre sammenligninger. Hvis "moralen" fra lærerens side er, at samfund altid er villige til at ofre enkeltindivider for en større sag, kan man sammenligne med de menneskelige ofre, den kapitalistiske verdensorden har i dag, fx at vi (mere eller mindre bevidst eller stiltiende) accepterer en enorm global og fattig underklasse, der er med i produktionen af vores forbrugsvarer.

Hvis det skal være eksemplarisk for, at der er historiske rødder til nutiden, vil en sammenligning med noget nutidigt være relevant, men ikke til handlede kvinder, hvilket der næppe kan findes rødder til i vestindisk slaveri. Her ville det til gengæld være oplagt at sammenligne med nutidige bevægelser som Black Lives Matter, som i høj grad trækker tråde tilbage til slavegørelsen i 1700-tallets Amerika.

Kvindens stemmeret 1915

Jeg har flere gange oplevet, at lærere og studerende foreslår, at en måde at undervise i kanonpunktet *kvindens valgret* kunne være gennem et rollespil, hvor eleverne en hel dag i skolen var delt op, sådan at pigerne skulle sidde bagerst og ikke måtte sige en lyd, mens drengene måtte bestemme en hel masse, fx klassens skema og indretning. Ikke helt så radikalt, men dog appellerende til det samme, ser vi hos Alinea denne intro til siden "Kvindens valgret": *"Kan du forestille dig, hvis ikke du fik lov til at være med til at bestemme, når du fyldte 18? Sådan var det tidligere for både fattige, kvinder og tjenestefolk."* (Lykkebo, 2025).

Hvad er det, der sammenlignes her? En juridisk indretning i starten af 1900-tallet (at have eller ikke have ret til at stemme ved valg) sammenlignes med, hvordan det opleves at være menneske for en elev i dag (det bredere: at være med til at bestemme). Det er ikke to sammenlignelige størrelser – lige så lidt som at tro, at alle mennesker i verden før indførelsen af de individuelle menneskerettigheder havde det dårligt og oplevede livet som urimeligt. Og det vil give eleverne netop det indtryk af fortiden som sådan – og specifikt af, hvordan det har været oplevet at være kvinde før 1915. Det er jo lidt som at sige, at folk under 18 oplever "ikke at måtte sige en lyd", mens alle andre bestemmer det hele. Man kan i stedet, lidt mere ydmygt, spørge eleverne, som netop repræsenterer en gruppe uden stemmeret, om det er sådan, det opleves i deres liv?

Igen kan vi bruge de fire eksemplariske måder til at få lidt styr på, hvad det egentlig er, der sammenlignes, og med hvilket formål for øje. Hvis eleverne skal lære noget om en epokes væsen, ville det være oplagt at dykke ned i, hvorfor det var helt almindeligt at mene, at kvinder ikke skulle have stemmeret omkring år 1900 – og føle sig som et godt menneske samtidig. Selv Dansk Kvindesamfund gik ikke ind for, at kvinder skulle have stemmeret, før mange år efter deres oprettelse. At forstå det mysterium vil kræve, at vi sætter os ind i netop epokens væsen. Her kunne man sammenligne med ordningen for ty-

ende, at tyendeloven ikke kom som et resultat af ren humanisme, men i takt med at tyende i stadig lavere grad havde status af familiemedlemmer hos dem, de tjente hos. Eller logikken i at have husstanden som juridisk enhed frem for individet, og hvad dette har indebåret af godt og skidt. Endelig kan der være et mere aktørbåret perspektiv: hvad udtrykte tidens egne kvinder, som kan forklare, hvorfor det ikke var udbredt at gå ind for stemmeret?

Hvis eleverne gennem kvinders stemmeret skal lære om historiens væsen, kan det være, at læreren vil fokusere på, hvordan befolkningsgrupper altid vil have magt, som de har agt, og at det – nærmest som en naturlov – kommer til udtryk, når grupper i samfundet ændrer sig, som fx også ved statskuppet i 1660 eller den franske revolution.

Endelig kan det være, emnet skal bruges til at vise eleverne, at der er historiske rødder til nutiden – i så fald kan der oplagt sammenlignes med det, der siden hen er benævnt som politisk kvindekamp i forskellige perioder og de diskussioner, der stadig er om dette.

Tommelfingerregler til at manipulere på den mindst ringe måde

På baggrund af artiklens pointer om sammenligninger i historieundervisningen kan der opstilles tre tommelfingerregler til, hvordan man bruger sammenligninger (for det gør man) på den mindst ringe måde:

1. Vælg indhold og sammenligninger, der understøtter det, stoffet skal være eksemplarisk for.
2. Pas på, at det, I vælger at sammenligne med, ikke gør fortiden unuanceret ond og dum.

3. Prøv, om det giver mening at sammenligne det samme: etableret orden dengang og nu vs. oplevet liv i aktørperspektiv dengang og nu.

Referencer

Andersen, K. B., & Jensen, E. L. (2025). *Slaveri i dag*. I Slaveriets ophævelse (forløbet *Da slaveriet ophørte*). Alineas historieportal. (Set december 2025)

Jensen, B. E. (1996). *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?* I T. Brinckmann & T. Rasmussen (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende – 7 historieskabende essays*. OP-forlag/Dafolo.

Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie?* Akademisk Forlag.

Lykkebo, K. (2025). *Kvindens valgret*. I *Demokrati til flere* (forløbet *Demokrati*). Alineas historieportal. (Set december 2025)

Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2024). *Fagdidaktik i historie*. Hans Reitzels Forlag.

