

Portefølje 1: Almen historie

I denne del af min portefølje, skitseres et forløb til HTX-faget Idehistorie B, som har fået navnet ”Forestillinger om Vikingerne”. Begrebet ’forestillinger’ må siges at være det centrale begreb i forløbet, da formålet med forløbet først og fremmest er at introducere eleverne til almen historiefaglig metode og åbne op for diskussioner om, hvordan og hvorvidt vi kan opnå historisk viden, hvilken rolle historikeren og dennes ideologi spiller for den historiske analyse og hvordan forestillinger om en fælles fortid kan danne grundlag for nutidige fællesskaber. I denne sammenhæng anvendes vikinger og vikingetiden blot som en tematisk ramme, der har til formål at give analyserne og diskussionerne er mere håndgribeligt indhold.

Forløbets formål kan også beskrives mere formelt med henvisning til læreplanen.¹ I denne forbindelse vil jeg hævde, at forløbet overordnet set bidrager til opfyldelse af de to faglige mål om, at eleverne skal kunne:

- demonstrere viden om fagets identitet og metoder
- analysere konkrete faglige problemstillinger under inddragelse af forskelligartet historisk materiale

Derudover kan sidste del af forløbet, der omhandler vikingefortællinger som udgangspunkt for dansk nationalidentitet i nogen grad siges at bidrage til målet om at eleverne skal kunne:

- diskutere aktuelle problemstillinger med udgangspunkt i fagets perspektiver, herunder reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende

Forløbet er tænkt til at strække sig over 3 ’undervisningsgange’ af 2-3 lektioners varighed. Der er indtænkt en vis progression i de tre undervisningsgange, idet eleverne f.eks. ved første undervisningsgang præsenteres for en kildekritisk ’tjekliste’, som de også kan bruge videreførløb. Samtidig er de tre undervisningsgange dog langt hen ad vejen tænkt som afgrænsede enheder, der har hver deres selvstændige indhold, øvelser og hovedpointer. Meningen er på de følgende sider at trække de brede linjer for undervisningsgangene op, men at bibeholde en vis frihed til, at undervisningen kan tilpasses det konkrete hold og den konkrete fordeling af lektioner.

Undervisningsgang 1 - Kilder til viden om vikinger

Formålet med den første undervisningsgang er at give eleverne en overordnet introduktion til begrebet ’kildekritik’ og at træne dem i at være kritiske overfor historiefremstillinger. Indledningsvist indeles

¹ Undervisningsministeriet, 2017

eleverne i grupper og bedes forholde sig til det meget brede spørgsmål: ”Hvem var vikingerne?” med udgangspunkt i hjemmesiden *Total Viking Power*², som foregiver at oplyse om vikingerne og deres samfund, men som har en mildest talt lemfældig omgang med sandheden. Sidens forside indledes med udsagnet: ”Vikinger er totalt seje. Formålet med deres liv er at gå amok. Vikinger er de bedste til at gå amok. Overhovedet. Deres verdenskort er skrevet med blod, og deres hobby er at gå i krig.” Resten af siden er fyldt med oplysninger af samme useriøse karakter. Forhåbentlig vil der ikke gå lang tid, før eleverne begynder at stille spørgsmålstejn ved hjemmesiden som en lødig kilde, hvilket skal lede frem til undervisningsgangens egentlige fokus, som er at give eleverne en række konkrete redskaber til at forholde sig kritisk til fremstillinger af fortiden.

Elevernes ’opdagelse’ af, at hjemmesiden er problematisk som kilde til at besvare deres arbejdsspørgsmål, skal fungere som en sjov optakt til et læreroplæg, hvor kildebegrebet i første omgang uddybes, hvorefter eleverne introduceres til en række begreber, der er relevante, når man beskæftiger sig med kildekritik. Her kan læreren af bruge Olden-Jørgensens *Til kilderne!*³ som udgangspunkt for sit oplæg. Centralt for første del af oplægget er pointen om, at alt i princippet kan være en kilde, og at kilderne ikke i sig selv er *gode* eller *dårlige*, men at dette afgøres af, hvad kilden bruges som kilde *til*.⁴ Det er i forlængelse heraf oplagt at bede eleverne komme på eksempler på, hvordan usande beretninger sagtens kan være gode kilder. Når denne pointe er blevet behandlet, kan læreren derefter introducere eleverne til en ’tjekliste’, der instruerer dem i at forholde sig til *ophav, præcision, genre, tendens og kontekst*.⁵

For at eleverne får mulighed for at benytte de nyerehvervede teoretiske begreber i praksis bedes de herefter besøge og udforske Nationalmuseets side om vikingetiden⁶ og forholde sig til, hvorvidt og hvorfor denne side gør dem bedre i stand til at besvare spørgsmålet ”Hvem var vikingerne?”, end *Total Viking Power* gjorde. De bedes i denne forbindelse bruge deres tjekliste, og det er vigtigt at gøre det klart, at de nu først og fremmest skal vurdere kilden *som kilde* til besvarelse af spørgsmålet, og at de ikke nødvendigvis behøver at nå frem til at svar på selve spørgsmålet. Desuden bør man nok gøre opmærksom på, at det måske ikke er alle punkter på listen der er lige relevante ift. Nationalmuseets side, da dette ikke er en historisk kilde, men en nutidig fremstilling. De kan dog

² Baunvig

³ Olden-Jørgensen, 2011

⁴ Ibid., s. 49-50

⁵ Ibid., s. 50-58

⁶ Nationalmuseet

stadig forholde sig til, hvordan Nationalmuseet i sin fremstilling af vikingetiden behandler de historiske kilder.

Hvis der er tid til overs, kan eleverne også arbejde med at finde interessante informationer om vikingernes samfund på hjemmesiden, der kan fremlægges for klassen. De kan f.eks. fokusere på at aflive udbredte myter eller egne fejlagtige forestillinger. Dette er dog mest for sjov og er ikke vigtigt for undervisningsgangens hovedformål.

Undervisningsgang 2 – Fortiden, historien og historikeren

Formålet med denne undervisningsgang er dels med inspiration fra Jenkins⁷ at stille skarpt på skellet mellem *fortid* og *historie* og at problematisere ideen om historikeren som en objektiv formidler af fortiden. Ydermere er det et formål at introducere skellet mellem at benytte kilder som hhv. *levn* og *beretning*⁸.

Undervisningsgangen indledes med at klassen stilles det åbne spørgsmål: ”Er fortiden og historien det samme?”. Eleverne kan evt. diskutere spørgsmålet i 5 minutter i små summe grupper, inden det tages op på i plenum, da dette plejer at generere flere input. Nogle elever vil formentlig svare bekræftende på spørgsmålet, mens andre vil være mere skeptiske. Skellet kan også illustreres med en lille øvelse hvor eleverne får lov til at se på billedet i bilag 1 eller et lignende billede i 5 sekunder og derefter får et par minutter til at skrive ned, hvad billedet forestillede. Skellet mellem billedet og deres skriverier kan bruges som en analogi for skellet mellem fortiden og historien. Forhåbentlig vil øvelsen illustrere, at ingen af deres fremstillinger fremstiller *hele* billedet, og at nogle af dem formentlig endda husket nogle detaljer forkert. Der kan yderligere gøre opmærksom på, at historikere sjældent har lige så direkte adgang til fortiden, som de har havde til billedet i øvelsen, og ofte ville være i en situation, hvor de er nødsaget til at forsøge at rekonstruere billedet udelukkende på baggrund af de efterladte skriverier. Efter denne øvelse vil man i fællesskab med klassen formentlig kunne nå frem til en *pointe a la Jenkins*: ”The past is gone and history is what historians make of it when they go to work.”⁹

Når det er blevet slået fast, hvordan historikeren kan have en stor betydning for den historiske analyse og fremstilling, skal eleverne arbejde med Saxo som kilde til viden om slaget ved Svold. De har hjemmefra (i den ideelle verden) læst en artikel om slaget fra bladet *Historie*¹⁰, som har til formål

⁷ Jenkins, 1991

⁸ Olden-Jørgensen, 2011: 67-73

⁹ Jenkins, 1991: 8

¹⁰ Kruhoffer, 2011

at give dem et overblik og en kontekst. I undervisningen får de så udleveret et kort udsnit af Saxos Danmarkskrønike, som beskæftiger sig med samme slag¹¹. Deres opgave lyder herefter, at de med udgangspunkt i deres kildekritiske tjekliste fra første undervisningsgang skal vurdere i hvorvidt Saxos tekst er en god kilde til at opnå viden om slaget. Dette betyder naturligvis, at de bliver nødt til at sætte sig ind i, hvem Saxo var, samt hvornår og hvorfor han skrev. Eleverne vil forhåbentlig opdage, at mens navne og dele af hændelsesforløbet i Saxos tekst stemmer overens med den artikel, de har læst hjemmefra, så går Saxo dels urimeligt lagt med at tilskrive aktørerne følelser og indre motivationer, og dels giver han en meget detaljeret beretning om bueskytten Ejnar og hans fantastiske bue, som mildest talt synes urealistisk. De vil derfor sandsynligvis konkludere, at vi bør være temmelig kritiske overfor i hvert fald dele af Saxos beretning.

Analysen af Saxos tekst giver også anledning til at præsentere eleverne for skellet mellem, at behandle en historisk kilde som henholdsvis *levn* og *beretning*. Det kan således diskuteres med dem, hvordan *Danmarkskrøniken*, selvom den muligvis har tvivlsom værdi som beretning om vikingerne, kan have en stor værdi som et levn, der siger noget om, hvordan man i omkring år 1200 ønskede at fremstille det danskernes fortid.

Endelig kan Jenkins pointe, om at historikerens *ideologi* har en stor betydning for den historiske fremstilling¹², også præsenteres for eleverne, hvis der er tid. Denne kan illustreres konkret med henvisning til skjoldmøernes rolle i TV-serien *Vikings*, der godt nok ikke er et eksempel på akademisk historieforskning, men som trods alt foregiver at efterstræbe en vis historisk korrekthed. I serien fremstilles skjoldmøerne som en almindelig og institutionaliseret del af vikingernes samfund, hvilket kan illustreres med et kort Youtube-klip, hvor seriens skuespillere taler om skjoldmøerne og deres rolle¹³. Mange historikere er dog enige om, at kilderne højest retfærdiggør en formodning om, at der har eksisteret enkelte kvindelige krigere i vikingesamfundene, og at det bestemt ikke kan konkluderes, at det har været udbredt praksis.¹⁴ I ovennævnte klip siger en af seriens skuespillere selv om skjoldmøernes rolle i serien: "I hope that young girls get inspired and empowered". Dette synes at understøtte en tese om at en moderne feministisk agenda har påvirket den seriens historieformidling, som kan være interessant at diskutere med eleverne.

¹¹ Saxo Grammaticus, 1984: 401-403

¹² Jenkins, 1991: 18-23

¹³ *Vikings: Viking Shield Maidens*, 2013

¹⁴ Gear & Gear, 2015

Undervisningsgang 3 – Dansk vikingidentitet

Grundet begrænset plads skitseres denne undervisningsgang en smule mere overfladisk end de to forrige, men hovedformålet er at præsentere eleverne for ideer om, hvordan historieskrivning kan danne grundlag for identitetsfællesskaber. Det teoretiske udgangspunkt er Andersons ide om, at nationen kan ses som et *forestillet fællesskab*, der bl.a. defineres ved forestillingen om en fælles fortid.¹⁵

Andersons tekst ligger over elevernes niveau, men læreren kan sagtens i et oplæg introducere begrebet om et forestillet fællesskab for eleverne. Herefter er ideen at eleverne skal arbejde med tesen om, at 'vikingetiden' som særskilt fænomen var noget, der blev opfundet af en samfundsmæssig elite for at styrke den nationale identitet i 1800-tallet. Tesen præsenteres i artiklen "Fortidsbrug i nationalstatens tjeneste: Da vikingetiden blev opfundet"¹⁶, som eleverne optimalt set har læst hjemmefra.

Udover at arbejde med at identificere de centrale argumenter i artiklen, kan eleverne arbejde mere diskuterende med spørgsmålet om, hvorvidt det gør vikingetiden som periode mindre interessant, at der begrebet 'vikingetid' er forholdsvis nyt. De kan også arbejdes med et mere filosofisk spor, hvor det diskuteres, om national identitet eller andre kollektive identiteter kan knyttes op på en fælles essens, ellers om der altid er tale om kontingente historisk og kulturelt betingede fællesskaber. Endelig kan der perspektiveres til nutiden ved at lade eleverne finde og diskutere eksempler på, hvordan vikingehistorier og -symboler stadig spiller en væsentlig rolle for grupper i det danske samfund.

¹⁵ Anderson, 2006: 5-7

¹⁶ Schrefig, 2016

Portefølje 2: Idé- og teknologihistorie

På de følgende sider skitseres et undervisningsforløb med titlen *Demokrati: Fra Agoraen til de Sociale Medier*, der har til formål at kombinere idéhistoriske og teknologihistoriske tilgange i en undersøgelse af demokratiet. En række historiske nedslag skal give eleverne en forståelse af, hvordan og hvorfor begrebet 'demokrati' kan have meget forskellige betydninger og konnotationer. Dette danner grundlag for en diskussion om, hvordan begrebet stadig i samtiden er et omstridt begreb, samt hvordan sociale medier som teknologi har skabt og til stadighed skaber nye muligheder såvel som udfordringer for demokratiet.

I henhold til fagets læreplan¹⁷ bidrager forløbet til at opfylde de faglige mål om, at eleven skal kunne:

- redegøre for væsentlige idéhistoriske og teknologihistoriske udviklingslinjer og begivenheder fra oldtiden til i dag
- analysere samspillet mellem ideer, teknologier, natur og samfund, herunder betydningen for den menneskelige eksistens
- diskutere aktuelle problemstillinger med udgangspunkt i fagets perspektiver, herunder reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder

Derudover er forløbets fokus på de sociale mediers rolle i det moderne demokrati relevant i forhold til den ambition, der er på tværs af fag, om at fremme elevernes "digitale dannelse".

Forløbet er tænkt til at løbe over 5 undervisningsgange af 1-3 lektioners varighed. De første 3 undervisningsgange arbejdes der hovedsageligt idéhistorisk med demokratibegrebets udvikling gennem arbejde med kilder fra hhv. oldtiden, oplysningstiden og efterkrigstiden. Denne del af forløbet skal give eleverne indblik i, hvordan en begrebshistorisk tilgang dels kan give overblik over nogle lange historiske udviklingslinjer og dels kan 'åbne' et begreb, som de til daglig muligvis tager for givet. De sidste 2 undervisningsgange skiftes der til en mere teknologihistorisk tilgang, hvor ANT forsøges anvendt til at undersøge Facebook som teknologi og hvor det diskuteres hvordan sociale medier kan ændre de demokratiske praksisser i samfundet. Denne del af forløbet skal dels tydeliggøre for eleverne, hvordan teknologiske nybrud altid sker i sociale, kulturelle og politiske kontekster, og at der er en gensidig påvirkning mellem teknologien og det samfund, der benytter den. Arbejdet med både pessimistiske og optimistiske perspektiver på de sociale mediers betydning for demokratiet skal

¹⁷ Undervisningsministeriet, 2017

desuden bidrage til at gøre op med teknologideterministiske forestillinger og vise, at selvom det kan være svært at forudsige den teknologiske udvikling og de samfundsmæssige konsekvenser af denne, så er der altid tale om et produkt af menneskelige handlinger, som kan påvirkes af mennesker.

Undervisningsgang 1 – Det athenske demokrati

Denne undervisningsgang skal give eleverne en generel introduktion til den begrebshistoriske tilgang samt et indblik i det athenske demokrati. Alle eleverne har hjemmefra læst artiklen ”Introduktion til begrebshistorie”. Desuden har de læst korte uddrag af henholdsvis Thukydids *Perikles’ Gravtale*¹⁸ og Aristoteles’ *Statslære*¹⁹.

Undervisningsgangen indledes med at eleverne i grupper udarbejder plancher (gerne digitalt), der kan give et overblik over det athenske demokratis historie og institutioner. Dette gøres f.eks. med udgangspunkt i Den Store Danskes artikel om det athenske demokrati.²⁰ En enkelt gruppe udvælges til at fremlægge deres planche for resten af klassen, som inviteres til at kommentere og foreslå tilføjelser.

Herefter gives et kort læreroplæg om den begrebshistoriske tilgang inspireret af Koselleck²¹. Dels kan der gives en generel præsentation af, hvordan og hvorfor man kan opnå historisk indsigt ved bedrive *synkron* såvel som *diakron* begrebshistorie. Dels kan eleverne introduceres til en mere specifik tilgang, hvor de undersøger begrebet ved at identificere *hjælpebegreber* og *modsetsningspar*, der giver det centrale begreb indhold.

Endelig skal eleverne selv i grupper arbejde med at lave en begrebshistorisk analyse af demokratibegrebet i de to antikke tekster. Klassen kan evt. deles op således at halvdelen af klassen arbejder med den ene tekst og den anden halvdel arbejder med den anden. Deres respektive arbejde kan herefter fremlægges i matrix-grupper og/eller indgå i en fælles klasses Diskussion. Elevernes analyser kan hjælpes på vej, ved at de bedes fokusere på teksternes forståelser af begreberne ’borgeren’, ’folket’ og ’staten’ samt på hvilke styreformer demokratiet modstilles.

¹⁸ Thukydids, 1994

¹⁹ Aristoteles, 1994

²⁰ Hansen, 2014

²¹ Koselleck, 2007

Undervisningsgang 2 – Demokrati i oplysningstiden

Eleverne har forud for denne undervisningsgang læst et uddrag af Rousseaus *Samfundspagten*²². Alt afhængigt af hvilke forløb eleverne tidligere har været i gennem, kan der holdes et kort kontekstgivende læreroplæg om Rousseau, den franske oplysning og den franske revolution.

Herefter skal eleverne selv arbejde med demokratiforståelsen i Rousseau-teksten. Som udgangspunkt for deres analyse bedes de fokusere på at forklare begreberne om 'almenviljen', 'suverænen' og 'samfundspagten'. Der laves en opsamling af øvelsen i klassen, som skal lede videre til en diskussion om, hvordan Rousseau på den ene side lovpriser idealet om et direkte demokrati à la det antikke, samtidig med at han anerkender, at et sådant demokrati i praksis er urealistisk. Dette får ham til (modvilligt) at indrømme, at selvom loven altid bør udspringe af hele folket, så kan man være nødsaget til at overlade regeringsmagten til *repræsentanter*. Det kan i forlængelse heraf diskuteres hvordan forholdene i 1700-tallets Frankrig adskiller sig fra den athenske bystat, og hvordan forskellene kan ses som årsag til, at direkte demokrati på denne tid syntes mere problematisk.

Hvis der er tid, kan der desuden arbejdes med at perspektivere Rousseaus forestillinger om almenviljen og suverænen til Jan-Werner Müllers "Seven Theses on Populism"²³, hvor populisme defineres som forsøget på at skabe en illusion om *ét samlet folk*, hvis interesser den populistiske leder varetager. Teksten er på engelsk og er lidt svær, hvorfor et udbytterigt arbejde med teksten nok kræver en grundig lærerstyret gennemgang, som dog gøres lettere af, at teksten er kort og opstillet i punktform. Samtidig bidrager inddragelsen af teksten til opfyldelse af læreplanens krav om, at eleverne præsenteres for engelsksproget materiale²⁴, og den vil fungere godt som referencetekst, når der senere i forløbet skal arbejdes med det digitale demokratis udfordringer.

Undervisningsgang 3 – Dansk demokrati i efterkrigstiden

Strukturen minder her meget om de to forrige undervisningsgange. Eleverne har hjemmefra læst uddrag af hhv. Hal Kochs *Hvad er Demokrati?*²⁵ og Alf Ross' *Hvorfor Demokrati?*²⁶. Igen kan undervisningsgangen indledes med et kort læreroplæg, der sætter de to tekster ind i en kontekst af dansk efterkrigstid, men herefter sættes eleverne i gang med et gruppearbejde, hvor de skal lave en analyse af demokratiforståelsen i de to tekster. De bedes desuden med udgangspunkt i deres analyser

²² Rousseau, 2005

²³ Müller, 2016

²⁴ Undervisningsministeriet, 2017

²⁵ Koch, 2005

²⁶ Ross, 2005

om dels at foretage en synkron sammenligning af de to demokratiforståelser og en diakron sammenligning med perspektiverne fra de forrige undervisningsgange.

Der samles i fællesskab op på elevernes arbejde. Et oplagt resultat af den synkrone sammenligning er at stille de to tænkere op som repræsentanter for hhv. en *deltagelsesdemokratisk* og en *konkurrencedemokratisk* forståelse med tilhørende definitioner og hjælpebegreber. Et oplagt resultat af den diakrone sammenligning er, at både Koch og Ross langt mere eksplicit forholder sig til *pluralisme* inden for demokratiet. Det kan diskuteres med eleverne, hvorvidt erfaringerne med nazisme og fascisme kan siges at spille en rolle ift. dette. I den diakrone sammenligning kan det desuden diskuteres, hvordan Koch er inspireret af det *direkte demokrati* i Athen og i et vist omfang også af ideen om en form for fælles demokratisk 'almenvilje', mens Ross i højere grad står i opposition til disse ideer som tilhænger af *repræsentativt demokrati*.

Undervisningsgang 4 – ANT og Facebook

Denne undervisningsgang skal introducere eleverne til ANT som en teknologihistorisk tilgang samt øve dem i at benytte tilgangen i praksis. Eleverne har som lektie læst et afsnit af teknologihistoriebogen *Menneskeskabt*, hvor ANT beskrives.²⁷ Med udgangspunkt i lektien holdes desuden et læreroplæg om grundbegreber i ANT. Fokus vil være på *aktører/aktanter* som både *humane* og *inhumane*, hvordan disse betragtes som aktanter i kraft af de *netværk*, de indgår i, samt hvordan en undersøgelse og kortlægning af disse netværk kan bidrage til at åbne 'sorte bokse' og afsløre kompleksitet og kontingens i teknologier og praksisser, der til daglig tages for givet. Læreren kan eventuelt supplere udlægningen i *Menneskeskabt* med pointer fra Olesen og Kroustrups tekst om ANT²⁸. For at gøre metoden mere håndgribelig, kan læreren evt. også forsøge at gengive, hvordan Law gennem sit studie af et norsk dambrug kommer frem til, at laksen som aktant skifter karakter alt efter hvilket netværk, den indgår i²⁹.

Efter at være blevet introduceret til tilgangen skal eleverne selv prøve den af. Ligesom at Law har aktanten 'laks' som centralt omdrejningspunkt for sin analyse, skal eleverne arbejde med 'Facebook-brugeren' som aktant. Indledningsvis skal klassen i fællesskab lave en brainstorm over alle de aktanter, der kunne tænkes at indgå i netværk med Facebook-brugeren. Alle bud skrives op på tavlen. Herefter skal eleverne i mindre grupper forsøge at opstille forskellige netværk mellem aktanterne, hvori Facebook-brugeren spiller forskellige roller. Der samles op på øvelsen i fællesskab,

²⁷ Andersen et al., 2015: 249-250

²⁸ Olesen & Kroustrup, 2007

²⁹ Law, 2012

og forhåbentlig vil det blive tydeligt, at Facebook-brugeren skifter karakter/rolle alt efter hvilket socio-teknologisk netværk denne optræder i. Denne kan f.eks. have funktion af *modtager*, *afsender*, *indholdsskaber*, *meningsdanner*, *propagandaoffer*, *datamateriale*, *produkt/vare*, *borger*, etc. Afslutningsvis kan det diskuteres hvilke netværk, der er mest interessante, hvis vi vil undersøge Facebooks indvirkning på demokratiet.

Undervisningsgang 5 – De sociale medier og demokratiet

Formålet med denne sidste undervisningsgang er at skabe en diskussion om, hvorvidt og hvordan de sociale medier kan siges at styrke eller svække demokratiet. Som forberedelse læser eleverne dels en artikel³⁰, hvor der argumenteres for, at de sociale medier bidrager til en bevægelse mod et polariseret demokrati, hvor debatten er død og følelser vinder over fakta. Derudover læser de en artikel³¹, hvor det hævdes, og at sociale medier snarere styrker demokratiet ved at præsentere os nye perspektiver og holdninger.

Efter en kort fælles afklaring af svære begreber fra teksten så som ”opmærksomhedsøkonomi” og ”digitale ekkokamre” er meningen, at eleverne deles op i henholdsvis *teknologioptimister* og *teknologipessimister*, som skal finde argumenter for, at Facebook vil føre til enten en styrkelse eller svækkelse af demokratiet. De opfordres her til at trække på de demokratibegreber, de er stødt på i deres begrebshistoriske analyser og evt. deres ANT-analyse. Dette skal lede frem til en afsluttende debat mellem de to fløje, som enten kan foregå samlet i klassen eller i mindre grupper bestående af elever fra begge sider.

Debatten kan desuden bruges som udgangspunkt for en mere generel diskussion inspireret af Marx³² og Nye³³ om uforudsigeligheden af, hvordan teknologier vil blive modtaget, anvendt og udviklet i et givent samfund, og hvordan det kan være problematisk at forestille sig, at det er teknologien selv og ikke menneskers brug af teknologi, der ændrer samfundet.

³⁰ Bøgelund, 2017

³¹ Ringgaard, 2017

³² Marx, 2010: 576-577

³³ Nye, 2006: 226

Portefølje 3: De lange linjer

Denne sidste portefølje skitserer et forløb, der har fået titlen ”Hvem er europæerne?” og skal undersøge de lange linjer i Europas og europæernes historie. Forløbet er løst inspireret af Shryock og Smails teori om, at vi kan gennem slægtskab kan få nemmere ved at skabe forbindelse til og undersøge en fjern fortid (kinshipping).³⁴ Af samme grund fokuseres der i titlen på, hvem europæerne *er*, mere end hvem de *var*. Selvom dele af forløbet peger meget langt tilbage i tiden, vil eleverne hele vejen igennem blive bedt om at reflektere over, hvorvidt og hvordan denne fjerne fortid har lagt kimen til en nutidig europæisk selvforståelse (eller mangel på samme). Forhåbningen er, at det herved vil blive tydeligere for eleverne, hvorfor det kan være interessant at beskæftige sig med tidligere samfund, der måske umiddelbart synes at have meget lidt til fælles med det samfund, de selv lever i. Da det er de lange linjer i historien, der er fokus for dette forløb, vil undervisningen primært tage udgangspunkt i lærebogsfremstillinger o.lign. frem for mere primære kilder.

Jeg vil hævde, at forløbet med sine forskellige elementer bidrager til opfyldelsen af følgende faglige mål fra fagets læreplan³⁵:

- redegøre for væsentlige idéhistoriske og teknologihistoriske udviklingslinjer og begivenheder fra oldtiden til i dag
- sammenligne udviklingen og brugen af ideer og teknologi på tværs af kulturer på forskellige niveauer, fra det lokale til det globale
- analysere samspillet mellem ideer, teknologier, natur og samfund, herunder betydningen for den menneskelige eksistens
- diskutere aktuelle problemstillinger med udgangspunkt i fagets perspektiver, herunder reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder

Derudover bidrager inddragelsen af dokumentaren *Guns, Germs and Steel*³⁶ til at opfylde kravet om, at der skal indgå engelsksproget materiale i undervisningen.

Forløbet er bygget op af tre undervisningsgange af ca. 2 lektioners varighed samt et længere projektforsløb af 2-4 ugers varighed (6-12 lektioner), der ligger mellem 1. og 2. undervisningsgang. Den første undervisningsgang skal introducere forløbets tema og vække elevernes interesse for spørgsmålet om fælles europæisk identitet. Den fungerer samtidig som oplæg til et projekt, hvor

³⁴ Shryock & Smail, 2011: 31-32

³⁵ Undervisningsministeriet, 2017

³⁶ Diamond, 2005

klassen i fællesskab skal konstruere en tidslinje over væsentlige perioder og udviklinger i Europas historie fra Romerriget og frem til nu. Projektforløbet efterfølges af en undervisningsgang, hvor perspektivet bredes ud både tidsligt og rumligt ved inddragelse af Diamonds teori om hvordan geo- og økologiske forhold har betinget muligheden for civilisationsopbyggelse i forskellige dele af verden.³⁷ Endelig samles der i den sidste undervisningsgang op på spørgsmålet ”Hvem er europæerne?” ved, at eleverne skal sammenholde deres nyerhvervede viden med nutidig artikel, der på baggrund af historiske analyser diskuterer mulighederne for europæisk integration i EU-regi.

Undervisningsgang 1 – Hvordan er vi europæere?

Som nævnt ovenfor er formålet med denne undervisningsgang at afdække og undersøge elevernes forforståelse af, hvad det vil sige at indgå i et europæisk identitetsfællesskab. Bagtanken med at starte med elevernes egne refleksioner over deres egen ’europæiskhed’ er, at dette forhåbentlig kan få emnet til at synes relevant for dem og få dem til at føle en grad af ejerskab i forhold til det.

Forløbet indledes med et åbent spørgsmål til eleverne om, hvorvidt de føler sig som europæere og hvad dette i givet fald indebærer. Der kan samles op på dette spørgsmål udelukkende ved en fælles klassediskussion, men man kan også bede eleverne skrive 5-10 linjer om, hvad de forbinder med Europa og europæisk identitet. Deres skrivelser kan herefter sættes sammen til en ’word cloud’ (se eksempel i Bilag 2), som kan hjælpe med at kvalificere den fælles diskussion.

Efter den indledende refleksionsøvelse holdes et kort læreroplæg om Kosellecks teori om at visse naturgivne før-sproglige betingelser altid vil være til stede som forudsætning for menneskelig historie. Der er tale om de temporale betingelser eksemplificeret ved modsætningsparret fødsel/død (før/efter), de positionelle betingelser eksemplificeret ved modsætningsparret inde/ude (os/dem) samt de hierarkiske betingelser eksemplificeret ved modsætningsparret over/under (herre/slave)³⁸.

Med udgangspunkt i dette oplæg bedes eleverne i mindre grupper anvende og konkretisere modsætningsparrene i en analyse af ’europæerne’. Nogle vil formentlig primært koncentrere sig om nutiden og EU, mens andre vil bevæge sig længere tilbage i historien og komme ind på den videnskabelige revolution, kolonialisme etc. Afsluttende samles elevernes bud på tavlen, hvilket forhåbentlig vil gøre det tydeligt at europæisk identitet kan forstås på mange måder, alt efter hvilke spor fra fortiden man vælger at fokusere på, hvilket vil fungere som en god forsmag på resten af forløbet.

³⁷ Diamond, 2005

³⁸ Koselleck, 1989: 650-653

Projekt: Europæernes tidslinje

Ideen med dette projekt er at give eleverne et groft overblik over de lange linjer i Europas historie. De introduceres indledende til en 'tom' tidslinje, der kun indeholder nogle perioder så som 'antikken (Romerriget)', 'middelalder', 'renæssance', 'oplysningstid', 'moderne tid' og 'verdenskrigene og efterkrigstiden' med tilhørende årstal. Man kan altid kritisere sådanne periodiseringer og diskutere, om skellene bør sættes anderledes, men grundtanken er, at en eller anden form for periodisering kan gøre lange og komplekse historiske udviklinger mere håndgribelige for eleverne. Hvis en anden periodisering grundet klassen størrelse eller andet er mere hensigtsmæssig ift. at få et gruppearbejde til at gå op, kan nogle perioder sagtens splittes op eller lægges sammen.

Selve projektarbejdet går ud på, at klassen i fællesskab gennem forskellige gruppearbejder skal fylde den 'tomme' tidslinje ud. Konkret deles klassen op i grupper af optimalt set 4 elever, og hver gruppe får ansvaret for at udfylde en periode på tidslinjen. Den overordnede opgave lyder, at hver gruppe for hver deres periode indledende skal lave en kort oversigt over begivenheder i perioden, der synes særligt væsentlige i en europæisk kontekst. Derefter skal de dykke ned i en undersøgelse af mere specifikt afgrænsede emner inden for perioden så som: ændringer af og kampe om territoriale grænser, teknologiske nybrud og/eller udviklinger, religiøse og ideologiske strømninger og opgør, etc. Endelig skal de enten diskutere, hvorvidt deres case på en eller anden måde kan siges at have været med til at definere og/eller ændre Europa og europæernes selvopfattelse. Her er det oplagt for dem at inddrage Kosellecks modsætningspar, og se på, hvordan nye modsætningspar er blevet til. Alternativt kan de diskutere, om der var særlige forudsætninger til stede, der gjorde, at de givne begivenheder, strømninger, udviklinger, etc. fandt sted netop i Europa.

Det afhænger både af elevernes egne interesser og i særdeleshed af hvilken periode, gruppen har fået tildelt, hvilke cases det giver bedst mening at dykke ned i, og om fokus primært skal være almen- teknologi- eller idehistorisk. Netop derfor er opgaven formuleret forholdsvis løst med den tanke, at eleverne selv skal lave afgrænsende problemformuleringer under vejledning af læreren. Hvis de har 'antikken' som periode, kan de f.eks. beskæftige sig med den romerske stats opbygning og hvordan denne har inspireret senere stater. Hvis de har fået 'middelalderen', kan de undersøge teorier om, hvordan og hvorfor Europa som en teknologisk underlegen verdensdel formåede at udvikle og forfine importerede teknologier og ende med at blive teknologisk førende på mange punkter. De kan også dykke ned i en undersøgelse og diskussion af sammenhængen mellem den 'videnskabelige

revolution' og de politiske oplysningsidealer og/eller diskutere hvilken rolle samme idealer spiller i en moderne forestilling om Europa.

Alle grupper bliver bedt om at starte med at orientere sig i kapitel 5 i bogen, *Territorium, Stat og Nation – Aspekter af Europas Politiske Geografi*³⁹, som giver et fint overblik over de lange linjer i europæisk historie. Hvis de vælger at ville lægge vægt på teknologihistoriske dimensioner af deres periode, opfordres de desuden til at anvende *Skruen Uden Ende*⁴⁰. Derudover skal de selv finde supplerende materiale.

Som afsluttende produkt skal hver gruppe udarbejde en mindre skriftlig fremstilling, der indeholder deres overordnede oversigt over perioden samt besvarelsen af deres selvvalgte problemstillinger. Det skriftlige arbejde præsenteres desuden mundtligt for klassen, så alle stifter (om ikke andet overfladisk) bekendtskab med samtlige perioder. Hovedårsagen til at opgaven inkluderer en skriftlig del er, at disse skriftlige besvarelser kan samles til en fælles 'udfyldt' tidslinje, som elever fra hele klassen kan hive frem og trække på i senere undervisning og/eller til eksamen.

Undervisningsgang 2 – Det helt brede perspektiv

Denne undervisningsgang har til formål at vise, hvordan det historiske perspektiv kan bredes endnu mere ud både ved at udvide til et globalt perspektiv og ved at bevæge sig endnu længere tilbage i tid. Dette gøres ved at vise klassen det første afsnit af dokumentar-serien *Guns, Germs and Steel*, der præsenterer Jared Diamonds teori, som i grove træk går ud på, at en væsentlig årsag til, at europæerne endte med at kolonisere store dele af resten af verden, er, at der helt tilbage fra 'før-historisk' tid har været særligt gunstige økologiske forhold i Mellemøsten, som grundet geografiske forhold nemt kunne spredes til Europa. Folk i regionen havde derfor nemmere ved at skabe et fødevareoverskud, hvilket betød, at større dele af arbejdskraften kunne frigives fra landbruget og fokusere på teknologiudvikling.⁴¹

Eleverne kan evt. efterfølgende arbejde med nogle forståelsesspørgsmål, for at sikre et filmens teser er gået klart igennem, men ellers er ideen at nå frem til en diskussion om, hvordan geografi og økologi er væsentlige faktorer, der kan og ofte bør tænkes ind i den historiske analyse – særligt når man beskæftiger sig med de meget lange og brede linjer. Hvis der er tid til overs, kan diskussionen også udbredes til mere generelt at handle om, hvordan vi får adgang til en forståelse før-tekstuelle samfund. Eleverne har allerede stiftet bekendtskab med Kosellecks før-sproglige betingelser, og

³⁹ Engeltoft & Larsen, 2013: 70-109

⁴⁰ Nielsen et al., 2008

⁴¹ Diamond, 2005

anvendeligheden af disse kan diskuteres. Shryock og Smails ide om at forsøge at tænke *gennem* genstande⁴² kan også inddrages.

Undervisningsgang 3 – Europa: Enhed eller flerhed?

Denne undervisningsgang er tænkt som en afsluttende opsamling, der vender tilbage til spørgsmålet om, hvem vi er som europæere. Det tekstuelle udgangspunkt er et indlæg fra 2014 i Kristeligt Dagblad med titlen ”Kristendommen er Europas første samlende idé”⁴³. I teksten hævdes det, at Europa siden middelalderen har oscilleret mellem samling og splittelse. Væsentlige samlende elementer har været den fælles kristne religion, sammenstødet med osmannerne og islam, oplysningstidens sekularisme, kolonitidens forestillinger om at være ’civilisationens spydspids’ samt senest EU. Samlende tendenser har dog altid mødt modstand i form af en etnisk fragmentering, som har skabt splittelse og udfordret ideen om et samlet Europa – en bevægelse, der kun er blevet stærkere med nationalismens opblomstring fra 1800-tallet og frem.

Eleverne bedes forholde sig denne analyse i lyset af deres egne undersøgelser og tage stilling til, om de kan slutte op om den, samt om der eventuelt mangler nogle faktorer på enten samlings- eller splittelsessiden. Hvis der er tid, kan deres ’word cloud’ fra første undervisningsgang desuden trækkes frem igen med henblik på at diskutere, om deres opfattelser af europæisk identitet har ændret sig.

⁴² Shryock & Smail, 2011: 29-31

⁴³ Pedersen, 2014

Litteratur

Andersen, Søren B., Søren Lundsgaard & Erik Lund (2015): *Menneskeskabt*, PRAXIS.

Anderson, Benedict (2006): *Imagined Communities*. London: Verso, s. 1-7

Aristoteles (1994): "Statslære (6. bog)". I: M. H. Hansen (red.) *Kilder til Demokratiet i Athen*, København: Nyt Nordisk Forlag, s. 117-128

Baunvig, Christian: Total Viking Power. Internetadresse: <https://www.viking.virkelighed.dk/> - Besøgt d. 26.03.2018

Bøgelund, Eva (28.03.2017): "Til kamp mod det postfaktuelle spøgelse". *Djøfbladet*, Internetadresse: 2018 fra <http://www.djoefbladet.dk/artikler/2017/3/til-kamp-mod-det-postfaktuelle-sp-oe-gelse.aspx> - Besøgt d. 24.04.2018

Diamond, Jared (2005): *Guns, Germs and Steel*, Webserie, *National Geographic*, Episode 1
Internatadresse: <https://www.youtube.com/watch?v=QwZ4s8Fsv94> – Besøgt d. 07.06.2018

Engeltoft, Sten & Larsen, Henrik G. (2013): *Territorium, Stat og Nation – Aspekter af Europas Politiske Geografi*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Gear, Kathleen O'Neal & Gear, Michael (2015): "Viking Warrior Women: Did 'Shieldmaidens' Like Lagertha Really Exist?". *TOR/Forge blog*.
Internetadresse: <https://www.tor.com/2015/06/08/viking-warrior-women-did-shieldmaidens-like-lagertha-really-exist/> - Besøgt d. 26.03.2018

Hansen, Mogens Herman (2014): "Athens demokrati". I: *Den Store Danske*. Gyldendal.
Internetadresse: 2018 fra <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=41472> - Besøgt d. 24.04.2018

Hassing, Anders (2009): "Introduktion til begrebshistorie".
Internetadresse: <https://www.emu.dk/sites/default/files/Introduktion%20til%20begrebshistorie.pdf> - Besøgt d. 24.04.2018

Jenkins, Keith (1991): *Re-thinking History*. London: Routledge, s. 6-32

Kruhöffer, Annette (2011): "Slaget ved Svold". *Historie*. Internetadresse: https://white-album.s3.amazonaws.com/files/HI_DK_05_18_Svold.indd - Besøgt d. 26.03.2018

Koch, Hal (2005): "Hvad er Demokrati?". I: M. H. Hansen (red.) *Kilder til demokratiets historie 1750-2000*, København: Museum Tusulanums Forlag, s. 129-136

Koselleck, Reinhardt (1989): "Linguistic Change and the History of Events". I: *The Journal of Modern History*, Vol. 61, No. 4, s. 649-666.

Koselleck, Reinhardt (2007): "Begrebshistorie og socialhistorie". I: Busck, Nevers og Olsen (red.) *Reinhardt Koselleck – Begreber, tid og erfaring. En tekstsamling*, København: Hans Reitzels Forlag, s. 57-82

Law, John (2012): "Notes on fish, ponds and theory". I: *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, vol. 23, nr. 3-4, s. 225-236

Marx, Leo (2010): "Technology: The Emergence of a Hazardous Concept". I: *Technology and Culture*, Vol. 51, No. 3, s. 561-577.

Müller, Jan-Werner (2016): *What is Populism?*. Penguin, s. 101-103

Nationalmuseet: "Vikingetiden (800-1050)", Internetadresse: <https://natmus.dk/historisk-viden/danmark/oldtid-indtil-aar-1050/vikingetiden-800-1050/> - Besøgt d. 26.03.2018

Nielsen, Keld, Henry Nielsen & Hans S. Jensen (2008): *Skruen uden ende – Den Vestlige Teknologis Historie*, 3. udgave, København: Nyt Teknisk Forlag.

Nye, David (2006): *Technology Matters*, The MIT Press, s. 209-226.

Olden-Jørgensen Sebastian (2011): *Til kilderne! – Introduktion til historisk kildekritik*. København: Gad, s. 43-86

Olesen, Finn & Kroustrup, Jonas (2007). "ANT – Beskrivelsen af heterogene aktør-netværk". I: Bruun Jensen, Lauritsen og Olesen (red.) *Introduktion til STS*, København: Hans Reitzels Forlag, s. 63-91

Pedersen, Birthe (20.02.2014): "Kristendommen er Europas første samlende idé". *Kristeligt Dagblad*, Internetadresse: <https://www.kristeligt-dagblad.dk/id%C3%A9-tanke/kristendommen-er-europas-f%C3%B8rste-samlende-id%C3%A9> – Besøgt d. 07.06.2018

Ringgaard, Anne (07.09.2017): "Forskere: Facebook og Twitter skader ikke demokratiet", *Jyllands-Posten*, Internetadresse: <https://jyllands-posten.dk/nyviden/ECE9847226/forskere-facebook-og-twitter-skader-ikke-demokratiet/> - Besøgt d. 24.04.2018

Ross, Alf (2005): "Hvorfor Demokrati?". I: M. H. Hansen (red.) *Kilder til demokratiets historie 1750-2000*, København: Museum Tusulanums Forlag, s. 137-148

Rousseau, Jean-Jacques (2005): "Samfundspagten". I: M. H. Hansen (red.) *Kilder til demokratiets historie 1750-2000*, København: Museum Tusulanums Forlag, s. 35-55

Saxo Grammaticus (1984): *Danmarks Krønike – første bog*. Overs: Fr. Winkel Horn. København: Vinten Forlag.

Scherfig, Albert (2016): "Fortidsbrug i nationalstatens tjeneste: Da vikingetiden blev opfundet". *Baggrund*. Internetadresse: <http://baggrund.com/fortidsbrug-nationalstatens-tjeneste-da-vikingetiden-blev-opfundet/> - Besøgt d. 26.03.2018

Shryock, Andrew & Smail, Daniel L. (2011): *Deep History – The Architecture of Past and Present*, Berkeley: University of California Press.

Thukydid (1994): "Perikles' Gravtale". I: M. H. Hansen (red.) *Kilder til Demokratiet i Athen*, København: Nyt Nordisk Forlag, s. 77-86

Undervisningsministeriet (2017): "Læreplan Idéhistorie B - htx 2017".

Internetadresse: [file:///C:/Users/Andreas/Downloads/Id%C3%A9historie-B-htx-august-2017%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Andreas/Downloads/Id%C3%A9historie-B-htx-august-2017%20(1).pdf) - Besøgt d. 24.04.2018

Vikings: Viking Shield Maidens. History. 14.04.2013. Internetadresse:

<https://www.youtube.com/watch?v=uNpQ742m50g> - Besøgt d. 26.03.2018 (YouTube)

Bilag 1

Kilde *Billede redigeret ud - EMU*

: <https://www.orientacionandujar.es/2014/01/26/coleccion-de-laminas-en-color-xl-para-trabajar-atencion-percepcion-vocabulario-etc/#jp-carousel-27567>

Bilag 2

Eksempel på word cloud fra et samfundsfagsforløb om ulighed:

Billede redigeret ud - EMU