

CRACK



MENT

tema: Didaktik

dhta
historielærerforeningen



Indhold

Nyt fra bestyrelsen	3
Nyt fra fagkonsulenten	5
Præsentation af artiklerne.....	7

Tema: Didaktik

Lene Jeppesen Fremtidens didaktiske udfordringer og løsninger	8
Heidi Eskelund Knudsen Historiefaget mellem skole og videnskab.....	12
Anders Hassing & Christian Vollmond Det store historiefag	18
Winnie Færk & Jan Horn Petersen Historie i brug	24
Kristian Iversen & Ulla Pedersen 1864 – læringsperspektiver på erindringens slagmark	31
Geert A. Nielsen Spormetoden ...? – Hvad er spormetoden?	36
Nicholas J. Tyldesley Ebbs and Flows in Education	45

Udenfor tema:

Christina Rosendahl & Brian Saugberg Film i undervisningen: Idealisten	56
Nyt fra EMU	63
Jeppe Bæk Meier "Kæmp for alt hvad du har kært" - Historiekonkurrencen i den daglige undervisning	64
Burkhard Sievers Historiekonkurrence 2014/15: Kæmp for alt hvad du har kært	67
Mette Boritz & Cecilie Wallengren Er det din tur?	69
Edgars Berzins Successfully finished the 22nd EUROCLIO Annual Conference	72
Anmeldelser	73
Kommende kurser	85
Historielærerforeningens udvalg	86
Adresser	87

Forside illustration: Forside fra programmet for den nyligt afholdte EUROCLIO konference i Helsingør

Nyt fra bestyrelsen

EUROCLIO

Mens dette skrives sidder jeg i toget på vej hjem fra EUROCLIO-konference i Helsingør. I den forløbne uge har historielærere fra hele Europa (+ en del andre steder fra) været samlet for at diskutere temaet "Roads to democracy. Can history teaching pave the way?". EUROCLIO holder en sådan konference hvert år, men det er første gang, at det foregår i Danmark. Forberedelsen af konferencen har taget meget af bestyrelsens tid i mere end et år - og nu er det så overstået.

Ugen har været fyldt af foredrag, workshops, besøg i folketinget, skolebesøg og meget mere. Fokus har som nævnt været på demokratisering og historieundervisningens betydning i denne forbindelse. Som danske historielærere har vi bestemt noget at byde ind med her. Både vores politiske system og vores undervisningssystem er i mange henseender unikt. Selvfølgelig er ingen af delene perfekt, men sådan kommer det næsten til at fremstå, når man ser det udefra. Vores kolleger fra andre lande er dybt imponerede over den frihed vores læreplaner giver, den tillid til lærerne det bygger på, den måde vi afholder eksamener på og mange andre ting. Ikke mindst har de på skolebesøg været imponerede over den frimodighed og selvstændighed vores elever besidder. Som danske historielærere skal vi selvfølgelig passe på ikke at forfalde til overdreven selvfedme, men vi kan godt tillade os at være stolte af, at vi kan noget, som er til stor inspiration for kolleger mange andre steder fra. Se i øvrigt Edgars Berzins (fra Letland) rapport fra konferencen andetsteds i dette blad.

Faglige mål i spil

At vores system har mange har mange styrker betyder ikke, at det ikke har behov for at

blive udviklet. I efteråret afholder fagkonsulenten/undervisningsministeriet en række konferencer i samarbejde med Historielærerforeningen. Formålet er at sætte fokus på, hvordan vi bringer de faglige mål i spil i den daglige undervisning, i de større skriftlige opgaver og til eksamen. Der vil også blive mulighed for at diskutere mindre revisioner af læreplanerne (her under de faglige mål) som det serviceeftersyn af gymnasiereformerne, som formentlig er vedtaget på det tidspunkt, vil åbne mulighed for.

Der vil blive afholdt 3 konferencer forskellige steder i landet, og vi håber og tror alle skoler vil sende mindst et par repræsentanter. Allerede nu vil det være en god idé at tage hul på diskussionerne ude på skolerne om hvordan vi kan styrke vores fag.

Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling

En af de partnere vi vil arbejde sammen med i bestræbelsen på at styrke faget, er Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling. Centeret blev etableret i 2014, og har til formål at styrke børns og unges interesse for og forståelse af historie og kulturarv. Selvom centerets primære arbejdsområde er folkeskolen, så er ungdomsudannelserne også ét af deres fokusområder. Vi har allerede etableret et samarbejde med dem, og regner at udbygge dette i den kommende tid.

Kurser

På kursusfronten byder det kommende skoleår også på mange spændende ting. Bl.a. udbyder vi i samarbejde med Lars Due Arnov fra Center for Undervisningsmidler 2 kurser om elevaktiverende historieundervisning med IT. På kursusprogrammet står også generalforsamlingskurset til novem-

ber med temaet "Fortid og fortælling". Vi håber selvfølgelig at rigtig mange vil deltage i kurset og i generalforsamlingen, og på den måde vil være med til at præge Historielærerforeningens udvikling i fremtiden. Der ud over regner vi med at søsætte to udviklingsprojekter til efteråret: Et om reformationen (som opvarmning til Lutheråret 2017), og et om skriftlighed.

Historiekonkurrencen

Vi har afsluttet dette skoleårs historiekonkurrence med temaet "Kæmp for alt hvad du har kært". Vinderen blev et spændende lokalhistorisk projekt

om Ølgod Andelsmejeris historie. Man kan finde vinderprojekterne på vores hjemmeside [historielaerer.dk](http://historielaerer.dk/vinderne-af-konkurrencen-201415-er-fundet/) (<http://historielaerer.dk/vinderne-af-konkurrencen-201415-er-fundet/>). Temaet for næste års konkurrence bliver offentliggjort andetsteds i dette blad. Vi vil producere materiale til lancering af konkurrencen ude på skolerne, og vi håber, at I vil være med til at sprede budskabet og på den måde få endnu flere deltagere end i dette skoleår.

På bestyrelsens vegne

David Kyng

Formand for Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF

dhta
historielærerforeningen



Nyt fra fagkonsulenten

Kære kolleger

De politiske forhandlinger på baggrund af regeringens udspil på gymnasieområdet brød som bekendt sammen i begyndelsen af april. Dette betyder, at der ikke åbnes for ændringer af læreplanerne i denne omgang, og med et Folketingsvalg inden for overskuelig fremtid er udsigterne til dette formentlig lange.

Der er dog alligevel en del nyt fra ministeriet, som har betydning for historiefaget.

Historiefaget har fået tildelt midler til afholdelse af en række konferencer i løbet af efteråret, hvor der vil blive mulighed for at forholde sig til fagets status 10 år efter den stadig gældende gymnasiereform blev indført. Denne reform var ganske omfattende på en række områder, bl.a. at kravene til faget i højere grad fokuserede på kompetencemål; en ny eksamensform og øgede krav om arbejde på tværs af fag og fakulteter. Som senere påpeget i både EVA rapporten herom i 2008 og i Heidi Eskelund Knudsens Ph.d.-afhandling fra 2014 har 2005 reformen på en række områder været vanskelig at implementere. Konferencerne i efteråret er et forsøg på at komme videre med dette arbejde, og således få sat skub i udviklingen af undervisningsfaget histories identitet og fagets teoretiske og metodiske forankring. Konferencer afholdes 5. februar på Høje Taastrup Gymnasium, 6. februar på Fredericia Gymnasium og 7. oktober på Aalborghus Gymnasium. Gør gerne plads i næste års portefølje – vi vil utroligt gerne se så mange af jer som overhovedet muligt!

I starten af marts mødtes vi i det nye Faglige Forum for historie, hvor der er sket en del udskiftninger. Torben Jakobsen er fortsat Danske Gym-

nasiers (tidl. Rektorforeningens) repræsentant og David Kyng repræsenterer fortsat Historielærerforeningens bestyrelse. Professor Anette Warring fra RUC er udnævnt som ny universitetsrepræsentant, men hun var desværre forhindret i at deltage i mødet. De fleste vil være bekendt med dele af Anette Warrings arbejde, der bl.a. har fokuseret på historiebrug. Som nyt ministerielt udpeget medlem er Karen Steller Bjerregaard fra Hvidovre Gymnasium indtrådt. Vi havde en godt og konstruktiv møde, og et kortfattet referat heraf er at finde på EMU'en. Se <http://www.emu.dk/sites/default/files/Møde%20i%20fagligt%20forum%20for%20historie%20-%20Referat%202.3.2015.pdf>

En anden nyhed fra ministeriet er, at der er foretaget en større omorganisering, hvorved vi, fagkonsulenter, pr. 1. april er blevet overført til den nye Styrelse for Undervisning og Kvalitet (STUK).

I slutningen af marts kom historiefaget, som del af Kultur- og Samfundsfaggruppen, med i ministeriets statistik omkring karakterer og socioøkonomiske referencer. Derudover er der foretaget en generel udvidelse af mængden af tal og statistik til belysning af fagene og uddannelserne, samlet på uddannelsesstatistik.dk. Her kan man fx tilgå den store mængde data samlet i ministeriets nye såkaldte Datavarehus, hvor der bl.a. ses forskelle mellem eksamens- og årskarakterer, karakterer og køn, m.m.

Til sidst et par kommentarer til de kommende måneders afvikling af eksamen. Det er utroligt vigtigt, at man gør meget ud af at lave eksamenssættene på en måde, som gør det muligt for eleverne/kursisterne at demonstrere opfyldelse af

de faglige mål. Det er selvfølgelig ikke et krav, at alle faglige mål skal kunne komme i spil ud fra alle eksamenssæt, men man bør nøje tage stilling til, hvilke faglige mål et bestemt sæt især lægger op til at arbejde med/demonstrere beherskelse af. Især er nogle af de mere generelle faglige mål vigtige at medtænke. Da eksamenssættet ifølge læreplanen skal indeholde forskelligartede materialetyper, er det oplagt både at inkludere materiale, som skal behandles som kilder og fremstillingsmateriale, ligesom det er godt at inkludere både fag- og populærhistoriske materiale, da dette giver god mulighed for at "demonstrere viden om fagets identitet og metoder" og refleksioner over "mennesket som historieskabt og historieskabende".

Derudover vil jeg gerne opfordre til, at man som censor tager sin rolle meget seriøst – ikke

mindst for elevernes skyld. Man skal bl.a. sikre, at eksamenssættene ikke er for korte/lange, at de åbner for demonstration af beherskelse af de faglige mål, og afspejler undervisningsbeskrivelsens emner og vinklinger. Sørg derfor for at starte dialogen mellem eksaminator og censor hurtigst muligt – der er ofte også mulighed for at blive inspireret af andres måder at gribe undervisningen i faget an på.

Karakterfastsættelse sker med udgangspunkt i de "Faglige Mål", og det er en rigtig god idé at have dem liggende i eksamenslokalet og at gå dem igennem efter hver eksamination. Hermed sikrer man en mere ensartet og retfærdig bedømmelse, ligesom man er bedre forberedt i tilfælde af eventuelle klagesager.

Jeg håber, at alle får sig en dejlig eksamensperiode – og en god sommerferie, når den er slut.

Mvh

Christian Vollmond

Præsentation af artiklerne

Dette nummer vil præsentere læserne for en række artikler omhandlende historiedidaktik.

Først følger en artikel af tidligere fagkonsulent Lene Jeppesen, hvor hun præsenterer sine tanker om fagets fremtid efterfulgt af Heidi Eskelund Knudsen, der skriver om historiedidaktik.

Dernæst følger en række artikler, som handler om hvordan man på forskellige måder kan inddrage fagets metoder. Først skriver Anders Hassing og Christian Vollmond om, hvordan man kan bruge deres bog *Fra fortid til Historie* i den daglige undervisning.

Herefter følger et undervisningsforløb af Winnie Færk, hvor hun beskriver hvordan man kan arbejde med historiebrug i undervisningen.

En anden tilgang beskrives af Kristian Iversen og Ulla Pedersen som i forlængelse af deres bog om erindringshistorie viser, hvordan man kan arbejde med 1864 som erindringssted.

Som en tredje mulighed har Geert A. Nielsen i en længere artikel beskrevet spormetoden og her vises hvordan metoden kan bruges i mikrohistoriske og kulturhistoriske undersøgelser.

Efter disse fagdidaktiske artikler kommer to artikler om hvordan man kan arbejde mere innovativt. Her beskriver instruktør Christina Rosendahl sammen med Brian Saugberg først hvordan man kan arbejde med hendes film *Idealisten* i undervisningen. I en anden artikel viser Jeppe Bæk Meier, hvordan man arbejde produktorienteret i undervisningen – f.eks. i anledningen af Historiekonkurrencen.

Vi slutter med Nicholas J. Tyldesley, der fortæller om hvilke problemstillinger man står overfor i historieundervisningen i Storbritannien.

Udenfor tema har Burkhard Sievers skrevet en lille artikel om forløbet af Historiekonkurrencen 2014-15 og en omtale af vindernes opgaver samt en præsentation af næste skoleårs tema for konkurrencen.

Mette Boritz og Cecilie Wallengren, Nationalmuseet, skriver om Nationalmuseets aktuelle udstilling om de Hvide Busser i anledning af 70-året for befrielsen.

Endelig skriver Edgars Berzins om sine indtryk fra den nyligt afholdte EUROCLIO konference i Helsingør her i april.

Herefter følger som altid anmeldelserne og kursusoversigten.

Vi ønsker god fornøjelse
Lars Henriksen og Rasmus Østergaard

Fremtidens didaktiske udfordringer og løsninger

Fortidens ...

"... Informator, der ikke haver Skønsomhed nok til at udforske en Discipels Naturel, spilder Tiden ved at oplære ham i de Ting, som han siden skal forglemme. Hoved-Posten er her, som udi Bygnings-Konsten, at examinere Grunden, førend man opretter Bygningen. Naar dette med Skønsomhed i Agt tages, og et hvert Barns Egen-skab, Tilbøyelighed og naturlige Pund udforskes, førend det settes paa den Rende-Bane, som fører til Maalet, kand ikke andet ventes end lykkelig og hastig Fremgang. Men de fleeste Informatores tage saadant ikke i Agt: Fast enhver setter den Information, som han selv i sin Skolegang haver havt, til Model for en anden, ey eftertænkende, at Arbejdet maa rette sig efter Materien, og at der maa bruges andre Instrumenter til at danne et Billede af Træ end af Staal..." Holberg epistel 390, 1754

"... Den anden Hoved-Qualitet, som udfordres af en Læremester, er Moderation: thi det er ved Sagtmodighed og venlig Omgængelse Discipler-nes Hierte vindes. Lyst til Studeringer er en følge af Kiærlighed, som fattes til Lærerne..." Holberg epistel 390, 1754

Samfundets udvikling præges i dag af store brydninger og forandringer, uddannelses- og ungdomslivet af mange valgmuligheder. Der zap-pes på livet løs og kravet om hurtigt og hastigt at komme videre til det næste har aldrig været større. Nyttевærdien og anvendelsesperspektivet har været vægtet meget højt i uddannelsessy-stemet de seneste år og alt sammen har det haft en kolossal indvirkning på undervisningen - ikke mindst historieundervisningen. Hvilket kræver stor

opmærksomhed på historielærerens fremtidige didaktiske overvejelser, som det vel altid har gjort siden Holbergs tid. Hvordan skal historieunder-visningen tilrettelægges for at give eleverne de bedste læringsmuligheder? Eet er givet: bliver historieundervisningen ligegyldig og kedelig, vil eleverne skifte kanal og historielæreren miste muligheden for at fostre elevernes historiebevidst-hed. Der kan være behov for en redidaktisering: de unges motivation provokeres, de bliver aktive deltagere i undervisningen, de får indblik i at undervisning er færdigheder, viden og livslang læring. Nedenstående er et bud på løsninger på fremtidens didaktiske udfordringer. Der er ikke tale om konkrete forløbsplaner, temaer eller undervisningsbeskrivelser. Ej heller nogen form for tilslutning til en eller anden pædagogisk meto-de som universalsvar, men et håb om at lyst til at studere og lære udspringer af gensidig respekt og kærlighed til historiefaget.

De unges motivation for læring er i foran-dring

En af fremtidens udfordringer for underviseren - ikke mindst når det gælder undervisning i historie - er at de unges motivation for læring er i foran-dring. De unge lever i dag i et samfund med stor omskiftelighed og vidtgående forandringer, for-hold der klart spiller en afgørende rolle for deres identitetsdannelse og deres søgen efter en plads i samfundet. Hvor tidligere tiders ungdom i højere grad har set uddannelse som et privilegium, ser nutidens unge uddannelse som et kraftigt og uomgængeligt samfundskrav.

Motivationsproblemet udfordrer os som under-visere og spørgsmål som eleverne ofte stiller er: "Giver det mening for mig?" eller: "Hvad skal jeg bruge det til?" En af vejene til at motivere de

unge i historietimerne er et større fokus på nutidsrelateret og for dem relevante indfaldsvinkler til stoffet i de forskellige forløb, en højere grad af italesættelse af forløbenes relevans for elevernes identitetsudvikling og dannelse, således at der tages udgangspunkt i etiske og moralske dilemmaer, som sætter elevernes eget liv i historisk perspektiv.

Undervisning i historie kan til stadighed tage udgangspunkt i Historia magistra vitae og Holbergs historiesyn:

"Jeg holder den historiske videnskab næst Guds Ord for den nyttigste og vigtigste af alle. Jeg lærer deraf at kiende Lande. Jeg lærer at kiende Mennesker. Jeg lærer deraf at kiende mig selv. Ja jeg lærer at spaa..." Holberg Epistel 162, 1754.

Fra tilskuer til deltager

John Deweys "Learning by doing" princip vedrører elevernes motivation i historieundervisningen. Den der arbejder, lærer. Er det underviseren der skal lære mest? Forskningen viser, at man lærer 95 % af det man selv underviser andre i, 80 % af hvad man selv bruger og anvender. Det må

derfor være hensigtsmæssigt at flytte arbejdet over til eleven. Eleverne skal være deltagende og aktive i undervisningen, her tænker jeg ikke på den rent reproducerende historieundervisning, når læreren overhører klassen ved håndsoprækning, men at undervisningen er tilrettelagt således at eleverne selv er aktører i arbejdet med stoffet og de relevante problemstillinger. Om arbejdet foregår som individuelt arbejde eller i større eller mindre grupper er underordnet, men der skal foreligge klare formål med arbejdsopgaven. Hvad er det vi arbejder med i dag? Er der tale om en formidlingsopgave, et produkt eller en beskrivelse af en proces eller andet? Mange elever oplever manglende variation i timerne, og dermed et motivationsfald. Her kan arbejdet med de faglige mål og kompetencekrav på forskellige materialetyper medføre en øget arbejdsindsats. Det er vigtigt ikke blot at give eleverne en oplevelse af medindflydelse, men reelt overdrage arbejdet til dem og dermed give eleverne ægte indflydelse, gennem en forståelse for at de kan ændre verden.

Synlig læring

Vi kan ikke lære nogen noget. Vi kan dog give

Elever savner variation i timerne

<http://gymnasieskolen.dk/elever-savner-variation-i-timerne>

.....viser årets elevtrivselsundersøgelse på landets gymnasier. Maj 2013

Der efterlyses arbejdsformer, der i højere grad motiverer og inddrager eleverne!

FRA:



TIL:



dem mulighed for at lære noget. I læreplanen er der klare krav til vores didaktiske overvejelser. Bl.a. står der:

"De faglige mål skal, sideordnet og løbende, indtænkes i hvert forløb, og undervisningen skal sikre progression gennem materialevalg og arbejdsformer. Progressionen skal sikre bevægelsen mod højere refleksionsniveauer og udvikling af elevernes historiske bevidsthed."

Al undervisningstilrettelæggelse i dag er målstyret på baggrund af de faglige mål i læreplanen for historie, da det er de slutmål eleverne evalueres på både formativt og summativt. Da det er vi som undervisere der kender slutmålene, er det et naturligt krav til os, at vi ud fra en læringsbevidsthed kan dissekere de faglige mål ud i overskuelige størrelser, som gør både kravene og vores forventninger synlige for eleverne. Der er således tale om en præcisering af læringsmålene: "Hvad skal de lære?" og ikke mindst af kriterierne for målopfyldelsen: "Hvad fik de lært?". Der skal i den sammenhæng også være mulighed for feedback, der kan bringe eleverne videre: "Hvad er næste niveau?" Klare krav og forventninger kan bidrage til at fremme succes- og mestringsoplevelse, som begge anses for at være vigtige motivationsfremmende faktorer for de unge.

Den globale verdensborger

Uddannelsessystemet og ungdomslivet præges af individualisering, hvilket giver store udfordringer for gennemførelsen af social- og fællesskabsfremmende undervisning, her tænkes der på større projekter hvor den enkelte er afhængig af fællesskabet og fællesskabet afhængigt af den enkelte. Mange unge mangler navigationskompetencer i en global verden og mangler evnen til at indgå i fællesskaber. Læringen gavnes når nye læringsmetoder og teknologier anvendes meningsfyldt med sigte på det globale medborgerskab og den globale verden. Eventuelt helt at flytte under-

visningen ud af klasserummet, ud i den store verden. En GPS er ikke nok for at navigere i verdensens problemstillinger. Her kræves der viden, dannelse og kritisk refleksion: historiefagets hovedingredienser. Eleverne skal opleve medejerskab af egen læring og opleve sig selv som aktører og handlingsduelige i egen historie.

Ungdommen har aldrig været værre end i dag! Sådan har det altid været. Dagens motivationskrise er heller ikke ny. Den er som altid resultat af strømninger i samfunds-, uddannelses- og ungdomsliv.

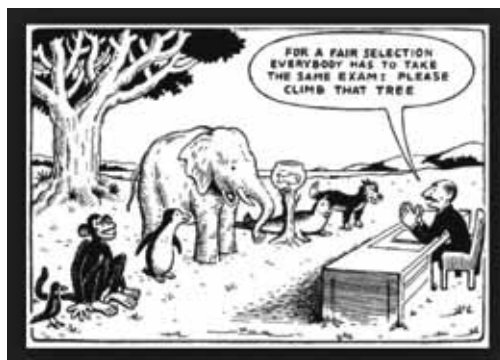
Den største udfordring for os undervisere er derfor at fokusere på den motivation der faktisk findes. Vi må forsøge at skabe aktiverende, deltagende elever gennem en varieret undervisning der tager udgangspunkt i "Discipels Naturel" og som opstiller klare krav og mål som giver eleverne mulighed for at lære, således at de kan agere i en hyperkompleks verden. Måske skulle vi spørge de unge om deres egne ønsker for læring og historieundervisning i fremtiden. Også dér er der inspiration at hente!

Litteratur:

Hattie, John: *Synlig læring – for lærere*

Henningsen, Svend Erik: *Den reflekterende praktiker*

Sørensen, Niels Ulrik: *Unge motivation og læring*
<http://bernardericjensen.dk/historiedidaktik/>



Historiefaget mellem skole og videnskab

Hvad er historiedidaktik?

Når man taler om didaktik, forbindes det ofte med *praksis* ud fra en relativt snæver definition, hvor didaktik vedrører undervisningen, dens indhold og praksis alene. I den forstand kommer didaktik i historiefaget derfor ofte til at handle om historieundervisningens indhold og praksis, herunder den enkelte historielæreres normativt begrundede planlægning og beslutningstagning. Didaktik vedrører dog også teorien bag eller læren om disse forhold vedrørende undervisningen (Nielsen, 2004, s. 26), dvs. for historiefagets vedkommende en historiedidaktisk teoretisk dimension. Artiklen her viser, hvorfor der er god grund til at betragte historiedidaktik som et spørgsmål om både teori og praksis, herunder at en teoretisk didaktisk tilgang kan have stor betydning for forståelsen af didaktiske praksis-forhold.

For at beskrive dette forhold skriver musikfagsdidaktiker Frede V. Nielsen følgende om teori over for praksis:

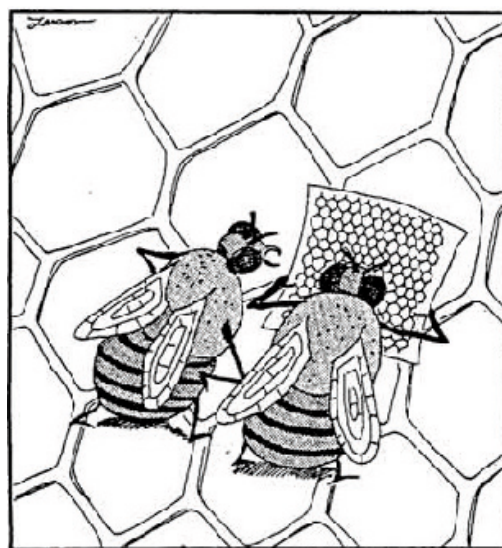
"Teori er mere [end praksis] fordi den giver mulighed for at gennemlyse og forstå de væsentlige og principielle forhold ved enkelt-situationer, enkeltfænomener og enkelterfaringer (egne og andres) og at reflektere og perspektivere dem i sammenhænge af forskellige art (kontekstuel). Herved kan der ske en erkendelse, som fører fra det personlige og private til det almene..." (Nielsen, 2004, s. 30)

Teorien forenkler med andre ord virkeligheden og gør det muligt for den, som betragter, at overskue, forstå og se bestemte mønstre. Endvidere gør teori det muligt at forholde sig deskriptivt frem for normativt til undervisningens praksis. Teori er dog også:

"... mindre end praksis, fordi den er fattigere på

detailler. Ingen didaktisk teori [...] kan omfatte alle enkeltfænomener og deres mulige samvirken. Selv om man antog det, ville det ikke nytte i praksis, men tværtimod forstyrre den ... [...] Teoriens funktion er [...] at overskueliggøre uden at forarme." (Nielsen, 2004, s. 30)

Artiklen her udgør et sådant eksempel på et historiedidaktisk teoretisk blik, der ikke ønsker at forarme praksis men derimod forenkle og tydeliggøre konkrete forhold. For det første den problemstilling, at historielærere i kølvandet på gymnasiereformen må forholde sig til metode, herunder forholdet mellem kildekritik som historiefagets metodiske omdrejningspunkt og spørgsmålet om læreplanens fokus på elevernes kompetenceudvikling. For det andet den problemstilling, at måden hvorpå lærere gør dette – dvs. forholder sig til det metodiske – grundet i manglende refleksion over hvad kildekritik i historie som skolefag egentlig er.



"Face it, Fred — you're lost!"

Hvilke sammenhænge ser vi mellem kildekritik og kompetenceudvikling?

Interessen for dette udspringer af en række iagttagelser i forbindelse med feltarbejde i gymnasieklassers historieundervisning. Her viser historiefaget sig at være præget af en form for diskrepans mellem de måder, hvorpå lærere og elever praktiserer faget i undervisningen, og de omtaler af denne praksis som efterfølgende kommer frem i forbindelse med samtaler.

Betragter man i første omgang det, som lærere og elever gør, når de praktiserer faget, kan man sige, at historieundervisning grundlæggende set kendetegnes ved to parallelle spor med kundskab og vidensopbygning som det ene og kildekritik og kildeanalyse som det andet. Der skelnes i den sammenhæng skarpt mellem historiske kilder og grundbogs lignende materialer, eftersom de knytter sig til hver sit spor. Kildematerialer kan på den måde analyseres og diskuteres, vendes og drejes. Grundbogen derimod kan ikke – eller bliver det ikke – den anvendes i stedet med henblik på opbygning af den grundviden, som betragtes som vigtig for elevernes muligheder for at nå langt i fagets analytiske spor. Denne opfattelse af faget der foregår i to spor ses hos både lærere og elever.

Det varierer fra klasse til klasse, hvordan vægtingen af de to spor fordeles. For nogle lærere kommer en stor del af undervisningens praksis til at gå med vidensopbygning-tilgangen, men kildekritik og analytisk arbejde i faget fylder også en del. Særligt lærerudtalelser viser, at kildekritik betragtes som centralt og nærmest som selve fagets metode. Det kommer i praksis til udtryk via brug af forskellige tilgange, hvor kildekritik eksempelvis kan vedrøre det, at elever besvarer en række spørgsmål ud fra en art opskrift eller oversigt over spørgsmålstyper vedrørende ophav og indhold, eller det kan dreje sig om, at læreren definerer analysemodeller, som eleverne bruger som skabeloner for en kildebearbejdningsproces bestående af flere elementer.

Det er også muligt at observere, hvordan arbejdet med disse kilder kobles sammen med historiefagets overordnede målsætninger. Lærere udtaler fx følgende i samtaler:

"... jeg er meget kildefikseret i min undervisning, fordi det er det, de skal kunne til eksamen... [...] og typisk så tager jeg tager lidt om baggrundsviden, så de har noget at sætte kilderne ind i en kontekst med. Og så arbejder eleverne ellers med den kildekritiske metode..."

"... min erfaring siger mig, at det er svært for eleverne, det der med at arbejde med metode ... det der med at få analyseret kilder... og finde ud af hvordan man går til det og får det centrale ud af kilderne, men det er jo det, de bliver målt på til eksamen..."

Forholdet mellem kildekritik og kildearbejde i undervisningen kobles således med elevernes eksamen i faget – og derfor også med det kompetencefokus, som læreplanen implicit udtrykker. I en historiedidaktisk teoretisk optik opstår her en interessant problemstilling, fordi det parallelt med ovenstående eksempler fra praksis er ganske svært at få historielærere til at definere dels hvad kildekritik egentlig kan siges at være – dvs. som historiefagligt begreb og metode omsat til skolefaget. Dels er det svært for lærere at forklare, hvordan de ser en sammenhæng mellem kildekritik og kildeanalyse som en del af fagets didaktiske praksis og læreplanens kompetenceorientering. Didaktik i relation til skolefag handler bl.a. om forholdet mellem dette skolefag og dets basis, dvs. dets akademiske ophav (Nielsen, 2004, s. 36). I den sammenhæng trækker prioriteringen af kildekritik i historie som skolefaget spor til det akademiske historiefag og metodens betydning for historikeres arbejde. Problemet er dog, at uanset hvor længe man end søger i metodelitteraturens forskellige og mere eller mindre tydelige udlægninger af kildekritik, optræder hverken kompeten-

ceudvikling eller for den sags skyld almindendannelse i fremsatte formuleringer. Det bliver således svært for skolefaget at finde svar på sine spørgsmål i det akademiske fag, ligesom det også bliver svært at svare på, hvori sammenhængen mellem det, som foregår i skolefaget og de kriterier, som dette fag bygger på, består.

Formålet med kildekritik?

Arbejdet med kilder og kildekritik refereres i en dansk sammenhæng ofte til Kristian Erslev og de tanker, som blandt andre han gjorde i slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet. Kort beskrevet opfattede Erslev kildekritisk analyse eller gennemgang af kildemateriale som en form for forundersøgelse i en forskningsproces, der kunne opdeles i en analysedel og en syntesedel – eller rettere *kildeprøvelse* og *slutning til virkelighed*, herunder *kildekritik* over for *realkritik* (Erslev, 1926. Kristensen, 2007, s. 25). Problemet for Erslev var dog – som senere også for andre historikere – at der er mange udlægninger af, hvad syntesedelen kan siges at bestå af. I 1926

skriver Erslev eksempelvis at: *"Vi søger at sætte os ind i selve de saglige Forhold og kommer derved ind på Overvejelser af den mest forskellige Natur [...]"* (Erslev, 1926, s. 86, § 80). Fordybelse i 'saglige forhold', hvilket i denne sammenhæng må antages at være kildernes indhold, medfører således at man kommer til at gøre sig forskellige overvejelser herom. Citatet kan tolkes som et udtryk for, at refleksion udgør en del af indholdet af syntesedelen. Erslev skriver i den forbindelse endvidere, at kildekritik ikke i sig selv er målet for historikerens arbejde:

"Vi der [...] i Historien ser en forsat Udvikling, er allerede af den Grund forsigtigere i vor Realkritik, men især har vi dog forstaaet Nødvendigheden af at underkaste det Stof en nøje Prøvelse, som vi må bygge på. Men det kan ikke noksom fremhæves, at Kildeprøvelsen alene fører ikke til Maalet, og at Historikeren for at forstaa Fortiden maa have baade Menneskekundskab og Verdensforstaaelse." (Erslev, 1926, s. 93, § 96).

Det fremgår på den måde, at historikeren på den ene side er forsigtig med sine udtalelser i



syntesedelen, men dog lægger vægt på en grundig analyse og kritik af kilderne til fortiden. På den anden side betragter vedkommende – trods grundigheden – ikke kildekritik som selve målet med arbejdet. Det fremstår derfor uklart, hvorhen historikerens arbejde fører. Underforstået Erslevs tilgang til analyse-syntese spørgsmålet og dermed opfattelsen af erkendelse i historiefaget er ideen om, at kildeanalyse medfører brikker eller mosaikker af kendsgerninger om fortid, som dernæst som et puslespil samles til et billede af fortiden. (Kristensen, 2007, s. 41). Dette benævner han 'slutning til virkelighed' – vel at mærke en fortidig virkelighed.

Historie som et skolefag anno 2015 kan dårligt siges at operere med samme formålsbeskrivelse. Her er hverken slutning til en fortidig virkelighed eller etablering af fremstillinger af fortid det centrale. Og selvom de erslevske beskrivelser af kildekritik er blevet udviklet sidenhen, kan det akademiske historiefag stadig siges at have svært ved at besvare skolefagets spørgsmål om, hvordan der egentlig er sammenhæng mellem kildekritik, kildeanalyse og skolefagets fokus på kompetenceudvikling. I det akademiske historiefag udgør kildekritik et arbejdsredskab i en erkendelsesproces, hvor brudstykker af fortid stykkes sammen, fortolkes og en fremstilling etableres. Skolefagets arbejde har ikke til formål at etablere historiske fremstillinger. Her er formålet i stedet orienteret mod almindendannelse og studieforberedelse samt, afhængigt af den enkelte lærers fortolkning af læreplanen, elevkompetencer, der i en fortolket version kan beskrives som elevernes udvikling, evner til og bevidsthed om at tænke historisk og at kunne spejle mødet med verden uden for faget i viden og forståelse af, at livet kan leves og begrundes på mange forskellige måder. Og spørgsmålet er i den sammenhæng om kildekritik og kildeanalyse i undervisningen overhovedet fører til et sådant mål.

Historielærerens refleksion over faglighed

Spørger man elever, hvad formålet med kildekritik og kildeanalyse er i historiefaget giver størstedelen udtryk for at opfatte det på linje med det at løse en opgave i matematik og søge facit. Kildekritik og kildeanalyse forbindes ikke umiddelbart med kompetenceudvikling. Det behøver dog ikke betyde, at der ikke er en sammenhæng. Hos en del af de fagligt stærke elever ses faktisk en forståelse af, at historiefaget handler om mere og andet end at løse opgaver og opbygge viden, men det er svært for dem at sætte ord på, hvad dette mere og andet er:

Marie: "... det er ting som er usynlige, man får med fra historie, eller hvad man kan sige... altså det er noget som man ikke tænker over, at man har med fra historie, men at man... når man kigger på en bygning et eller andet sted eller på et eller andet, man er ude at se, og man så helt automatisk tænker "nåh ja det var det der og det der" altså... så kan man relatere det til noget, men man tænker ikke "wow det her har jeg lært i historie". I matematik, hvis man skal regne et eller andet ud, så ved man, at det har man lært fra matematik, at der gør man sådan og sådan ... i historie er det mere sådan flydende eller hvad man kan sige..."

Bag denne elevbeskrivelse ligger en situation i et skolefag, hvor en historielærer forsøger at tydeliggøre meningen med historiefaget, men hvis denne lærer ikke selv er i stand til at forklare, hvordan sammenhænge mellem kildeanalyse, -kritik og skolefagets overordnede formål forstås, er det klart, at det heller ikke kommer tydeligt til udtryk hos eleven. Problemet i dette tilfælde er, at den ellers autonome didaktiker, jf. beskrivelser af lærerrollen i didaktiktraditionen (se fx Westbury, 2000, s. 17), reelt ikke er i stand til at begrunde sine valg og beslutninger for praksis. En pointe i artiklen er her, at der ikke er tale om uvilje fra lærerens side, men snarere det forhold

at teoretisk fagdidaktik til historie som skolefag i gymnasiet er relativt udviklet. Den teoretiske gennemlysning af historieundervisningens didaktiske praksisforhold, som kunne have hjulpet læreren med at argumentere for og begrunde sin tilgang til kildekritik og kildeanalyse i skolefaget har manglet og derfor er vedkommende ikke opmærksom på, hvad der foregår i den didaktiske praksissituation.

Spørgsmålet i forlængelse heraf er ikke nær så meget om kildekritik er relevant for skolefaget og eleverne eller ej – ej heller om der er sammenhæng mellem kildekritik, kildeanalyse og kompetenceudvikling. Hvis den enkelte historielærer mener, det er tilfældet, er det kun et spørgsmål om, ja – didaktik, at få etableret relationen i praksis. Artiklen problematiserer derimod, at historielærere i gymnasiet rundes af et akademisk historiefag, som ikke er vant til at reflektere over sin egen faglighed omsat i andre kontekster. Begrebet didaktik er stort set ikke-eksisterende i den del af det akademiske historiefag, som kan beskrives som uddannelsesfaget historie på universitetet.¹ Man kan i den sammenhæng ikke uddanne sig til at vide, hvordan man agerer som historielærer i den konkrete didaktiske undervisningspraksis, men man kan godt lære at reflektere over karakteren af ens teoretiske og faglige forståelser i forhold til transformation af historiefaglighed til en skolekontekst, hvor den skal aktualisere sig og fremstå som gyldig og relevant for gymnasieelever.

Historielæreren trækker dagligt på sit faglige grundlag, men som den amerikanske uddannelsesforsker, Joseph Schwab skrev i 1978, er faglige aktører

"... better as they know what they are doing and why. Blind obedience to a routine [...] produces inflexible actors and suspense undergoers, neither of which are adequate to the rate of change

which our technology and our ways of living now demand." (Schwab, 1978, s. 269)

Når historiedidaktik betragtes som relationer mellem teori og praksis, og man anlægger et teoretisk didaktisk blik på didaktiske praksisforhold, bliver det tydeligt, at didaktik ikke alene handler om selve undervisningen og det som foregår i praksis, men i høj grad tager afsæt i historielæreren og vedkommendes refleksioner over egen faglighed og teoretiske begrundelser for den didaktiske praksis.

Litteratur

Erslev, K. (1926) *Historisk Teknik*, København

Knudsen, H.E. (2014) *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*, ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet

Kristensen, B.E. (2007) *Historisk metode*, Hans Reitzels Forlag

Nielsen, F.V. (2004) Fagdidaktikkens kernefaglighed. I K. Schnack (red.) *Didaktik på kryds og tværs*, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
Schwab, J.J. (1978) *Science, Curriculum, and Liberal Education*, University of Chicago Press

Westbury, I. (2000) Teaching as a Reflective Practice. I Westbury, Hopmann, Riquarts (red.) *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, Routledge

- Artiklen er baseret på dele af afhandlingen *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring* fra Syddansk Universitet, 2014. Afhandlingen findes frit tilgængeligt via <http://static.sdu.dk/mediafiles//C/2/5/%7BC2595ADD-0E01-4B30-B9BB-FD835E8F4E2F%7DHEK.pdf>

¹ En undtagelse er Århus Universitet, der gennem de seneste semestre er begyndt at udbyde et kandidatkursus i Undervisningens teori og praksis, hvorunder historiedidaktik kan vælges.

Det store historiefag

Hvordan kan historiefaget skabe sammenhæng i stx-forløbet, spille en central rolle i det tværfaglige samarbejde og have en tydelig relevans for eleverne? Vi mener, at det kræver tydeligt fokus på fagets identitet og metoder.

Historiefaget efter år nul

Ved denne artikels deadline brød forhandlingerne om en ny gymnasiereform sammen. Begge artiklens forfattere begyndte at undervise i den seneste reforms – Reformens – år nul. 2005-reformen efterlod som bekendt store dele af sektoren i vildrede, ikke mindst på grund af den dengang nye konstruktion Almen Studieforberejdelse (AT) og indførelsen af faglige kompetencemål, der begge dele lagde op til en betydelig styrkelse af fagenes metodiske dimension, samtidig med at historiefagets timetal blev reduceret.

Som spritnye undervisere iagttog vi lidt fra sidelinjen, hvordan de faglige miljøer reagerede. Nogle historielærere fandt det vanskeligt at realisere de faglige mål med færre lektioner og vendte sig mod forandringen med protest eller resignation. Andre tog udfordringerne mere positivt op. Uanset hvad har der siden været en kollektiv bestræbelse på at genopfinde faget under de nye vilkår. Vi har selv taget del i den proces, og i 2013 udgav vi bogen *Fra fortid til historie*, som er vores bud på en introduktion til historiefagets identitet og metoder i det reformerede gymnasium. Det er dog ikke alene en reaktion på reformen, men i det hele taget en værktøjskasse med redskaber, som vi mener kan forny det gymnasiale historiefag og tillade det at være mere og andet, end det ifølge vores oplevelse ofte har haft mulighed for.

Historiefaget står efter vores opfattelse over for

to udfordringer, som vi i denne artikel vil prøve at belyse: Elevudfordringen og den faglige identitetsudfordring. Vi vil give nogle bud på, hvordan vi mener en nødvendig nyorientering af historiefaget kan være med til at håndtere begge udfordringer.

Elevudfordringen: Hvorfor skal vi beskæftige os med historie?

Historielærere har det privilegium at undervise elever, hvoraf nogle næsten altid møder op med en oprigtig interesse for faget. De har smag for historie. Men lige så selvfølgelig som historienørderne deler lærerens faglige begejstring, ligeså sikkert er det, at andre elever ikke gør. For hvorfor skal vi beskæftige os med historie, hvis det ikke er spændende og meningsfuldt "i sig selv"?

Den udfordring knytter sig ikke kun til historie. Fagenes legitimitet er udfordret af en uimponeret ungdom, der kræver begrundelser for det, de skal lære, og af en utilitaristisk fagopfattelse, som ikke kun slår igennem i Danmark.¹ For i højere grad at tydeliggøre historiefagets relevans er det vigtigt at knytte an til elevernes og kursisternes historiebevidsthed. Men selv om denne dimension har været indskrevet i læreplanerne i årtier, er der fortsat mange muligheder for at kvalificere dette arbejde. Efter vores opfattelse har det vigtigste i den forbindelse været at indføre en terminologi, der tydeliggør de forskellige former for historiebrug², som eleverne og kursisterne møder i deres hverdag og i skolen. Bestræbelsen på at vise fagets nutidsrelevans og forbindelse til elevernes egne identitetsprojekter, livserfaringer og forventninger drejer sig ikke alene om den enkelte elevs personlige fortid og individuelle historie-

¹ Krogh, Ellen: *Det store danskfag*, Dansk Noter nr. 1 2010, s. 36

² Vi er fuldt bevidste om, at vores anvendelse "historiebrug" i denne betydning ikke er sammenfaldende med andre forståelser af dette begreb.

brug, men i ligeså høj grad den historiebrug, som eleverne møder i offentligheden, hvad enten der er tale om populær- eller faghistorie eller brug af fortid som argument i den offentlige (politiske) debat. At møde eleverne, hvor de er, står ikke i modsætning til at stille faglige krav, at udfordre dem med stof og problemstillinger, de kan have svært ved at relatere til etc. Men det første vil ofte være forudsætningen for det andet; vi skal "invitere dem indenfor i faget".

For at arbejde med historiebevidsthedsdimensionen på et fagligt grundlag er det oplagt at introducere og anvende begreber som historiebrug, erindringspolitik og ja: historiebevidsthed i undervisningen. At arbejde med historiebrug kræver, at vi i højere grad (også) forholder os kritisk til nutidige fremstillinger af fortid, og efter vores opfattelse har vi manglet analyseredskaber til det formål. Vores bud består dels i at tydeliggøre, hvordan kriterier for hhv. fag- og populærhistorie kan bruges til at undersøge fremstillinger af fortid (se figur 1), og dels i at rette fokus på historiefagets narrative dimension.

Bag alle fremstillinger af fortid står en eller flere fortællere, også når disse fortællere i den mest faghistoriske afhandling fremstår alvidende og skriver i passiv. At gøre opmærksom på, at fortællere har truffet nogle valg, er ikke ensbetydende med at udviske forskellen på populær- og faghistorie. Det er en nødvendig indsigt og en øjenåbner for mange elever. Og da der (heldigvis) jævnligt opstår passionerede debatter i offentligheden mellem både faghistorikere og andre aktører, er der rig mulighed for at give gode eksempler. Samtidig formidles fortid i en fortælling – et narrativ. Dette en vigtig pointe at skærpe opmærk-

somheden på, da det ofte har stor betydning for, hvordan en given fortid fremstilles. Også her har der efter vores opfattelse manglet metodiske redskaber i det gymnasiale historiefag. Ved at give eleverne og kursisterne muligheder for og redskaber til at forholde sig kritisk og analytisk til de fremstillinger af fortid de møder – lige fra deres lærebog til filmen i biffen – bliver faget åbenlyst relevant, da også den livsverdensnære brug af fortid får en faglig ramme.

Samtidig kan en tydeliggørelse af, hvordan fortid bruges på vidt forskellige måder inden for fag- og populærhistorie, også medvirke til en styrket bevidsthed omkring den fortidsbrug, de møder, og åbne for frugtbare diskussioner omkring fx *1864* og *Gladiator*, der når videre end påpegnin-gen af enkelte anakronismer o. lign.

Det betyder selvfølgelig ikke, at alle fremstillinger af fortidige forhold er lige troværdige. Men hvordan skal eleverne lære at skelne, hvis ikke man i historiefaget giver dem redskaber dertil?

En særlig historieinteresse, der er ganske udbredt, er de mange alternative forklaringer på fortidige forhold, der især cirkulerer online. Spektakulære påstande om, at månelandingen aldrig har fundet sted, eller at kinesiske opdagelsesrejsende nåede Amerika før Columbus, er umiddelbart tiltræk-kende og spændende, og da man samtidig her-med indtager modkulturel og tilsyneladende kri-tisk position, er det ikke underligt, at en del elever og kursister falder for fristelsen. Det kan være en besværlig udfordring, da man som historielærer selvsagt ikke har adgang til originale kilder fra fx NASA, som kan bevise månelandingen – og selv hvis man havde, ville man hurtigt blive mødt af påstande om, at de var fabrikerede. Efter vores mening er det derfor også nødvendigt at forholde

Figur 1. Skalaen faghistorie-populærhistorie³



3 Hassing, Anders og Christian Vollmond: *Fra fortid til historie*, Forlaget Columbus 2013, s. 26.

sig til også denne form for historie og lære elever og kursister at skelne mellem disse mange former for historie og historiebrug, som de møder – og tager del i.

Den faglige identitetsudfordring: Hvordan skal vi beskæftige os med historie?

Identiteter bliver ofte skabt i mødet med det anderledes, og på samme måde forholder det sig tilsyneladende med fagidentiteter. Styrkelsen af det almene gymnasiums studieforberedende formål ved indførslen af kompetencemål og AT har tvunget fagene til i langt højere grad at tydeliggøre deres særtræk, kendskab til fagenes identitet er et fagligt mål i sig selv, og evnen til at anvende "teorier og metoder" i fagene er blevet et centralt fagligt krav.

Men hvad er historiefagets særlige kendetegn? Og hvad er fagets "teorier og metoder"? Til det sidste vil de fleste fagpersoner nok svare "kildekritik", men hvad det begreb dækker over, er dog mindre klart; ofte en udvidet, kritisk materialebevidsthed ("almindelig sund fornuft-i-anden", som nogle beskriver det) eventuelt udfoldet med enkelte fagbegreber (kilde, tendens, første- og andenhåndskilde, levn og beretning m.fl.).

Sammenlignet med fx dansk, samfundsfag og religion har vi i historiefaget en diskret metodisk fagdiskurs, og udfordringen – når det skal formidles til elever – er derfor, at det hele kan forekomme meget implicit. Et centralt kendetegn ved historiefaget er for mange af dets praktikere frem for alt en tung vidensdimension. Men hvordan er fordybelse i Verdens og Danmarks historie muligt, når man populært sagt ikke længere kan undervise 20 lektioner i Aztekerriget? Vi mener, at det kræver et mere udfoldet metodisk begrebsapparat.

Historiefagets center og periferi

At eleverne ifølge den nyeste læreplan skal kunne "demonstrere viden om fagets identitet og metoder" opnås næppe ved, at vi i undervisningen tæppebomber dem med et tungt artilleri

af fremmedord. Men vi kan tydeliggøre fagets metodegrundlag mere, end vi har gjort, og det er også en lejlighed til at berige faget med input fra en række af de nyere tilgange til historiefaget, der har udviklet universitetsfaget de seneste årtier.

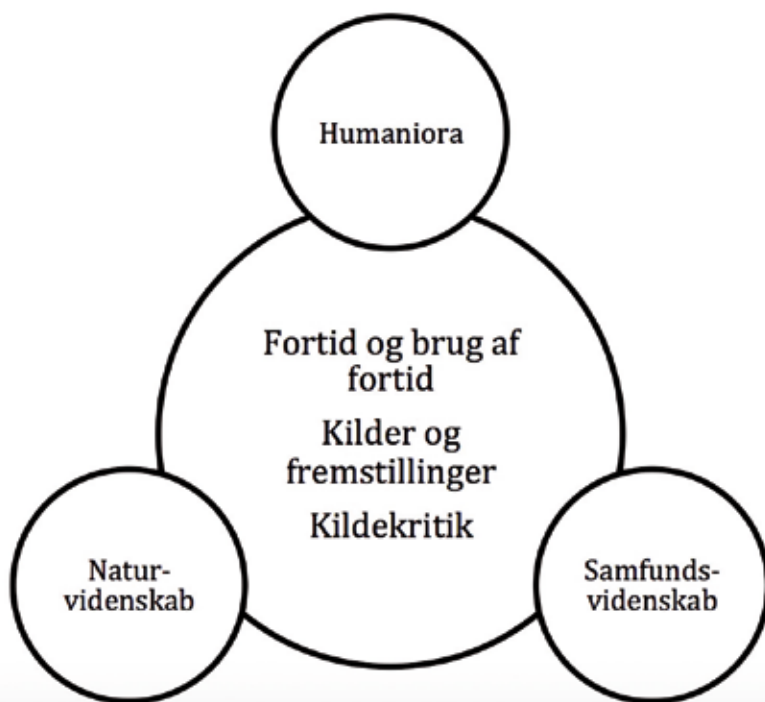
Man kan betragte historiefaget som bestående af et center og en periferi. I centret står et fag, der 1) har genstandsfeltet fortid og brug af fortid, der 2) arbejder med materialetyperne kilder og fremstillinger, og som 3) har fremgangsmåden kildekritik, det vil sige en kritisk og kreativ proces med afsæt i problemstillinger (det funktionelle kildebegreb). Det centrale historiefag præsenterer vi i *Fra fortid til histories første del*, og det kan oplagt inddrages i forbindelse med dansk-historieopgaven eller på et andet tidspunkt i 1. eller 2. g.

Til studentereksamen ved afslutningen af 3.g bliver eleverne bl.a. vurderet på deres evne til at kunne opstille og besvare historiske problemstillinger. Men hvor lærer eleverne at stille gode faghistoriske spørgsmål? Problemstillinger, analysestrategier og årsagsforklaringer henter universitetsfaget ofte fra andre fag (diskursanalyse fra sprogfag, økonomisk historie fra samfundsfag, økohistorie fra biologi og naturgeografi etc.). Heraf opstår forskellige faghistoriske tilgange, som ligger rundt omkring centret i historiefagets periferi.

Disse tilgange er netop kendetegnet ved at kredse om bestemte problemstillinger, at benytte bestemte kildetyper og at operere med bestemte forklaringsmåder. Ved at stifte bekendtskab med forskellige faghistoriske tilgange kan eleverne med andre ord lære at stille gode faghistoriske spørgsmål, at sortere i kildemateriale og at komme med forskellige historiske forklaringer.

Disse tilgange præsenterer vi mange af i anden del af *Fra fortid til historie*. Vi forestiller os ikke, at alle elever stifter bekendtskab med alle disse tilgange til faget, men vi oplever, at det løfter et undervisningsforløb, hvis man inddrager forskellige faghistoriske synsvinkler, der kan stille gode spørgsmål og tilbyde forskellige forklaringer på en

Figur 2. Historiefagets center og periferi



given udvikling etc. Det kan være kønshistoriske spørgsmål i forløb om Det Tredje Rige, mikrohistoriske spørgsmål i forløb om renæssancen, økohistoriske spørgsmål i forløb om Danmarks modernisering – eller måske et overraskende, nyt blik på en gammel travet? Her ligger i hvert fald mange gode og originale AT-emner gemt, ligesom det gør historiefagets metodiske grundlag tydeligere. Det er ikke overvældende for en gymnasieelev, hvis metoderne didaktiseres og præsenteres i elevernes øjenhøjde, ligesom alle andre stofområder og tilgange må didaktiseres i historiefaget og i den resterende fagrække.⁴

Ved at udvide historiefagets metodiske spændvidde tegner der sig også en række oplagte muligheder for at tone faget i forskellige stu-

dieretninger, og historiefaget kan i højere grad indtage positionen som et nøglefag i midten af det gymnasiale studieretnings samarbejde. På den måde kan vi med en parafrase fra didaktikprofessor Ellen Krogh tale om "det store historiefag".⁵

Det store historiefag

Når vi viser, at historiefaget kan forholde sig kvalificeret til mange forskellige former for brug af fortid, knytter faget i højere grad an til elevernes livsverden og den fortidsbrug, som eleverne møder. På den måde giver vi faget umiddelbar relevans også for elever, der ikke møder op til undervisningen med "smag for historie". Ved at give dem analyseredskaber til bedre selv at kunne skelne imellem forskellige former for historiebrug, kan elevernes historiebevidsthed kvalificeres, og

⁴ Det er bemærkelsesværdigt, at andre fag også højner de metodiske krav med fx diskursanalyse (dansk, engelsk og samfundsfag) og statistiske test (samfundsfag). Hvad man meningsfuldt vil inddrage i undervisningen afhænger selvsagt altid af den konkrete elevgruppe, det konkrete undervisningsforløb og det konkrete fagsamarbejde m.m.

⁵ Krogh, Ellen: Det store danskfag, *Dansk Noter* nr. 1 2010, s. 36-42.

de kan mere reflekteret forholde sig til deres egen omgang med fortid.

Den anden store udfordring, fagets identitetsudfordring, kan overvindes ved at udvide den metodiske palet, således at faget ikke "kun" betjener sig af kildekritik, men også de mange andre tendenser og metoder, der længe har været en del af videnskabsfaget. Det åbner for nye typer af opgaver, en kvalificering af elevernes evne til stille at stille gode faghistoriske spørgsmål, og endelig danner en stærkere fagidentitet grundlaget for, at historiefaget med større sikkerhed kan optræde i rollen som et nøglefag i gymnasiernes studieretningssamarbejde.

Litteratur

Hassing, Anders og Christian Vollmond: *Fra fortid til historie – historiefagets identitet og metoder*, Forlaget Columbus 2013

Krogh, Ellen: Det store danskfag, *Dansk Noter nr. 1* 2010, s. 36-42 http://dansklf.dk/Ungdomsud-dannelse/Tidsskrifter/Dansk_Noter/2010

Forfatterne

Anders Hassing er lektor i historie og samfundsfag ved Ørestad Gymnasium og direktør for Forlaget Columbus.

Christian Vollmond er lektor i historie og religion ved Københavns VUC og fra 2014 fagkonsulent i historie, religion og filosofi.

De har sammen skrevet bogen *Fra fortid til historie – historiefagets identitet og metoder*, Forlaget Columbus 2013.

Historie i brug

Om undervisning i identitetsskabende, legitimerende, underholdende og metodisk-kritisk brug af historie.

At historie er et dynamisk fag, der bl.a. handler om, at fortolkninger af fortidige begivenheder ændrer sig over tid, er ikke svært at overbevise eleverne om i disse tider. Det ligefrem vimler med eksempler på, at fortiden omfortolkes og bruges på en måde, der udfordrer eksisterende fortolkninger. Ofte opstår der ligefrem magtkampe mellem forskellige fortolkningsfællesskaber om, hvem der har retten til at fortolke og fortælle fortiden.

Lige nu er avisspalterne eksempelvis fyldt med indlæg fra politikere, historikere og andre, der går på, hvordan Grønlands og Danmarks fælles fortid skal fortolkes og fortælles:

*Vi har behov for forsoning med fortiden! Vi har ikke behov for forsoning! Vi koloniserede Grønland! Grønland har aldrig været en koloni!*¹

Striden er opstået i forbindelse med etableringen af en forsoningskommission i Grønland. En kommission der alene ved sit navn forudsætter, at der i fortiden er foregået handlinger mellem to eller flere parter, der kræver forsoning og tilgivelse, hvis fællesskabet skal genoprettes. Hermed er der lagt op til debat om fortiden, og måden den bruges på. Men hvordan klæder vi eleverne på til at analysere, forstå og forklare, at der kan opstå voldsom uenighed om, hvordan en given fortid skal fortolkes, og at fortolkninger af fortid kan bruges med særlige formål for øje?

Denne artikel skitserer et undervisningsforløb, der netop fokuserer på:

- hvordan fortiden løbende tolkes og omfortolkes
- hvordan menigmand, meningsdannere, magthavere og kommercielle medier bruger fortolkninger og omfortolkninger af fortiden til bestemte formål og
- hvordan divergerende fortidsfortolkninger kan resultere i magtkampe mellem givne fortolkningsfællesskaber.

Artiklen skitserer desuden, hvordan man kan udvide elevernes metodiske repertoire, for at styrke deres evne til at forholde sig metodisk-kritisk til de mange former for brug af historie, de møder i dagligdagen.

Forløbet henvender sig til elever, der skal opnå kendskab til fagets metoder, skrive opgave i historie, arbejde AT-fagligt og/eller forberede sig til eksamen i faget. Forløbet er uddybet i bogen: "Historie i brug – fra historieskabt til historieskabende", og i boksen nedenfor kan man se præcis hvilke krav i læreplanen, det dækker:



¹ De nævnte udsagn er i 2013/14 fremført af: Tidligere Landsstyreformand Aleqa Hammond, Statsminister Helle Thorning Schmidt, historikerne Søren Rud og Thorkild Kjærgaard.

Forløbets relevans i forhold til STX-læreplanen for historie:

• *"Centralt i faget er tolkningen af de spor, den historiske proces har efterladt sig, og hvorledes tolkninger af historien bliver brugt".*

Eleverne skal kunne:

- formulere historiske problemstillinger og relatere disse til deres egen tid
- vurdere forskelligartet historisk materiale (og) bearbejde og strukturere de mange former for historieformidling og historiebrug, som de stifter bekendtskab med i og uden for skolen
- reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende
- bearbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig metodisk-kritisk til eksempler på brug af historien
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder

Fortid og historie

Forløbet tager udgangspunkt i en vigtig skelnen mellem fortid og historie. Fortid defineres som: *alt det, der engang fandtes, men som ikke længere findes som andet end spor og rester*, imens historie defineres som: *fortolkninger af fortidens spor og rester der af personer eller grupper bruges til et eller andet formål*. Vores fortid ændrer sig ikke, men det gør vores fortolkninger af fortiden og dermed også de historier, vi fortæller om den, og den måde vi bruger dem på. Det skyldes blandt andet det forhold, at vores fortolkninger af fortid, nutid og fremtid i en gensidig vekselvirkning former hinanden og ændrer sig i takt med, at nutidsperspektivet rykker sig.

Lad os gå videre med spørgsmålene:

Hvor finder vi eksempler på fortidsfortolkninger i omløb og hvordan påvirker de os?

Der findes mange veje ad hvilke fortolkninger af fortid strømmer os i møde. Vi kender sikkert alle sammen modellen, der viser, at individers og

gruppers historiebevidsthed påvirkes fra mange forskellige sider: - fra vores familie, fra politiske bevægelser, meningsdannere og magthavere og fra diverse mere eller mindre kommercielle medier der formidler information, underholdning og populærvidenskabelig viden om udsnit af fortiden samt fra undervisningen i skole- og videnskabsfaget "historie" osv. I det forløb vi beskriver, er der hovedsageligt fokuseret på den mangfoldighed af fortidsfortolkninger der produceres af fx filmfolk, historikere, journalister, politikere, meningsdannere og magthavere.

Ifølge forskeres undersøgelser så blandes og bruges de fortidsfortolkninger, som produceres og overleveres via medier i det offentlige rum, efterhånden sammen med fortidsfortolkninger, vi har fra fx historieundervisningen i skolen, der igen blandes og bruges sammen med de fortolkninger af fortid, der bygger på vores egne og vores families glimtvis, fragmenterede erindringer og fortolkninger, så det til sidst ikke længere er muligt at skelne klart mellem de fortidsfortolkninger, der er baseret på noget selvoplevet, og på de fortidsfortolkninger der er baseret på noget kollektivt overleveret. Det er imidlertid ikke sådan, at de mange fortidsfortolkninger, der er i omløb, bruges på samme måde af alle. Nogle fortidsfortolkninger sniger sig ind i bevidstheden, uden at vi reflekterer nærmere over det, andre lukker vi ind fordi vi kan bruge dem til særlige formål og atter andre afviser vi - helt afhængigt af hvem vi er, og hvilke ideologiske, sociale, lokale, regionale og nationale fællesskaber vi har et tilhørsforhold til. Men:

Hvad vil det sige at bruge historie, og hvad kan formålet med det være?

Vi har valgt at lade nedenstående uddrag fra historikeren Niels Kayser Nielsens: *Historiens forvandlinger* (2010) definere, hvad det vil sige at bruge historie. Vi understreger, at vi har valgt at nedtone den form, Kayser Nielsen selv kalder for *ikke-refleksiv/banal historiebrug*, for til gengæld

at fremhæve den mere bevidste og viliede historiebrug, hvad enten den bruges på individniveau i privat eller offentligt regi eller på gruppe- og samfundsniveau:

»[...] historiebrug er betegnelsen for en kombination af udvælgelse, fremhævelse og tilside-sættelse af personer, begivenheder og epoker fra den samlede viden om historie med henblik på fremme af bestemte interesser af som oftest politisk, informativ, underholdningsmæssig eller identitetsmæssig art. Denne brug er ikke kun forbeholdt forskere og undervisere i faget historie, men omfatter også historieformidlere i bred forstand og den enkelte borgers omgang med historien. [...] Historiebrugen foregår ikke rent vilkårligt, men som hovedregel ud fra et vist kendskab – mest ved politisk, mindre ved eksistential og identitetsmæssig brug – til historiens gang som helhed«.

Historiebrug i undervisningssammenhæng

Hvis man skal kunne undervise i historiebrug, er det nødvendigt at have et operationaliserbart begrebsapparat med dertil hørende klassifikationer af forskellige former for historiebrug, der kan bruges som sigtepunkter i konkrete analyser. Niels Kayser Nielsen har imidlertid ikke selv været optaget af at udvikle en sådan systematisk klassifikation. De forskellige former for historiebrug, der er beskrevet nedenfor, er derfor en kombination af en del af de former for historiebrug, der beskrives af Kayser Nielsen og Bernard Eric Jensen m.fl. Eksempelvis opererer Kayser Nielsen med begrebet "historiemisbrug", hvilket Bernard Eric Jensen ikke gør. Fordi vi er interesserede i den bevidste historiebrug, har vi fulgt Kayser Nielsen og indtaget begrebet i vores klassifikation af forskellige former for historiebrug (se definitionen nedenfor). Hvis et "stykke historiebrug" får betegnelsen misbrug, betyder det ikke, at det skal kasseres. Tværtimod. Der kan stilles spørgsmål til denne form for brug som til alle andre former, helt i

overensstemmelse med det funktionelle kildebegreb. Nogle vil mene, at klassifikationen misbrug ikke harmonerer med opfattelsen af, at historie er et fortolkende fag, som har erkendt, at det er umuligt at nå frem til en endegyldig sandhed om fortiden, som den var. Til det vil man kunne indvende, at selv om man erkender det subjektive element som et grundvilkår i al forskning, herunder historieforskningen, så betyder det ikke, at man samtidig har tilsluttet sig så radikalt et synspunkt, som at dokumenterede og udokumenterede fortolkninger af fortid er lige gode. Hvis man helt opgiver tanken om at kunne nærme sig en slags historisk "sandhed", bliver det vanskeligt at dæmme op for ekstreme fortidsfortolkninger, som vi kender dem fra fortolkningsfællesskaber bestående af fx Holocaust-benægtere.

Der er imidlertid en del historikere, der er forbeholdne over for begrebet misbrug. Deres (meget fornuftige) forbehold skyldes: - at det er problematisk, hvis begrebet misbrug implicerer, at der findes en privilegeret position, hvorfra man altid klart og præcist kan skelne mellem brug og misbrug i alle livssammenhænge.

Nedenfor er nævnt et udvalg af forskellige former for historiebrug. Imens man læser om de forskellige former for historiebrug, kan man eventuelt reflektere over, hvad der skal til, for at de udsagn om Grønlands og Danmarks fælles fortid, som er gengivet i artiklens indledning, ville kunne illustrere en eller flere former for brug.

- *Identitetsskabende historiebrug.* Når vi – individuelt, som gruppe eller nation – danner en jeg- og vi-følelse ved at fortolke fortiden på en måde der knytter bånd og er i overensstemmelse med de identitetsmæssige interesser der, mere eller mindre bevidst, er på spil.
- *Legitimerende historiebrug.* Når fortid fortolkes med henblik på at legitimere eller at delegitimere bestemte handlinger før eller nu. Fx ved at man aktualiserer fortiden, ved at slutte fra fortid til nutid og ved at bruge fortiden som argument i

nutiden.

- *Misbrug af historie*: Når en fortidsfortolkning ikke længere bruges for at fremme og legitimere bestemte synspunkter, men er baseret på forfalskede kilder og/eller bruges mod bedre vidende og er i modstrid med de mængder af kilder, der ellers er til rådighed.
- *Om underholdende historiebrug*. Når fortid fortolkes og formidles på en måde, der umiddelbart underholder og fornøjer – fx ved hjælp af dramatiserende elementer.
- *Metodisk-kritisk historiebrug*. Af Jensen kaldet *klargørende og oplysende brug*- uddybes nedenfor!

Man kan eventuelt efter behov supplere med andre former, som fx:

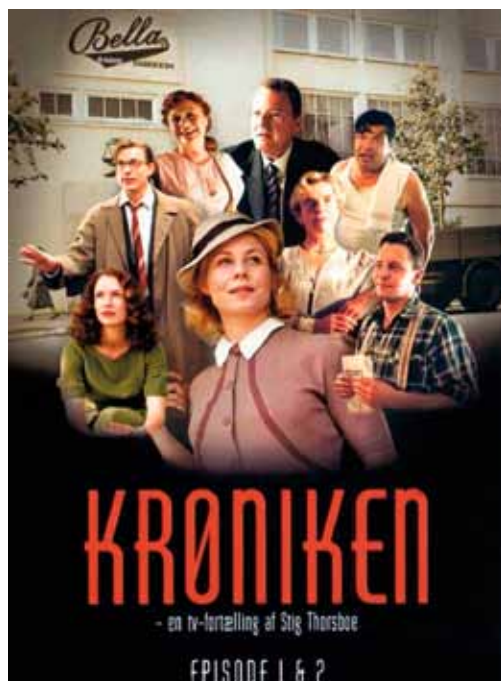
- *Fortid brugt som "inspirations-katalog"* i nutiden. Når vi ser tilbage for at få inspiration til at handle ved at se på, hvordan man/vi tidligere har handlet i forhold til givne problemstillinger.
- *Fortid der ikke bruges – dvs. glemmes/fortrænges*. Når vi ikke ønsker at huske fortiden. Fx fordi den ikke bekræfter et positivt selvbillede på fx lokalt eller nationalt niveau.

Hvordan arbejder man med historiebrug i undervisningen?

Det kan man gøre på flere måder. Vi foreslår at man præsenterer eleverne for en lang række eksempler på almindelige menneskers, meningsdanneres, magthaveres og mediers historiebrug, som den fx kommer til udtryk i biografier, politiske taler, debatindlæg, plakater, reklamer, malerier, arkitektur, tv-serier, film og historiske fremstillinger, med henblik på at eksemplerne skal struktureres efter om de fungerer identitetsskabende og/eller legitimerende, underholdende, decideret historieforfalskende eller som metodisk-kritisk brug af historie.

Selv om det skal siges, at det i praksis ikke altid er muligt at sondre helt skarpt mellem de forskellige former for brug, fordi de er overlappende, så er

der fordele ved dette struktureringsprincip. Det er overskueligt og forholdsvis let at anvende på det virvar af forskellige former for interessebestemt brug af historie, eleverne er omgivet af: Hvad enten det drejer sig om Helle Thorning-Schmidts identitetsskabende brug af egen opvækst i Ishøj, Christian IVs, Mussolinis, Hitlers og mange andre magthaveres både identitetsskabende og legitimerende brug af antikken, Anders Fogh Rasmussens meget omdiskuterede brug af samarbejdspolitikken, Dansk Folkepartis brug af historiske symboler og tidsafsnit i nationens historie, Præsident J. F. Kennedys og Barack Obamas brug af historisk baseret mytestof som frontier-myten og The American Dream i forskellige taler, Martin Luther Kings, Ho Chi Minhs og Anders Breiviks brug af *Declaration of Independence*, forskellige amerikanske westerns brug af den historiske konflikt mellem nybyggere og indianere eller om forskellige filmmageres og forfatters brug af Danmarkshistorien i underholdende tv-serier som



2,6 mio. seere fulgte fra 2004-2007 Erik, Ida, Søs og Palle gennem deres op- og nedture i Kroniken. Tv-serien gav anledning til en af de senere årtiers mest hektiske debatter om historieformidling.

fx *"Matador"* og *"Krøniken"* samt bøger som *"Slagtebænk Dybbøl"* og *"Hippie"*.

Svagheden ved en historiebrugsorienteret tilgang

Når man arbejder med identitetsskabende, legitimerende og underholdende historiebrug i historieundervisningen, ligger fokus ikke på, hvad der egentlig er sket i fortiden, men mere på hvordan diverse fortolkninger af fortid er blevet brugt over tid.

Dette fokus betyder, at der er en risiko for, at eleverne fristes til ukritisk at overtage et givent fortolkningsfællesskabs måde at forklare, fortælle og bruge fortiden på, hvis de umiddelbart finder brugen sympatisk. Især hvis fortidstolkningerne, og måden de bliver brugt på, får lov til at stå uimodsiget.

Et tænkt eksempel: En elev har set filmen: *"Hvidstengruppen"* (2012) og sympatiserer umiddelbart med måden, den bruger fortiden på – herunder det indlejrede budskab: *"nogle må dø, for at andre kan leve"*.

Eleven ønsker nu at skrive opgave om den danske modstandsbevægelse og anvender filmen uden at forholde sig metodisk-kritisk til den. Den anvendes, som var den en fremstilling.

Det er bl.a. derfor, læreplanen taler om at give eleverne redskaber, så de kan: *"bearbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig metodisk-kritisk til eksempler på brug af historien"*. Og det er derfor, vi, i bogen *"Historie i brug"*, har et metodeafsnit, der giver eleverne mange konkrete analyseredskaber, der gør dem i stand til at forholde sig fagligt til de måder fortid fortolkes og bruges på – i og uden for historiefaget. Det sker i et afsnit, der omhandler det, vi kalder for:

Metodisk-kritisk historiebrug

Metodisk-kritisk historiebrug er kendetegnet ved at bearbejde fortidens spor ved hjælp af historiefagets metoder med det formål at fortolke, dokumentere, analysere, karakterisere, diskutere,



Også Peter Øvig Knudsen blev kritiseret: Hippie forsimples årsagsforklaringer vedrørende kulturrevolutionen i 1960-1970'erne.

vurdere og forklare forhold, der har med fortiden (nutiden og fremtiden) at gøre.

Faget giver eleverne redskaber, så de kan analysere, karakterisere, kontekstualisere, diskutere, perspektivere og vurdere de divergerende fortidsfortolkninger, de selv støder på. Hvem har produceret fortidsfortolkningen? Er den typisk for sin tid? Hvilken fortolkningsramme konstruerer den? Bruges fortolkningen af fortiden som argument i samtiden? Er der tegn på at den vinder tilslutning? Er den empirisk underbygget? Osv. osv.

Spørgsmålene ovenfor er styret af forskellige erkendelsesinteresser, og det er disse erkendelsesinteresser, der er bestemmende for udspørgerens valg af materiale og analysemetoder. Lad os se nærmere på betydningen af dette:

Historiske problemstillinger og erkendelsesinteresser og deres betydning for valg af materiale og analysemetoder

Læreplanen siger, at eleverne skal kunne *"for-*

mulere historiske problemstillinger (...) ” og vise ”viden om fagets (...) metoder”. Disse kompetencer, mener vi, kan styrkes ved, at vi ekscpliterer over for eleverne, at der findes forskellige typer af problemstillinger, såsom problemstillinger der lægger op til fx idiografiske, diakrone og nomotetiske undersøgelser. De spørgsmål de, i kraft af det funktionelle kildebegreb, formulerer, er således bestemmende for indsamling af kilde-materiale og for valget af de metoder, der skal tages i anvendelse, når kilderne skal analyseres og spørgsmålene besvares. Vi mener også, at det er vigtigt at eksplicite at mange af de analysemetoder, der er relevante at bruge i historiefaget også bruges i andre fag, hvilket er helt naturligt, fordi de spørgsmål, eleverne stiller til fortiden, kan gå på tværs af traditionelle faggrænser.

Lad os forestille os at eleven fra før først har beskæftiget sig med det særegne ved ”Hvidstengruppen”s brug af historie. Nu ønsker eleven at stille spørgsmålet: Fortæller ”Hvidstengruppen” modstandsbevægelsen på samme måde som andre danske spillefilm fortæller den på? Spørgsmålet lægger op til en diakron undersøgelse. Eleven indsamler materiale i form af andre film og vejledes i, hvordan en komparativ analyse fx i kombination med en narrativ analyse kan afdække spørgsmål som fx: Hvad kæmper filmens aktører for? Er aktørerne skildret som helte eller skurke eller med nuancer? Hvordan skildres de, der står i vejen for projektet? Hvilke skemaer fortæller fortiden ind i? Siger skemaet noget om filmens historiesyn? Osv.

Måske er der herefter basis for nye spørgsmål: Hvad betyder det for fremstillingen af modstandsbevægelsen, at filmene er produceret tæt på eller længe efter at begivenhederne fandt sted? Kan man ved at analysere endnu flere film fra forskellige perioder se mønstre?

Nogle elever er optaget af andre slags spørgsmål: Skildrer filmen fortiden i overensstemmelse med kilder og fremstillinger skrevet af historikere? Hvilken betydning tillægges modstandsbevægelsen

for krigens udfald og for demokratiets overlevelse - med hvilken begrundelse?

Sådanne interesser kalder naturligvis på andre former for kildeanalyse og materialeindsamling.

”Historie i brug” giver eksempler på problemstillinger, der lægger op til idiografiske, nomotetiske, synkrone, diakrone, kvalitative og kvantitative undersøgelser af fortid. Der redegøres for det førmoderne, moderne og postmoderne historiefag, kildeanalyse, diskurs- og argumentationsanalyse, framing, fortolkningsrammer og intertekstuelle henvisninger, narrativ analyse, retorisk analyse, årsagsforklaringer og historiesyn. Det er endvidere oplagt selv at udvide begrebsapparatet ved at inddrage relevante begreber og analysemetoder hentet fra *erindringshistorie*.

Med ovenstående skitse har vi leveret et bud på, hvordan man kan:

- arbejde med 4-5 former for brug af historie,
- vække elevernes kritiske sans,
- stimulere elevernes interesse for at stille spørgsmål til fortiden,
- øge det repertoire af metoder eleverne har til rådighed, når de vil forholde sig til de fortidsfortolkninger og fortolkningskampe, de er vidner til både i og uden for skolen.

Litteratur:

Winnie Færk & Jan Horn Petersen: *Historie i brug – fra historieskabt til historieskabende*. Frydenlund, 2014. Sidst i bogen findes en udførlig liste over anvendt litteratur.

Her skal nævnes: Jensen, Bernard Eric: *Historie – livsverden og fag*. 2. udgave. Gyldendal 2006

Kjeldstadli, Knut: *Fortiden er ikke, hvad den har været – en indføring i historiefaget*. Roskilde Universitetsforlag. 2001.

Nielsen, Niels Kayser: *Historiens forvandlinger – historiebrug fra monumenter til oplevelsesøkonomi*. Aarhus Universitetsforlag, 2010.

Rangvid, Mads m. fl.: *Vidensmønstre – tværfaglig refleksion i AT*. Systime, 2012

1864 – læringsperspektiver på erindringens slagmark

Hvem havde set det komme? At 2014 og 2015 skulle blive årene, hvor D. G. Monrad og Julius de Meza skulle blive headline news. Lige meget hvad man synes om Danmarks dyreste TV satsning '1864', må man indrømme, at serien har sparket en debat i gang og har tændt elevernes interesse for en epoke i Danmarks historie, der før 2014 har været lidt svær at sælge.

I vores bog *'Danmarkshistorien – mellem erindring og glemsel'* (2014) klædes elever på til at kunne analysere og diskutere nationale erindringsfællesskaber.

I denne artikel vil vi give nogle bud på, hvordan lærere kan arbejde med 1864 ud fra et erindringshistorisk perspektiv ved at arbejde med den erindringspolitiske debat, der fulgt i kølvandet på serien '1864', og hvordan man kan analysere de mange museumsudstillinger om 1864 med en erindringshistorisk vinkel.

Hvorfor alt den ståhej?

Den franske historiker Pierre Nora mener, at vi i Europa lever i en erindringseksplodiv tid, hvor fortiden aktualiseres intensivt gennem mindehøjtideligheder, film, museer og historiske dage. Ifølge Nora minder dette om interessen for fortiden i slutningen af 1800-tallet. Nora forklarer erindringsekspllosionen med frygten for globalisering og den hastige foranderlighed.

Spørgsmålet er så, hvorfor det netop blev 1864, der eksploderede i debatten i 2014 og ikke andre begivenheder der kunne lægge op til debat – så som 200 året for folkeskoleloven eller 200 året for Norges skilsmisse med Danmark? At en dyr serie i den bedste sendetid har sparket gang i en debat er uden tvivl en del af svaret, men ikke hele svaret. *Gøngehøvdingen* eller *Bryggeren* gjorde f.eks. ikke, at historikere blev 'prime time news'.

Gode bud på interessen for 1864 er, at perioden giver næring til nutidige debatter om, hvorvidt Danmark skal være en homogen eller en multi-kulturel stat, og om Danmarks udenrigspolitik skal være præget af aktivisme eller tilpasning. I denne nutidige debat kan erindringen om fortiden fungere som en scene, hvor forskellige personer i nutiden kan have deres helte, sine skurke og sine bedømmelser af handlinger.

Når der går erindringspolitik i den

Debatten om serien '1864' begyndte næsten før serien var løbet over skærme første gang.

Ud fra denne debat kan man sige, at serien indeholder to store konfliktfelter: danskhed og dansk udenrigspolitik.

I forhold til det første konfliktfelt, danskhed, stod kritikerne næsten i kø: Forskellige repræsentanter fra Dansk Folkeparti var skuffede og vrede over serien. Pia Kjærsgaard så seriens lidet flatterende fremstilling af de nationalliberale som en slet skjult kritik af hendes eget parti:

*"Han [Bornedal] fremstiller så 1864 som om, at ulykkerne skyldtes vanvittige nationalistiske danske politikere, og sammenligningen til nutiden ligger lige for. Det er at politisere."*¹

Præsten og samfundsdebattøren Sørine Godtfredsen kritiserede ligeledes serien i en paneldebat, der anklagede det sidste afsnit for at have et "forkyndende" budskab om, at "nationalfølelsen var noget næsten dæmonisk".

Seriens andet konfliktfelt, dansk udenrigspolitik, drejede sig om, hvorvidt Danmarks opgør med

1 'Pia Kjærsgaard: jeg er dybt rystet over 1864-serien', Berlingske, 9/10 2014

'sårfeberen fra Dybbøl' gennem den aktivistiske udenrigspolitik bl.a. i Irak- og Afghanistankrigene havde været en fejlurdering på linje dem, der blev truffet i 1864.

Forfatteren Carsten Jensen, der jo er kendt for sin kritik af Danmarks krigsdeltagelse, var begejstret for serien.

I en anmeldelse af serien i Filmmagasinet Ekko bekræfter han serien som *"en velrettet knyttnæve, som efterlader højrefløjen med en brækket næse."*²

For Carsten Jensen gik der en lige linje fra det politiske vanvid, blodbadet og nederlaget, der blev skildret i serien til aktuel udenrigspolitik:

*"Når en ny, blæksort højreregering, der i inkompetence og nationalistisk råddenskab vil være på omgangshøjde med krigsmagerne fra 1864, efter næste valg kommer til magten, må instruktøren dog nok indstille sig på at få sin opholdstilladelse inddraget og stille sig op i asylansøger-køen, hvis han nogen sinde igen skulle driste sig til at lave film for offentlige penge. Du er en dead man walking, Ole Bornedal!"*³

Som det fremgår af citaterne ovenfor er serien '1864' blevet udgangspunkt for en erindringspolitisk kamp. Erindringspolitik er kendetegnet ved at være en særlig form for identitetspolitik, hvor erindringen af fortiden står i centrum i forsøget på at påvirke menneskers forestillinger, holdninger, værdier og følelser. Erindringspolitik er også et felt, hvor der føres magtkamp om, hvad der huskes og hvad der skal glemmes.

Det er jo ikke overraskende, at Pia Kjærsgaard er kritisk over for fremstillingen af D.G. Monrad som vanvittig og manipulerende og nationalismen som destruktiv kraft. Det er heller ikke overraskende, at Carsten Jensen så serien som en aktuel samfunds-kritik, der blot var sat på en historisk scene.

Ved at tage udgangspunkt i den erindringspolitiske debat om '1864' kan man derfor gøre det tydeligt og håndgribeligt for eleverne at definitio-

nen af, hvad der skal huskes og glemmes bestemt ikke er noget naturgivent eller statisk, og at fortolkningen af fortiden er afhængigt af ens sociale og politiske tilhørsforhold i nutiden.

1864 på museum

Når vi besøger museer som led i et undervisningsforløb, er formålet ofte at variere undervisningen – og på grund af det didaktiske potentiale i at lade genstande fortælle en historie. Museer fungerer for mange elever som historiske fremstillinger dvs. som en autoritativ fortælling om fortiden. Ofte bestiller man en omviser og eleverne er dermed (afhængigt af museets aktiviteter) passive lyttere. Ud fra et erindringshistorisk perspektiv kan man imidlertid få eleverne aktiveret og få dem til at arbejde analytisk med den fortidserindring som bliver formidlet. At arbejde med museer erindringshistorisk kræver, at eleverne ved noget om den fortid, der bliver formidlet på museet. Derfor er vores erfaring, at denne øvelse virker bedst som afslutning på et forløb. Alternativt kan man inden eleverne besøger et museum udarbejde et hand-out, hvor et historisk forløb står beskrevet, som erindringen på museet så kan stå i forhold til. Derved får de et redskab til at undersøge erindring, glemsel og udeladelser i nationale erindringsfællesskaber.

Historiecenter Dybbøl og Nationalmuseet – to fortællinger om samme fortid

To udstillinger man har kunnet arbejde med i 2015 om 1864 er den faste udstilling på *Historiecenter Dybbøl* ved Dybbøl Mølle – der er et historisk oplevelsescenter, mens *'Mennesker i krig'* er en midlertidig vandreudstilling lavet af Sønderborg Slot. I en erindringshistorisk undersøgelse kan man bede elever undersøge, hvem der står bag udstillingen, hvilke virkemidler der bruges, hvilke episoder der fokuseres på og hvilke der udelades, samt om der er tydelige helte eller

2 '1864': afsnit 1 og 2', anmeldelse af Carsten Jensen, Filmmagasinet Ekko, 12/10 2014

3 '1864': afsnit 1 og 2', anmeldelse af Carsten Jensen, Filmmagasinet Ekko, 12/10 2014

skurke i formidlingen. Ved en sådan undersøgelse kunne eleverne se, at det var meget forskellige fortællinger der kom ud af de forskellige udstillinger.

På historiecenter Dybbøl var eleverne inden deres besøg blevet bedt om at lære '*Dengang jeg drog afsted*' udenad. De blev mødt af en omviser i 1864 uniform, der sendte dem ned i en genskabelse af en skyttegrav omgivet af lyde af kanoner og skud. Fortid blev nutid ved at omviseren brugte det kollektive danske vi over for dem tyskerne. Oplevelsescentret bruger den 'affektive' strategi ved at lægge op til følelsesmæssig indlevelse i fortiden med fokus på den enkelte danske soldats strabadser og hverdagsliv i krigen. Til trods for at det blev fortalt, at forladergeværet ikke var årsagen til det militære nederlag, fik eleverne alligevel et forladergevær i hånden og blev fortalt, hvorfor dette våben var bagladergeværet underlegent.

Ved indgangen til udstillingen 'mennesker i krig' mødte eleverne en mere traditionel udstilling med genstande præsenteret ved længere forklaringer. Udstillingen brugte det som museumsformidlere kalder den 'didaktiske strategi' ved, at udstillingen gennem tekster og genstande leder tilskueren gennem en kronologisk fortælling om 1864. Fokus ved 'mennesker i krig' er som ved historiecenter Dybbøl den lille historie – her den enkelte soldat – men udstillingen lægger i højere grad også vægt på den store historie ved kronologisk at dykke ned i slag og beslutninger. Den helt store forskel i forhold til historiecenter Dybbøl er imidlertid udstillingens tværnationale fokus. Alle nedslag i historien formidles fra et dansk og et tysk perspektiv. Her får tilskueren en flertydig fortælling f.eks. om, hvordan soldater fra begge sider skrev hjem til pårørende om deres oplevelser i krigen. Udstillingen indeholder flere af de mest berømte historiske malerier fra perioden som Wilhelm Rosenstands heroiske maleri fra 1893 af 8. brigade, gengivet i Boredals serie. Men i tekststykket til maleriet udfordres det heroiske udsnit af historien ved at forklare, hvorfor man i 1893

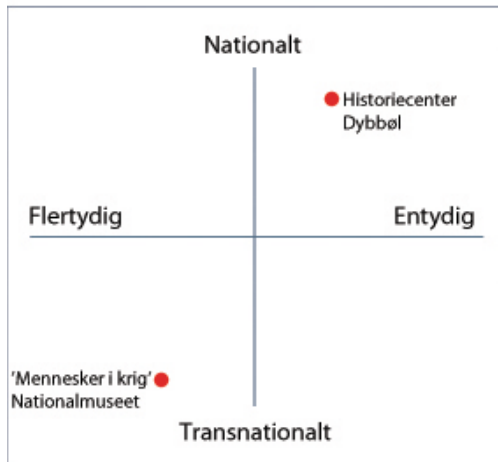
havde behov for at skabe en heroisk skildring af et ellers militært nederlag.

Hvordan kan man kortlægge et erindringsfællesskab?

Gennem artiklen her kan vi se, at erindringen om 1864 ikke er entydigt formidlet, idet erindringen om 1864 handler om nutidige dagsordener og værdier. Som beskrevet i begyndelsen kan det være vanskeligt empirisk at arbejde med en så luftig en størrelse som et erindringsfællesskab. Vi har i vores undervisning manglet et redskab til at undersøge erindringspolitiske positioner og evt. kampe. Vi har derfor lavet en model, som skal hjælpe elever til at kortlægge de forskellige fortolkninger af fortiden, der finder sted på et bestemt erindringsfelt. I det vi kalder *erindringsfeltetsmodellen* opererer vi ud fra den forestilling, at der inden for alle erindringer om fortiden, f.eks. 1864 eller besættelsestiden, eksisterer særlige problemstillinger, værdier og interesser. Man kan undersøge et erindringsfelt som f.eks. 1864 ved at se på de erindringshistoriske kilder som findes om perioden – f.eks. historiebøger, film, monumenter, mindebegivenheder, museer med videre.

Den lodrette akse (nationalt – transnationalt) bruges til at vurdere hvorvidt fortolkningen af fortiden har fokus på nationens historie, hvilket vi f.eks. kan se i fokus på udstillingen om 1864 på Historiecenter Dybbøl, eller om fokus går på tværs af lande grænser som eksempelvis udstillingen Mennesker i krig. Den vandrette akse (entydig – flertydig) bruges til at vurdere hvorvidt fortolkningen af fortiden lægger op til en entydig fortælling om, hvem der var gode, hvem der var onde og en entydig fortolkning af fortiden. Flertydighed lægger op til komplekse årsagssammenhænge, dvs. at det kan diskuteres, hvad der var rigtigt og forkert i fortiden. Ofte vil moderne historikere operere med flertydighed, mens politiske talere ved mindebegivenheder vil lægge op til entydighed.

Erindringsfeltmodellen



Det kan diskuteres, hvor man skal placere positionerne i modellen. Ud fra vores placering af de forskellige positioner i modellen kan vi se, at de ligger meget spredt, hvilket grafisk kan vise at, 1864 udgjorde en erindringspolitisk slagmark i 2014.

Erindringshistorie aktiverer elevernes kritiske sans for historien

Erindringshistorie handler ikke om, *hvad der egentligt er sket*, men derimod om hvad, hvorfor og hvordan vi erindrer fortiden på en bestemt måde.

Det er derfor mest oplagt at bruge denne vinkel i historieundervisningen 2. og 3.g, hvor eleverne

har fået en basisviden om historie og fagets metoder.

Gennem vores egen undervisning har vi oplevet, at en erindringshistorisk vinkel på arbejdet med historien styrker elevernes kritiske sans over for fortidsfortolkninger, de præsenteres for, hæver deres metodiske bevidsthed og giver dem et større metodisk repertoire. Derudover oplever vi også en stor interesse for erindringshistorie fra elevernes side, fordi de oplever at kunne afkode f.eks. politisk brug af historien ved hjælp af erindringshistoriske begreber og metoder. Det er også spændende for mange, at de opdager at historie ikke bare er 'tør' viden om begivenheder og årstal, men også en dynamisk størrelse, der kan være genstand for magtkampe, og som har stor betydning for vores forståelse af os selv i dag.

Alle afsnit af '1864' og en paneldebat om serien kan findes på www.dr.dk/gymnasium (kræver uni-login).

Kristian Iversen (Rystenstein Gymnasium)

Ulla Nedergård Pedersen (Christianshavns Gymnasium).

Forfattere til bogen 'Danmarkshistorie mellem erindring og glemsel', Columbus, 2014.

Spormetoden ...? – Hvad er spormetoden?

I "AT-håndbogen", som mange skoler anvender, optræder – under faget historie – en meget kort og næsten intetsigende omtale af spormetoden. Men ikke nok med det. I den helt nye læseplan for folkeskolen har interessen for undersøgelser af historiske spor fået meget direkte omtale og opmærksomhed. Om ganske få år vil vi derfor møde elever, som – hvis det går godt med reformen – vil referere til spormetoden og i øvrigt også til scenariemetoden.

Disse faktuelle forhold giver halvdelen af en forklaring på, hvorfor jeg her vælger at dykke ned i, hvad spormetoden går ud på og hvor den kommer fra.

Den anden gode halvdel ligger efter min bedste vurdering i, at der er noget at lære og inspiration

at hente i en sporanalytisk tilgang.

Derfor denne introduktion, som tager afsæt i den kildekritiske metode, der udgør rygraden i historie opfattet som klassisk-moderne videnskabsfag. Så derfor: Til kilderne!

Til bunden af kilderne

Det er værd at bemærke, at brugen af begrebet en kilde om et historisk dokument eller en beretning, er af væsentlig ældre dato end det moderne historiefag og det, vi almindeligvis kalder kildekritikken eller den kildekritiske metode.

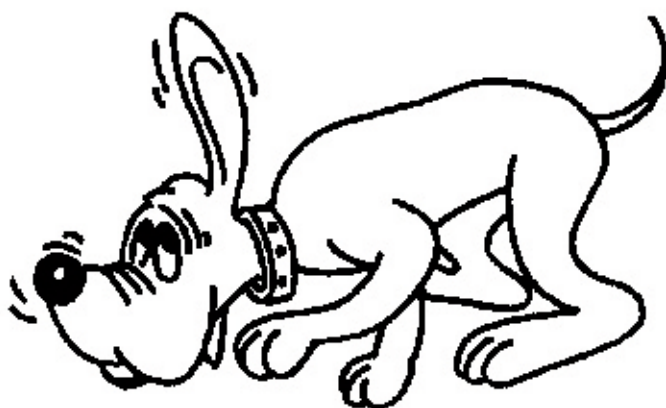
Begrebet spor – som jeg senere vender tilbage til – er imidlertid på ingen måde hverken mere eller mindre mystisk end kilde. Og måske har spor både en længere historie og en mindre fly-



Sporjagt i undervisningen – et eksempel:

Den lille grå Ferguson-tractor blev for mange danske landmænd i 1950'erne og 1960'erne den lille, store hjælper, der begrænsede det fysiske slid og gjorde de gamle hesteforspand og et betydeligt antal landbrugsmedhjælpere overflødige.

Åbn din browser og lav en lille sporjagt ved at søge på "traktor", "Ferguson" og "erindring" – og gør det uden citationstegn, kommaer og og'er. Hvilke historier om landbrug og samfundsudvikling kommer du så på sporet af?



SPORDHUND®

Alle ord har en historie og i mange tilfælde kan en opmærksom omgang med sprog og begreber være en nøgle til større kulturhistorisk – og begrebshistorisk – indsigt.

I det Danske Sprog og Litteraturselskabs ordbog er en sporhund en person, der helt frivilligt indsender nye ord og andre sproglige iagttagelser til Den Danske Ordbogs redaktion.

”Hvis man er en hund efter ord og begavet med en vis sporsans, så kan man blive spORDhund for Den Danske Ordbog”, Weekendavisen, 1994.

Og så et enkelt eksempel:

Når jeg tager min mobiltelefon, begynder at taste en SMS og måske ved en fejl skriver ho, viser det sig, at telefonens indbyggede ordbog lægger op til, at jeg så nok vil gentage min indtastning af endnu et ho eller alternativt vil vælge at skrive Chi.

Konklusionen må være, at både julemandens univers og Vietnams nyere historie indgår i mange telefonbrugeres forestillingsverdener. Så kan andre så drage egne slutninger på det grundlag eller mene, at det er en fjollet og intetsigende bagatel.

dende betydning ... Men lad os først gå til bunds i kilderne på en lille sporjagt: Helt konkret og bogstaveligt kommer kildebegrebet fra de gamle romere. På latin betyder ordet *fons* begyndelse eller udspring i såvel konkret som i overført betydning. På det konkrete plan er ordet tæt forbundet med vand, der pibler frem, flyder, strømmer, springer eller løber.

I løbet af antikken – og meget synligt i renæssancen i Italien i 14-1500-tallet – bliver koblingen fra vand på det konkrete betydningsplan til forestillinger om *informationer* og *informationsoverførsel* fast etableret: *Ad fontes* dvs. til kilderne eller tilbage til kilderne, sagde renæssancens humanister, når de kastede sig ud i nylæsning af antik græsk og romersk litteratur og af ikke mindst Bibelen og de urgamle tekster, som lå til grund for den. Den bærende forestilling var, at informationerne helt

af sig selv strømmede ud af disse kildetekster.

Kildekritikken får sin moderne form

Det er fra denne lærde tradition, at det moderne historiefag i 1800-årene overtog kildebegrebet. Men i modsætning til tidligere, forestillede den dengang nye kildekritiks ophavsmænd sig, at det var nødvendigt at undersøge teksterne, deres afsendere – og især omstændighederne omkring deres tilblivelse – mere grundigt, end tidligere tiders historiefortællere havde gjort.

Kildekritikken, som professor Kristian Erslev (1852-1930) efter tysk forbillede introducerede den i Danmark i begyndelsen af 1900-tallet, greb arbejdet med teksterne mere skeptisk an, end historikere traditionelt havde gjort.

Opmærksomheden samlede sig nu i første omgang om, at historikeren dannede sig begrun-

dede forestillinger om den enkelte (kilde)teksts troværdighed. Alt det teksten mere eller mindre åbent eller indpakket fortalte, var underordnet indtil historikeren havde taget stilling til den pågældende kildes afsender og vurderet hans eller hendes troværdighed.

Kildekritikken gjorde billedligt talt historikeren til en dommer, som tog endelig stilling i en sag, når alle vidner var ført og deres udsagn var vejet op mod hinanden. Interessen for afsenderen som vidne og eventuel aktør i et konkret begivenhedsforløb overskyggede alt andet. Den enkelte tekst som fortælling var af underordnet betydning i den store sammenhæng.

For at blive på sporet her bemærker jeg lige, at dette *ikke* er en egentlig introduktion til kildekritikken. Tekster af den slags findes til gengæld mange steder – og i litteraturlisten har jeg sørget for, at der både er henvisninger og links til nogle forskellige eksempler.

Til gengæld vil jeg her pege på, at nogle af svaghederne i den kildekritiske metode findes netop dér, hvor det viser sig, at spormetoden har sin styrke. Det begrundes jeg i det følgende korte afsnit.

Kildekritikkens begrænsninger

Den begrænsning, jeg ser i kildekritikken, handler om, at for meget af opmærksomheden samler sig om tekstens afsender (ophav), og at det svækker selve undersøgelsen af teksten som fortælling. Den tydelige skepsis over for enhver beretning kan føre til, at historikeren bliver autoritetstro: Såkaldte *levn* (*rester, produkter eller spor af fortidig virksomhed*) og aktstykker (dvs. *officielle dokumenter*) tilskrives nærmest pr. automatik større pålidelighed end beretninger ud fra det snusfornuftige argument, at mange fortællere kan finde på at lyve.

Værd at lægge mærke til er det også, at kildekritikken aldrig eller kun yderst sjældent indgår i et makkerskab med en dybdegående tekstanalyse, hvor den, der udfører analysen, er fortrolig med

de teorier og metoder, som de moderne sprog- og kommunikationsfag har udviklet. For de fleste historikere fungerer teksten som objekt i en, skal vi sige *datafangst*, hvor det ikke altid står klart på forhånd, om jagten drejer om at udlede sikre facts om fortidige forhold eller om interessen samler sig om at nå frem til en helhedsforståelse af den enkelte tekst – og når det går højt af det samlede kildemateriale. I forhold til den svaghed, som ligger i manglende teoretisk afklaring, tilbyder spormetoden et ægte supplement og endda alternativ til kildekritikken.

Spormetodens kulturhistorie

Brugen af begrebet *spor* i denne sammenhæng kræver nok en nærmere forklaring. Jeg har allerede her selv anvendt det flere gange – og det indgår ligeledes i kildekritikkens definition af *levn*. Spor som glose forekommer i øvrigt både i oldnordisk og oldengelsk – og betydningen er ifølge Den Danske Ordbog slet og ret: *synligt mærke på et underlag, efterladt af nogen eller noget der har gået eller på anden måde passeret stedet fx et fodaftryk eller et hjulspor*. Brugt i overført betydning har spor ofte en tæt forbindelse til (betydningsbærende) *tegn*, der vidner om en tidligere begivenhed, tilstedeværelse el.lign. fx en efterladt genstand eller knækkede grene.

I spormetoden optræder nøgleordet spor ofte i tæt forbindelse og samspil med netop tegn, men ligeledes med *indicier, indikationer og symptomer*. Og så fra ord og betydning til teori og metode.

Historikere i fodsporene på jægere, læger og detektiver

Mens kildekritikken op mod år 1900 blev udviklet og anvendt af historikere, som i særlig grad beskæftigede sig med politisk historie, opstod spormetoden samtidigt, men i forskellige miljøer uden direkte tilknytning til historiefaget.

Det var først i 1970'erne, at sydeuropæiske kulturhistorikere i deres arbejde med mikro- og

mentalitetshistoriske emner greb tilbage til nogle markante eksempler på, at interessen for symptomer, indicier og spor kunne føre til resultater, som f.eks. kildekritikken – som den normalt blev anvendt – ikke umiddelbart kunne præstere.

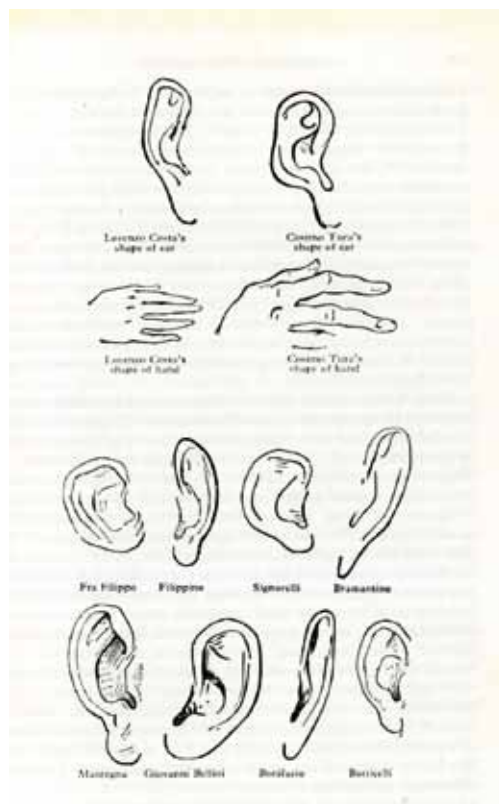
Den faglige udvikling i international historieforskning, som nogen betegner som *den kulturelle storm og den sproglige vending*, førte logisk nok til en nyvakt interesse for at skabe tværfaglige forbindelser og udvikle andre måder at gå til kilderne eller til fortidens forskellige kulturelle tegn og spor på. Den italienske historiker Carlo Ginzburg (født 1939) er en nøgleperson i de bestræbelser – både som forsker, forfatter og som teoretiker.

I sin udredning af det, vi for enkelhedens skyld kan kalde *spormetodens kulturhistorie*, trækker Ginzburg linjer helt tilbage til de tidligste jægerkulturer. Historikeren kan tage den erfarne jæger som model for sit eget arbejde, mener han.

Det er jægerens fokuserede opmærksomhed på netop spor, der kan lede ham til vildtet, det handler om. For alle andre end den erfarne jæger, er sporene tæt på at fremstå som usynlige tegn. Pointen ligger i, at det ofte er i den hyppigt oversete detalje, at de vigtigste informationer gemmer sig for alle andre end den trænede iagttagere.

Ginzburg følger så op på sporene – og finder paralleller i overfladisk set meget forskellige videnskabelige og kreative aktiviteter. Netop i de moderne videnskabers store gennembrudsperiode mellem ca. 1850 og 1. verdenskrig sker der på flere områder noget, som har lighedstræk med, hvad den opmærksomme jæger gør.

I den trænede kunsteksperts arbejde med at skelne mellem store kunstneres ægte og påståede ægte værker – dvs. efterligninger og forfalskninger, i den moderne psykoanalyse, der netop dukkede op omkring år 1900, i kriminalteknisk efterforskning og i skøn- og underholdningslitteraturen mener Ginzburg at kunne opspore fremgangsmåder, der korresponderer med, hvad den dygtige jæger kan udrette.



8. Illustrations from *The Berlin Gallery and The Borghese Gallery*, by Giovanni Morelli

Ører, fingre og hænder fra Giovanni Morellis "Italienske malere", 1892. Her er spor noget meget håndgribeligt.

Sporjægerne Morelli, Freud og Conan Doyle

Hvem var så de moderne sporjægere lige før og omkring år 1900?

Carlo Ginzburg eksemplificerer ved at nævne og forholde sig til arbejder af:

- 1) den italienske læge og kunsthistoriker Giovanni Morelli (1816-1891)
- 2) den østrigske læge og skaberen af psykoanalysen Sigmund Freud (1856-1939) – og
- 3) den skotske læge og forfatter Arthur Conan Doyle (1859-1930).

Ginzburg peger på det bemærkelsesværdige i, at de alle er lægeudannede og dermed skolet i moderne naturvidenskabelige metoder. Men det særlig interessante i sammenhængen er, at deres

banebrydende resultater som spor- og indiciejægere først opstår, når de overskrider grænserne til andre videnskaber og erfaringsområder. Det kræver nok eksempler, der kan underbygge, at det forholder sig sådan.

Først vedrørende Morelli. Hans indsats på tværs af faggrænser handler om at udvikle en systematisk måde til at finde spor, der kan begrunde, hvorvidt et dyrt renæssancemaleri er et ægte værk eller en forfalskning.

Når en spormetode på det område bliver efterspurgt i anden halvdel af 1800-tallet skyldes det, at priserne på værker af store mestre fra renæssancen dengang var stærkt stigende – og antallet af påståede mesterværker var tilsvarende højt.

Morelli, som i sin samtid arbejdede under pseudonym, udviklede en fremgangsmåde, hvor han kombinerede lægens rutiner og systematik med kunsthistorikerens opmærksomhed på detaljen i det visuelle. Dermed nåede han frem til, at dygtige malere sagtens kunne eftergøre værker af de gamle mestre i materialevalg, farver og i kompositionernes store linjer. Men symptomer på forfalskning lå i de normalt oversete detaljer. Det trænede øje koncentrerede sig derfor for at undersøge figurernes ører, fingre og negle for at fastslå, om der var tale om et originalt værk eller en ellers veludført kopi.

Sigmund Freud havde – i lighed med Morelli – en lægeuddannelse baseret på en moderne naturvidenskabelig skoling. I sine første arbejdsår som læge beskæftigede han sig med nervesygdomme og eksperimenterede med hypnose. Hans videre arbejde blev imidlertid mønstrebrydende, fordi han udviklede helt nye teorier om den menneskelige psykes opbygning og funktion. I disse teorier og den praksisform, de blev sammenkædet med, bevægede Freud sig langt ud over, hvad læger og naturvidenskaber typisk beskæftiger sig med og hvordan. Den freudianske psykoanalyse blev til som en menneske- og fortolkningsvidenskab.

Gennem en lang årrække justerede Freud på sine teorier om psyken. Det foregik i lyset af, hvad der gav den bedste forklaring på de symptomer, spor og symbolske tegn han fandt gennem samtaler med patienterne og i sine forsøg på tydning af deres drømme.

Den metode, Freud anvendte, bygger hverken på induktion eller deduktion. Derimod udgør den et mønstereksempel på en fremgangsmåde, som den samtidige amerikanske filosof og videnskabs-teoretiker Charles Sanders Peirce (1839-1914) i sin generelle tegn- og betydningslære kaldte *abduktion*.

Abduktion betegner en *logisk baseret slutning til den bedst mulige forklaring på de observerede fænomener*. Og netop sådan greb Freud sit arbejde an i den årelange proces, hvor han behandlede patienter samtidig med at han videreudviklede sine teorier om det ubevidste og om symboler i drømme og om drømmenes funktion. Hele denne indsats byggede netop på en abduktiv tilgang til menneskers psykiske liv.

Hvad angår lægen og forfatteren Conan Doyle (1859-1930) bevæger Ginzberg sig direkte til fiktionens verden: Det er Conan DoYLES mest kendte figur, den store mesterdetektiv Sherlock Holmes, som kommer i centrum for opmærksomheden. Den efterforskning efter spor han, Holmes, praktiserer i krimiens univers bygger på videnskabelig disciplin og systematik – men netop også på at fortolke oplysninger og observationer, som går på tværs af, hvad det enkelte fag eller videnskabsområde normalt arbejder med og forholder sig til.

Til spormetoden nu!

Carlo Ginzburg stiller sig imidlertid ikke tilfreds med bare at have afdækket og fortalt spormetodens kulturhistorie. Tværtimod fremhæver han det oplagte i, at nutidige og fremtidige historikere bruger og videreudvikler den og dermed bliver spøjægere i praksis.

Det gør han med baggrund i egne erfaringer og behov som kulturhistoriker.

Siden århundredskiftet 1900 er ekstremt meget forandret. Også faget historie har flyttet sig betydeligt. Ikke mindst har det udvidet sit emne- og interessefelt. Sådan er det til gengæld ikke gået med selve den kildekritiske metode. Den er blevet fastholdt som metoden i bestemt form, men det rækker ikke længere.

Når nutidens historikere ikke udelukkende beskæftiger sig med politisk historie, men også med økonomi, sociale forhold – og i tiltagende grad med kultur og med menneskers mentalitet – opstår der behov for nye tilgange og andre metoder end lige kildekritikken.

Kildekritikken er og bliver et godt værktøj til at ordne og vurdere et begrænset materiale, der refererer til samme (politiske) begivenhed og til de aktører, som handler i den. Men hvad stiller kildekritikeren op, hvis og når der kun foreligger en beretning om et begivenhedsforløb – eller i den helt anden ende af skalaen et stort, blandet og mangfoldigt materiale af såvel aktstykker som beretninger og forskellige andre typer af menneskelige efterladenskaber?

Svaret er dobbelt: Valget står mellem at melde pas eller tage udfordringerne op og gå på sporjagt ...

Spor på spor

Et sted i bind 6 af sin selvbiografiske romanserie *Min kamp* skriver den norske forfatter Karl Ove Knausgård (født 1968): *Når vi forstår en hændelse, er det kulturen hændelsen foregår i, vi forstår. Forsvinder kulturen, forsvinder forståelsen, og hændelserne står gådefulde tilbage som statuer på Påskeøen.*

Den forståelse af forholdet mellem hændelse (begivenhed) på den ene side og kultur på den anden, som Knausgård her opererer med, kan sættes os i gang med at bruge spormetoden.

Hans udsagn stemmer nemlig principielt overens med Ginzburgs historieteoretiske overvejelser og med den kompetente jægers erfaringsbaserede fremgangsmåde: Når jagten går ind, opsporer jægeren sit bytte ud fra sin tillærte opmærksom-

hed på en serie spor og en deraf afledt *slutning til den bedst mulige forklaring på de observerede fænomener.*

Som mikro- og mentalitetshistoriker gør Ginzberg noget tilsvarende. I sine studier af folketro, magi og hekseri i renæssanceperioden går han efter at forstå den helhed eller rettere kultur, som ligger i og bag de observationer, der umiddelbart har fået ham til at undre sig.

I en større kulturhistorisk sammenhæng viser det sig i øvrigt, at sporbegrebet også i overført betydning har en meget lang kulturhistorie.

Hos kirkefaderen Augustin (354-430), som i skriftet *Om den kristne videnskab* også beskæftiger sig med overtro, magi og hekseri, optræder en i den store sammenhæng meget interessant skelnen mellem ting og spor på den ene side og betydningsbærende tegn på den anden: *Ser vi f.eks. et dyrespør, skriver Augustin, forestiller vi os, at det dyr, som har efterladt sporet, er gået forbi. Ser vi røg, går vi ud fra, at der også er ildbrand i nærheden. Ud fra et dyrs brølen kan vi slutte os til dets sindstilstand. På klangen af en trompet kan vi erkende, om soldater rykker frem eller trækker sig tilbage eller udfører andre manøvrer i et slag.*

På baggrund af dyresporet og røgen drager Augustin slutninger om de naturfænomener, der ligger bag sporene. I tilfældet med fornemmelsen for trompetens klang tyder han lydbilledet som et kulturelt tegn, som kun giver mening ud fra en helhedsopfattelse af den sammenhæng, lydene må stamme fra. Og når Augustin sådan kunne bevæge sig på sporjagt, kan vi vel også prøve at tage udfordringen op.

Vi kan undre os og forsøge af nå frem til den bedst mulige forklaring af de kulturelle mønstre, der træder frem som spor og tegn i tekster, billeder og i alle de materielle genstande, mennesker til andre tider har efterladt sig på deres veje gennem livet. Og allerbedst er det for sporjægeren, når de har gjort det uden at tænke nærmere over det.

Afsæt for en praksis

Det oplagt spændende ved spormetoden er at dens nøglebegreb og hele tilgang kan anvendes på tværs af alle typer af materiale.

For teksters vedkommende er det også kun en ekstra kærkommen udfordring, at teksten umiddelbart er anonym og udateret. Så starter jagten i eller analysen af den netop med at afdække spor af afsenderen og dennes relationer til såvel stof, emne og oprindelig modtager.

Og ærlig talt – ingredienslisten til og selve produktet *Lea & Perrins The Original Worcestershire Sauce* (1837) rummer både spor efter lokal tradition, apotekerviden og kulinarisk håndværk, industrialisering og branding i 1800-tallet, men refererer samtidig interessant nok til kolonisering, imperialisme og mulig import af eksotiske råvarer fra den oversøiske verden til England. Det var vel umiddelbart en nærmest ikke-kilde, som pludselig kunne åbnes og give os et indblik noget centralt, der ligesom gemte sig i detaljerne. Men hvad så med tekster? Hvilke teksttyper vil være velegnede, når vi skal øve os på at praktisere en sporanalytisk tilgang?

Til en start vil jeg foreslå bredt fortællende tekster og inkludere fiktive tekster, især nogle der i fortællingen refererer til egen samtid. Og så er det bare om at gå i gang med opmærksomheden fokuseret på sprog og sprogbrug – ord, synsvinkel, genre f.eks., men i øvrigt er der næsten igen grænser for fantasien og kreativiteten:

Hvordan formulerer afsenderen sig? Ordvalg, positive og negative holdningsmarkører, synsvinkel, indre sammenhæng i fortællingen, kronologi? brud på den? detaljeringsgrad, mulige udeladelser, huller i forklaringerne ... og fortsæt selv ud fra, hvad den konkrete tekst viser sig at lægge op til!

Og for til slut lige at vende blikket kritisk rundt. Måske ville det være en god ide at anvende spormetoden til at stille skarpt på de fremstillinger, vi når normalt bare læser og tager til efterretning. God jagt!

Anvendt litteratur

Clausen, H.P.: "Hvad er historie?", 1963

Dahl, Ottar: "Grundtrek i historieforskningens metodelære", Oslo 1965

Egholm, Liv: "Rejseberetninger som kulturelle tegn", Odense 2005, se SDU

EMU ("Historiefagets identitet, teori og metode") - en samling af oplæg og artikler

Erslev, Kr.: "Historisk Teknik", 1911, 1926

Ginzburg, Carlo: "Spor – om historie og historisk metode", 1999

Le Goff, J. & P. Nora. "Att skriva historia", Stockholm 1978

Hansen, Per H. og Jeppe Nevers (red.): "Historiefagets teoretiske udfordring", 2004

Kjeldstadli, Knut: "Fortiden er ikke hvad den har været – en indføring i historiefaget", 2001

Kristensen, Bent Egaa: "Historisk metode", 2007

Mikkelsen, Hanne Guldborg: "Historien og historikerne", 2000

Mørch, Søren: "Verden som den er", 2005

Nielsen, Geert A. & Karen Schmedes: "Kulturforståelse – Columbus' vejviser til nye verdener", 2009

Nielsen, Geert A.: "Ledetråde til historisk metode", 2009, se Columbus

Olden-Jørgensen, Sebastian: "Til kilderne! Introduktion til historisk kildekritik", 2001

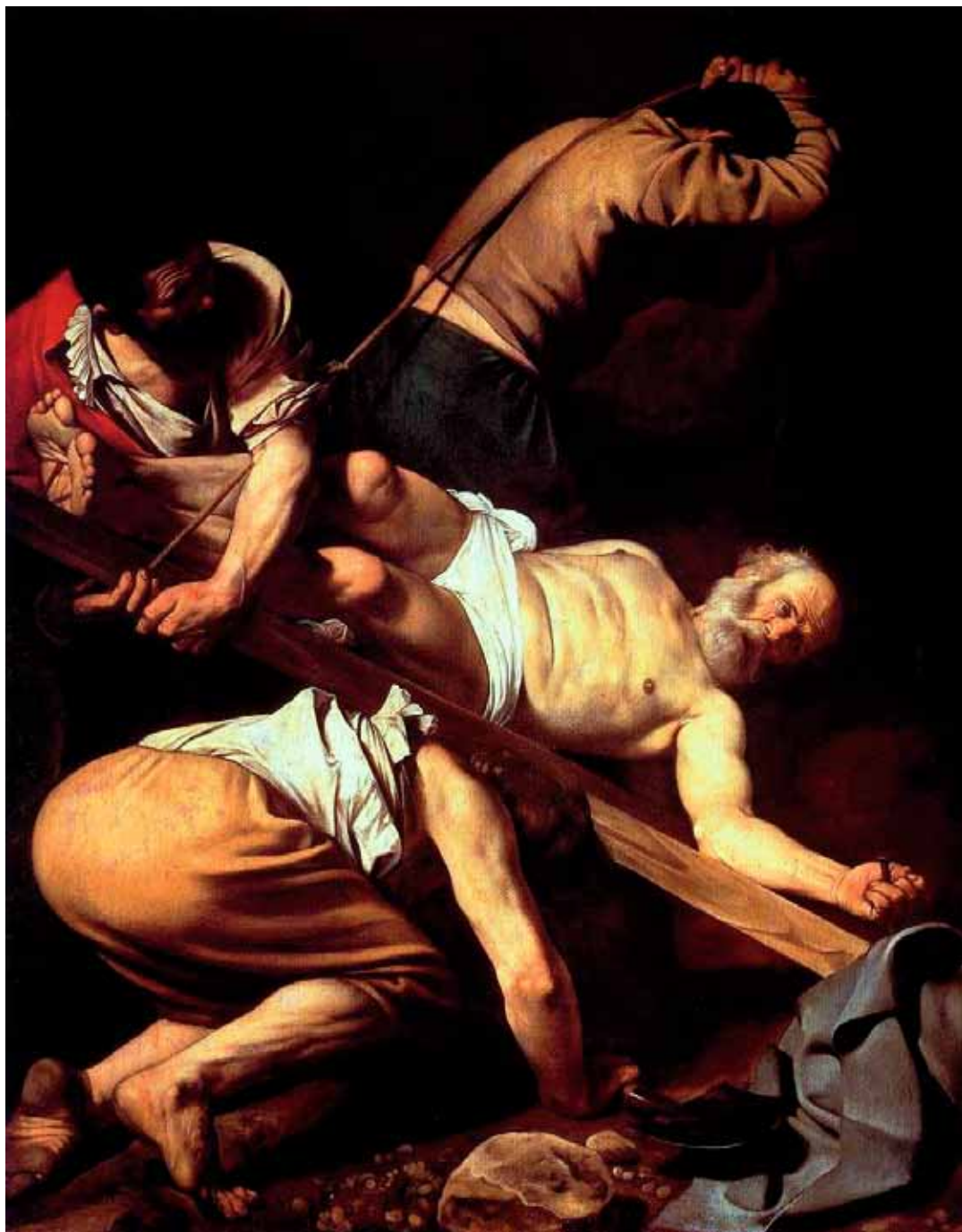
Simonsen, Dorthe Gert: "Tegnets tid. Fortid, historie og historicitet efter 'den sproglige vending'", 2003

Sturken, Marita: "Tangled Memories – The Vietnam War, the AIDS Epidemic, and the Politics of Remembering", 1997

Wiben, Peder (red.): "Historiedidaktik", 2009

Geert A. underviser på Solrød Gymnasium og er på vej med en ny grundbog, "Danmark under forvandling", Columbus 2015.

Den nye bog lægger op til, at eleverne selv arbejder aktivt med spormetoden og med den udfordring det er selv at skulle fortælle historier.



Jeg har sammen med mine historiekolleger fra Solrød Gymnasium fornylig været på studierejse til Rom. Ganske vist kiggede vi under vores besøg på Galleria Borghese – og her i Santa Maria del Popolo – mere på skulptur og malerkunst som sådan end på detaljer som penselføring og de forskellige kunstners sæertræk i f.eks. fremstillingen af hænder, fødder, fingre, negle og ører.

Den slags gjorde kunstskeperen Giovanni Morelli (1816-1891) derimod meget ud af – i en type sporjagter med det formål at skelne originale værker fra samtidige eller senere forfalskninger.

Vi derimod hæftede os mere ved den rå- og grumhed, der kendetegner Caravaggios fremstilling af Peters Korsfæstelse (ca. 1600) end ved de endda meget snavsede og uplejede hænder, fødder og negle.

En enkelt kollega foreslog, at det med neglene nok skyldtes, at der, dengang billedet blev malet, ikke var så mange neglesaloner i Rom!

Selv tror jeg mere på, at en vaks sporhund vil søge andre mulige forklaringer.

Ebbs and Flows in Education from the pre-Eminence of the European Classical Model to Global Developments

Introduction

By virtue of the fact of having the experience of going to school, everybody has the belief that they know all about education and the best ways forward. Expertise has been democratized. If we all think that we know the answers then the debates become fragmented and personal opinion dominates objective analysis. It is important to understand therefore that studying trends and patterns in education is a difficult task for a number of reasons.

Arguments about pedagogy have been around for a long time and the main debates have a universal resonance: issues of discipline constantly range between the brutalities of corporal punishment encompassing the boot camps of Ancient Sparta and the whipping boys in Tudor England to the libertarian freedoms of A.S. Neill's progressive school, Summerhill. We are still expressing opinions on whether there should be a zero tolerance of uniform irregularities or the alleged deficiencies of the 1960's child-centered approach to learning. Whether it be the provision of future warriors, entrepreneurs, civil servants or factory workers, societies have always tried to prioritise the ultimate purpose of education as a moral / economic imperative. These choices emerge again and again in cyclical form as we go through history, although each country will have its own idiosyncratic developments to consider. English pragmatism, until recently, delegated decision making to Local Authorities and allowed schools to develop their own curricular patterns. The Napoleonic tradition across continental Europe was the reverse of this with a strongly centralised

curriculum where teachers were regarded as civil servants, not pedagogues. The rise of European empires three hundred years ago translated these ideas overseas and imposed these frameworks on other cultures.

So, it is problematical to discern a clearly defined pattern in educational developments within and across continents. Too many exceptions spoil the rule for a generally accepted analysis to take place. We can use the analogy of going to visit an art gallery and recording our impressions. Whilst might see a sense of chronological development, there are other ways of curating the pictures. They can be hanged according to a pictorial theme, schools, or to show contrasts and similarities. The visitor may be grateful for some expert guidance but the joys and challenge of viewing lies in serendipity by wandering around and reflecting in a very individual way on the art. The resolution of the contradiction between what can be defined as great art and "I know what I like" is not always possible. A choice can be made been by deciding to describe an altogether simplified big picture, an impressionistic abstract painting or a detailed and precise interior view that is accurate for only a specific location or time slot. Whatever the approach there will be significant debate and the pointing out of significant omissions. Likewise there is no single educational practice that will ever get universal approval. There is, therefore, a constant dynamic between change, reversals and experimentation. It is a slow and drawn out process to restructure a curriculum as a considered residue of a current model always

remains in place as pilot studies are introduced. Categorising art or educational structures as traditional or modern can be done but in reality they may contain elements of both.

Historians are perhaps inclined to overuse the word “probably”. But they will usually argue their case with a sense of intellectual self-confidence. The nineteenth century scholars of the calibre of Trevelyan, Gibbon and Carlyle were able to carry off a clear bias with an elegant literary style that endeared them to their readers. In other words we might have to look at the ebbs and flows of educational developments as a set of interesting episodes like a set of short stories that may repeat their subject matter and may not always convey a sense of progression.

Key Idea

The European model of education which emerged during the renaissance continued to inform pedagogic practice for a considerable period afterwards. Only at the start of the twentieth first century has this approach started to radically alter. A Eurocentric pre-eminence has given way to a more global democratisation of the educational agenda.

The European Classical Model and its Development

Baldasar Castiglione's *The Book of the Courtier*, published in 1527 as a handbook on personal and social education, encapsulates the symbiotic relationship between the classical and contemporary world. It is an elitist text that sees the courtier as the key to developing a well-run state based on virtuous leadership. The courtier needs the soft skills of effective networking, to be eloquent in speech and writing, show emotional intelligence and to have a wide hinterland of interests from

music, poetry, swordsmanship to a thorough knowledge of classical cultures. Seeking a path of virtue involves drawing on a natural sense of justice and self-respect: “... although the potentiality for these virtues is rooted within our souls, it often fails to develop unless helped by education”.¹ Castiglione is at some pains to emphasise the need for everyone to possess a high degree of literacy by drawing on the best stylistic examples of classical authors. But he also argues that language development is always on-going to enrich contemporary communication: “To be sure, some qualities are good in any languages: for example fluency, correct sequences, richness, well-constructed periods and harmonious clauses”.² Generations of schoolboys subsequently spent interminable hours translating those Greek and Latin authors approved by their teachers. The learning would have focused upon manly civic virtues, heroic battles and some acquaintance with epic and lyric poetry. Niccolo Machiavelli is another writer who saw value in connecting Medici Florence with the classical world. “The Discourses on the First Ten Books of Titus Livius” is packed with examples of politicking and warfare drawn mostly from Roman times. He wants to address the error as he sees it that: “... you will find neither prince, nor republic, nor captain nor citizen who has recourse to the examples of antiquity...I have thought it proper to write on these books of Titus Livius which after a comparison between the ancient and modern events, may seem to be necessary to facilitate their proper understanding.”³ The subtext of democracy and the reasons why tyrannical rulers had been overthrown would have been played down to avoid any challenge to the absolutist rule of contemporary monarchs.

The classics were thus a bedrock of the educa-

1: The Book Of The Courtier Baldesar Castiglione - Penguin Classics 1967 page 291

2: Ibid page 80

3: The Prince and the Discourses Niccolo Machiavelli - Modern Library College Edition – 1950 page 104

tional curriculum in the newly created grammar schools of Tudor England. They infused the study of grammar, history and civics. This pre-eminence would continue right through to the end of the nineteenth century in the public schools and older universities. One of the major arguments voiced by Kwasi Kwarteng in "Ghosts of Empire-Britain's Legacies in the Modern World" is that the colonial administrators sent out to govern were educated in this classical mould: "In addition to the Blue, preferably in a manly sport like rugby or boxing as opposed to hockey or soccer, a degree in Classics or History from either Oxford or Cambridge was highly valued".⁴ This was especially true for recruits into the Sudan Political Service before 1914. Even today, Boris Johnson is not shy at flaunting his classical knowledge as part of his trade mark image as a big-hitting politician. The model of English public schools was transposed to colonial settings in order to both educate expatriate children and the sons of powerful indigenous rulers. These schools would reinforce the cultural norms of Britain as their alumni often returned to take their degrees from Oxbridge.

But the study of classics was not the only feature of educational developments at this time of intellectual ferment. Whilst the traditional model of educational opportunities offered by the monasteries was disrupted by the reformation, churches still played a major role. Missionaries had a complex impact on the cultures they affected but they did offer some basic literacy mixed with a strong dose of religious orthodoxy. The benefits of mission schools were mixed. Religious orthodoxy was of course coming under threat from the reform movements and explorations into science. The paintings of Vermeer show clearly how seventeenth Holland was becoming much more aware of foreign cultures with the portrayal of domestic artefacts from overseas. Training in entrepreneur-

al skills and apprenticeships took education into a more vocational direction. For those who wanted to better themselves through learning and could not afford to pay much, the mechanics institutes offered library facilities for the well-motivated self-improvers in the nineteenth century.

The impact of industrialisation cannot be underestimated. We can see a shift to a more numerical mindset, experimentation and a pragmatic purpose for training. But despite the intense intellectual debates around science and religion that Darwinism provoked, continuing religious arguments continue through the counter-reformation and beyond. Before the state took over responsibilities for the control of education, churches continued to be major providers of schooling. The traditional model of education largely continues until the early twentieth century. For the elite, the English public schools offer the testosterone fuelled package of sport, the classics and muscular Christianity that produced that paradigm of perfection: The English Gentleman. Didactics, anthropological stereotyping and a belief in the inherent superiority of Britain permeated the pedagogy. Middle class pupils continued to endure a diluted version of this package minus the sport and compulsory chapel. For the poor, Sunday schools offered an uncritical view of Christian obedience to authority with basic literacy confined to an understanding of bible stories.

Let's return to Kwarteng's broad conclusion that the education of the higher reaches of British colonial administration significantly affected their approach to imperial government: "These administrators would rule over native populations like Plato's Guardians-whom, given the classical education many of the civil servants had received, they consciously imitated it coupled with the idea of rule by the best. There is also the implication,

4: Ghosts of Empire- Britain's legacies in the Modern World -Kwasi Kwarteng - Bloomsbury 2012 page 238

in many of the letters written by colonial governors that the empire was seen as something of a school of virtue where character, discipline and will power would be trained to prevail".⁵ Virtue was a term that both Machiavelli and Castiglione were also keen to explore as the basis for rational human behaviour.

The massive political and social turmoils in the twentieth century have impacted significantly on this classical model. Classics in state schools are now a very endangered species. The teaching of grammar has been liberated from the didactic approach and threatened by text-speak in the playground. There is now much more appreciation of diversity when discussing religion, ethics and politics. The 1960's saw humanities subjects integrating around multicultural themes. Perspectives on the world have widened. The comprehensive schools were evidence of greater democratization. But the real revolution in education comes in the twenty first century.

However the traditional viewpoint is certainly not moribund. The classical draperies may have disappeared but in the denigration of sixties liberalism around child-centered learning, right wing politicians are wanting to return to a more robust study of grammar and the inculcation of so called "British values". The aspirational mission statements of the public schools, their continued adherence to sporting prowess, insistence on good manners and discipline are regarded as benchmarks for all schools. Free Schools and academies are intended to be the levers for raising achievements since it assumes that Local Authorities cannot deliver this effectively.

We can focus on this tension between resisting and embracing change in education by looking at how the teaching of history in English schools

since the end of the Second World War. This is partly an exercise in reflecting on my own experiences as a pupil and in a career as a teacher of history.

The key point

Despite the major innovations in the later part of the twentieth century in terms of resources and a deeper understanding how children learn and engage with their learning, the debates about the ultimate purpose of history that would have been familiar to the renaissance scholars and their ancient mentors can still be discerned.

For a primary pupil in the 1950's, the history curriculum was pedagogically dull. There was not much interest in playing the detective, few opportunities for learning outside the classroom or developing empathetic reconstruction. The focus was on the telling of "Our Island Story" with little nod towards multiculturalism. The familiar stories around Clive of India, David Livingstone and Wolfe of Quebec were repeated ad nauseam. Empire building was a Boys' Own Adventure. The chronology usually ran from cave-men to Victorians. Whilst the text book writer R. J. Unstead produced accurate, colourful pictures, the text was minimal and confined to giving key facts and no interpretation. It was history without too much squalour. The notion of history as a series of adventure stories was reinforced by BBC radio's Children's Hour featuring "The Eagle of the Ninth" and "Children of the New Forest". The Ladybird books took the idea of biography further with the pantheon of favourite heroes with a leavening of heroines. History was still a literary subject until slides, film strips and films started to appear.

For grammar school pupils, history was more often a set of notes to be copied assiduously

5: Ibid page 396

from the blackboard and regurgitated for tests. The public exams were based on the formal essay that assessed the accurate recall of information. Empathy or creativity were not required. Few syllabuses extended beyond 1939. Teacher direction and hopefully compliant pupils characterised the majority of classrooms. To supplement text books outside the classroom, the novels of G. A. Henty offered more derring-do as macho heroes struggle against the enemies of liberty and freedom but they are more subtle than just examples of xenophobia with topics that covered Anglo-Saxon times to the Victorian, taking in the Incas and colonial wars as well. Teenage characters talked like adults and the written style was rich-reluctant readers would have been deterred. The political messages in all this were clear. The Whig Interpretation of history was paramount. The rise of parliamentary democracy with its desire to impose this benign model on others was the broad purpose of historical study. Alfred the Great, Simon de Montfort, Robin Hood and Oliver Cromwell were role models in this struggle for political liberty. Nationalist struggles in Ireland and India, Chartism and Bolshevism and too much sexual equality were to be ignored or deplored as upsetting the natural order of things. Meanwhile history was jostling classics out of the timetable.

A sea-change can be noted from circa 1964-1979. History started to connect more with other humanities subjects, chronology was replaced by the in depth patch or thematic approach. The Schools Council Humanities Project put a high premium on discussion with the teacher as the facilitator not expert. Person enquiries took over from note-taking. Pupils were encouraged to see themselves as detectives, assessing evidence and actively confronting controversies. Pedagogy embraced role play, interviewing, deconstructing film images and handling artefacts. Model

making, art, music and drama connected with history. "In the Trenches", a BBC tape/slide compilation used soldiers' songs from the First World War with archive photographs to show a more brutally realistic picture of the Western Front. This proved to be an iconic package which engaged pupils with their feelings about warfare. The exam boards started to offer syllabuses that covered the troubles in Northern Ireland, Mao's China, the American West and Apartheid in South Africa. Black History Month focused attention on issues around the Afro-Caribbean community and their cultural history.

However all these developments were coming under criticism from Conservative education ministers who had a desire to interfere ore directly in the school curriculum. The history curriculum was seen as being distorted through the emphasis on two major topics: Tudor England and Nazi Germany. Exam courses at GCSE and A Level repeated the latter topic which had already been studied at the end of Key Stage 3. As a result, a firm knowledge of chronology and the history of earlier periods connecting them were seen as lacking. With the decline of the formal essay at the expense of shorter questions based on "gob-bets" of evidence, literacy skills were threatened. Empathy was not regarded as a crucial concept in the new national curriculum. Instead the work of E.D. Hirsch, writing on cultural literacy was approved. Hirsch argues that society's well-being depends on its citizens having a corpus of shared understanding: "In modern life we need general knowledge that enables us to deal with new ideas, events and challenges".⁶ School are seen as being at fault for offering a diverse curriculum which Hirsch condemns as a cafeteria or shopping mall education because it doesn't prioritise or value academic subjects above vocational or social learning. The appendix to "Literacy and Cultural

6: Cultural Literacy -What every American needs to know – K.D. Hirsch, Jr – Thrift Books page 11

Literacy" has a list of What Literate Americans Know: "... an agreed-upon, explicit national vocabulary should in time come to be regarded as the basis of a literate education".⁷ These resonances can be seen in the construction of The National Curriculum in 1991. There were Core Study Units; Turning Points in European History and a Past Non-European Society. Attainment targets and levels of achievement based on Bloom's Taxonomy of Educational Objectives were to provide a robust framework for assessment. But despite offering a concession to multiculturalism with Imperial China, Mughal India, Black Peoples of America being flagged up, the traditional emphasis on Britain and Europe is still prominent. As usual, early topics on the Greeks, Romans, Saxons and Vikings belong to the primary phase.

Twenty years on, the politicians were still not satisfied with the curriculum. The Coalition's policy from 2010-2014 was spear headed by Michael Gove. In praising the development of academies he wrote in *The Guardian*; "But many on the left cannot accept that traditional teaching, the celebration of knowledge, discipline and respect for adults, a refusal to accept background as an excuse for under-performance and academic and sporting competitions are all approaches that help working class children most".⁸ The implications for history were clear: key dates, a strong sense of chronology, an exploration of British values and a less apologetic approach to the errors of military activities and empire building. The focus on marking the centenary of the First World War brings to the fore issues around national pride, sacrifice and a just cause. Confronting tyrannies whether in Europe or the Middle East is seen as a moral imperative. This is one of the purposes of teaching history that would seem to be harking back to the thoughts of Niccolo Machiavelli.

But arguing about the wider role of history as a tool for politicians is not just a concern for Europeans. There is a vigorous debate that has been going on amongst Indian historians and politicians over textbook interpretations of early Hinduism over the last ten years. Following its election victory in May 2014, the BJP returned to previous efforts to excise what it saw as a Marxist or western bias in textbooks. Prof. Rao, chair of the Indian Council of Historical Research, told interviewers that he believed literary epics such as the Mahabharata were historically accurate accounts of real events. Salil Tripathi, a newspaper columnist, wrote: "He appears to believe that history is shaped by both faith and reason. Faith matters of course but faith is a part of culture, it should not dictate history".⁹ Penguin Books India recently decided to pulp copies of Wendy Doniger's "The Hindus: An Alternative History". The crux of the problem was the author's wish to reinstate sexuality at the centre of Hinduism, focusing on stories from many linked traditions and folk practices. This was a move away from talking about philosophy and meditation.

In California the debate on how to interpret Indian history offers a range of sometimes conflicting pathways. It started in 2005 with the Vedic Foundation wanting to correct unfair descriptions of Hinduism in textbooks. The aim was to soften the image of caste based discrimination and assumptions for that the practice of widows immolating themselves on funeral pyres was an everyday occurrence. Others argued that it was important to look at the realities of caste issues behind the upswing in political movements. There was a sense of cultural schizophrenia especially amongst upwardly mobile Indian Americans who wanted their children to be proud of their heritage: India is great and there are no problems. When they visited India or talked to grandparents, they saw

7: Ibid page 129

8: The Guardian Newspaper 30th May Saviour of Schools 2014

9: The Guardian Newspaper 19th July Booker prizewinner hits out at Gandhi in discrimination row

a much more disparate state with cultural cruelties exercised against certain groups in society. For historians who supported the BJP, India was regarded as having a great and glorious past which had gone downhill since Muslim and British incursions although the latter were grudgingly credited with the bringing of technology. Now it was time for Hindu parties to redeem India and expunge Muslim elements. There are of course many other examples where history has been used as a tool for returning to an imagined Utopian past which could alleviate current problems.

This Eurocentric model that has dominated educational ideas has had a good run for its money but perhaps its preeminence is ending now in the wake of the internet? With easy access to computers and smart phones pupils can take more control over their search for knowledge. Wikipedia gives the opportunity to participate actively, if not always accurately, in the sharing of information. Old style encyclopedias and reference libraries are being replaced by the ubiquitous Google. Foreign language learning which involves memory work can be less burdensome with the use of apps that give an instantaneous translation of key phrases. We are making our own decisions about what are the essential features of learning: with satnav facilities do we really need to know about the mechanics of map reading? Do we need to know advanced mathematical theories when everyday calculations can be done effortlessly by electronics? Learning can be a 24 / 7 process when the timetable is decided by ourselves, wherever we might be. Thus making classroom learning redundant. Cultural treasures in museums can be revealed by virtual reality tours, obviating actual travel and queues. The texting revolution allows for concise and global communication, simplifying the niceties of established grammar. Social networking sites have been instrumental in raising interest in politics in young people by mobilising mass protests in the world's hot spots such as

Egypt. The smart phone is an almost universal and essential possession. Any inequality is rather between young and old rather than rich and poor, although silver surfers are a rising phenomenon amongst the early retired.

The potential for the democratisation of education is huge. Knowledge can be shared across cultures as we become armchair travelers or researchers, plotting our own idiosyncratic pathways. It is for this reason that laptops and mobiles phones are confiscated by North Korean border guards in a country where internet access is forbidden to ensure a continuance on political orthodoxy as laid down by the state. Social networking sites aid a heightened sense of communication with followers of tweets and blogs, however trivial these discussions might be. New skills are being developed from the motor skills of typing; multi-tasking by texting on the move whilst listening to music and watching a film; a strong sense of graphical / visual awareness or eye / brain coordination via gaming.

The downside is that extended writing, handwriting and formal grammar are less practiced. There is the assumption that Wikipedia and Google are authoritative sources as we accept such information without being too critical about its provenance. On screen learning has passivity opposed to the more robust participation you could get in a class. The internet revolution has forced educationalists to think about a range of issues around the desirability of a paperless classroom; the couch potato effect of time spent in front of a screen and the trivialisation of conversations as we talk to phone and not each other. As we bank, date and shop on-line, we encourage the notion that just going out of the home is more fraught than staying in. Learning outside the classroom is diminished as is the sense of adventure. Education is moving away from being a communal activity as the "selfie" defines popular culture.

Geographically, the leadership of educational progress seems to have shifted from West to East. This reflects the wider changes in geopolitics with the rise of the tiger economies in the Far East. The OECD uses the PISA tables [Programme for International Student Assessment] for maths, science and reading with a minor on problem solving as a framework for comparing the success of a country's school strategies. These seem to suggest that pupils in urban China [Shanghai & Hong Kong] as well as Singapore outperform their western European counterparts. In 2013, out of 65 participating countries, the UK averaged around position 23 for the three components. Its position has been declining since 2006. Finland though is the highest performing European country, coming just behind the top five Asian nations. There is a lot of debate around the significance of this data but educational strategists are determined to focus on trying to achieve ever higher rankings. The Minister of Education in Wales was reported on the BBC expressed disappointed for Wales coming 43 in maths: "... but hoped that several educational reforms that had been implemented over the last years would give better results in the next round of tests".¹⁰ PISA suggests that government policies are the key to improvements rather than considering the role that cultural influences play in promoting positive attitudes towards education. Asian children are brought up with high expectations being the norm. But this commitment to study goes beyond any pedagogic system which is why children from Hong Kong, China and Korea can outperform their western peers even when they attend schools in Europe, Australia or the USA.

Yet this has not stopped the plethora of reforms over the last twenty years in England and Wales to embed a culture of testing, teacher accountability and the recent changes to public exams that

replaces course work with end of course written tests. Subjects are ranked in order of perceived academic rigour with the core subjects of English, maths and science being regarded as superior to the rest. The English Baccalaureate of approved GCSE subjects puts media studies, drama, art and design even further on the periphery. There is an irony here that the humanities and languages are under the same threat of disappearing from a central place on the timetable as classics have been, at least in state schools. Education ministers demand an emphasis on literacy and numeracy as the bedrock of skills whilst also wanting a deeper understanding of IT, the introduction of financial education, a growing expansion of PSHE [Personal Social and Health Education] as well as trying to address society's need for more scientists, engineers and A level maths students. The existing model of schools operating an archetypal five period day cannot expand the opportunities to fulfill these expectations. The development of academies and Free Schools was designed to give space for some creative thinking around these issues by allowing them to disapply from the constraints of the national curriculum.

It is clear that universal solutions to improving schools are not to be found. Transferring the educational strategies between countries is both too simplistic and ineffectual unless cultural norms come with the package too. Chinese authorities fear the unbridled use of the internet because of the political implications that might threaten the current structure of government the questioning of tight state control. In a world of cyber - technology, traditional engineering and manufacturing skills are more devalued. Globalisation is more fragile in a world which is still fragmented with nationalistic tensions that threaten a rational model of cooperation. There is some debate about the desirability of a policy favouring mass

10: BBC News website 3rd Dec 2013

education if it just leads to the realities of call centre staff with degrees and a generation experiencing the consequences of the age of austerity and high youth unemployment despite having the skills and training to enter the serious job market.

Perhaps we can return to the key point raised at the beginning. There is not a straight forward progressive development in educational ideas. We are still debating the value of knowledge versus skills; individualism versus authoritarianism and what actually might constitute a “good” lesson [although there is probably more agreement on what might make an ineffective one]. But it is accepted of course that at one level you can see significant improvement in class room practice over the last century. Corporal punishment, mindless rote learning have gone and the lack of multicultural diversity and engaging resources has been addressed. There is now a sophisticated understanding on how learning takes place and we have the undoubted explosion in knowledge in its widest sense.

Concluding Observations

Discussions around values education are inextricably linked to the wider issues around the impact of education and the dynamics of what constitutes a multicultural society. The imparting of “Modern British Values” is seen as a key foundation for the curriculum but to date, there seems to be little in depth examination of this concept or indeed to deciding when modern values chronologically begin. Instead there is a general assumption that such values might include a belief in democratic government, the rule of law, and a sense of toleration with some respect for diverse opinions. The debate then moves into what might be better described as “British Traditions” with an appreciation of our Island story and general historical heritage. Signing up to these values is meant to create a sense of community where

agreement is meant to be stronger than dissent. In principle, this citizen's manifesto of values [without the specific references to tradition and heritage] would have an appeal beyond Britain. They are a rational wish list that can resonate back to the Renaissance, the American Declaration of Independence and French philosophes such as Voltaire. However they may still be opposed by the supporters of faith schools who may be seeking an enclave that cannot accept a secular list of values and indeed be in active conflict with issues around ultimate authority, relationships and medical ethics. But emphasising the importance of Our Island Story does involve a process of sanitising imperial adventures and pointing out the essentially benevolent impact of international trade on all concerned. The demons in history lie overseas - by studying the Holocaust we can safely look at other tyrannies. Each society has its own stories to retell as part of its cultural treasure chest and this can blunt the development of a mindset that sees us all as global citizens. The breakup of hegemonies in Eastern Europe shows the re-emergence of nationalist feelings that revive old histories and frontiers.

Whilst the Monty Python film “The Life of Brian” can remind us of the reasons why we might be grateful to the Romans for roads, water systems, urban design, central heating and grammar etc. , the classical foundations of education today are obviously diminished but not entirely extinguished: the combination of athletic and scholarly prowess are still admired, the literacy hour is integral to the primary curriculum; we debate political ideas first raised by the ancient Greeks; and both botany and medicine continue using Latin terminologies. Under the umbrella “civilised” it is assumed that a nodding acquaintance with classical cultures will add to a skills education. E.D. Hirsch suggests that by teaching a critical mass of specific information it will assist in “... bringing us closer to the Ciceronian ideal of universal public

discourse - in short achieving the fundamental goals of the Founders at the birth of the republic [America]".¹¹ As socio-economic problems increasingly have global dimensions and need therefore transnational solutions to combat banking crises, pollution, sustainability, we are moving towards a sense of understanding the need for universality in education.

But for the moment, our tour round the gallery of educational ideas is still an eclectic and idiosyncratic experience. If we were to return to a classroom we would almost certainly react on an individual basis to the pedagogic approach be demonstrated and would take away our reactions to reflect on our view as to the best model. If we accept the reality that what goes on in modern education is essentially defined by politicians rather than philosophers and the former are more interested in quick fix solutions and their own pet projects, we are always going to get ebbs and flows.

As the Roman playwright Terence put, possibly ironically: "Quot homines, tot sententiae, quoque mos"¹²

There are as many opinions as there are people, each has its own correct way.

11: Cultural Literacy op cit page 143

12: Terence – Phormio 1.454 from The Oxford Dictionary of Quotations OUP 1996

Husk at melde ændring af adresse eller nyt ansættelsessted til sekretariatet. Skriv til:

Klaus Bjerre, Norsgade 19, 8000 Århus C eller

historielaerer@gmail.com

Film i undervisningen: Idealisten

Jeg, Christina Rosendahl, har d. 9 april 2015 haft premiere på min anden spillefilm *Idealisten*, der handler om flystyrtet ud for Thulebasen i Grønland i 1968, hvor et amerikansk B52 fly styrter ned med 4 brintbomber om bord. Filmen følger journalist Poul Brinks opklaring af den Thulesag, der ender med afsløring af H.C. Hansens hemmelige atomaftale fra 1957. I denne aftale siger H.C. Hansen, at han ingen kommentarer vil have hvis amerikanerne spørger om lov til at stationere og overflyve dansk territorium med våben af en særlig art.

Historien kom til mig i 2003, hvor en veninde inviterede på frokost og gav mig Poul Brinks bog 'Thulesagen. Løgnens univers'. Er der ikke en film i den her? Spurgte hun. Og jo, det var der helt afgjort. Jeg tabte næse og mund mens jeg læste om atomtrussel, Broken Arrow, Nato, efterretningstjenester, dødsyge thulearbejdere, hemmeligheder og løgne. Det opsigtsvækkende var ikke omfanget, men at det var dansk. Jeg kontaktede DR for en indledende snak med Poul Brink, men fik at vide at han året inden var faldet om efter en løbetur i Fælledparken. Poul Brink døde, 49 år gammel.

Efter lidt betænkningstid, det var trods alt en anden slags henvendelse nu, tog jeg kontakt til hans spanske enke Estibaliz, der var flyttet tilbage til Madrid med deres søn Kristian. Estibaliz og jeg holdt nogle møder, hvorpå hun besluttede at sælge filmatiseringsrettighederne til bogen til mig.

Ti år senere, I sommeren 2013 indledte vi optagelserne til filmen *Idealisten* og her blev jeg kontaktet af en gymnasielærer fra Mariagerfjord Gymnasium, Brian Saugberg. Han fortalte mig

noget højest interessant. Han havde i mange år været optaget af Thulesagen, og interessen havde udmøntet sig i et innovationsprojekt: Saugberg havde trænet sin 2g-klasse i Thulesagen og efterfølgende var de blevet sendt ud i Folkeskolen, for at undervise nogle 8. klasser i stoffet. Jeg synes det lød som et helt unikt projekt, jeg var især nysgerrig på spørgsmålet: "Hvordan får man sine elever til at tage ejerskab over et stort, komplekst materiale, så de kan formidle det videre?" Jeg blev ramt af tanken: "Hvis jeg havde haft sådan en lærer, da jeg selv gik i skole, så havde min skoletid været helt anderledes engagerende."

Jeg vil i det følgende interviewe Brian Saugberg om hans innovationsprojekt. Jeg er nysgerrig efter at høre om baggrunden for hans unikke projekt. Efterfølgende vil Brian stille mig nogle spørgsmål om mit arbejde med et historisk materiale i en spillefilm til det store lærred.

- - -

Christina Rosendahl: *Brian, hvorfra stammer din interesse for netop denne Thulesag?*

Brian Saugberg: Min optagethed af Thule skal ses på baggrund af flere historiske forhold. Efter at have undervist i Danmarks internationale placering efter 2001, mere præcist dansk krigsdeltagelse i Irak og Afghanistan, blev jeg opmærksom på, at der med en vis sandsynlighed var sket mellemlandinger med mistænkte afghanske fanger på Thule på vej til Guantánamo. I den forbindelse fandt jeg det betænkeligt, at man på Thule ikke måtte tjekke, hvad CIA's hemmelige overflyvninger havde om bord. En aftale, der i øvrigt ligger helt tilbage til 1951-overenskomsten mellem Danmark og USA for Thule. Dertil kommer, at

jeg igennem i min undervisning i 'Den kolde krig' fandt ud af, at amerikanerne sommetider landede på Thule med amerikanske soldater for, at de lige i bogstaveligt forstand skulle 'køle af' ovenpå krigshelvedet i Vietnam. Endelig da jeg begyndte at læse lidt mere om

Thule-omstændighederne, blev jeg opmærksom på det kontrafaktiske forhold, at hvis det var gået helt galt, kunne flystyrtet have startet 3. verdenskrig. I det hele taget er det moralske ansvar for dels det, dels at USA rent faktisk fra Thule kunne have sendt bombefly mod Moskva. Jeg er i tvivl om, hvorvidt danskerne ville have det på cv'et - hvis altså vi havde haft et cv derpå.

Christina Rosendahl: *Vil du beskrive din proces med eleverne. Hvad har du konkret gjort for at få dem til at tage ejerskab over Thulesagen?*

Brian Saugberg: Ejerskab var netop et centralt pædagogisk element i forbindelse med gennemførelsen af det innovative forløb i min 2g, hvor dele af klassen skulle undervise en folkeskoleklasse. For det første hersker der næppe tvivl om, at min begejstring for emnet havde smittet af på eleverne. For det andet står det klart for enhver, at ikke alle i en gymnasieklasse vil være motiveret for et sådant projekt, dels pga. det krævende heri, dels fordi det er yderst angstprovokerende at stille sig op foran en ukendt gruppe.

Jeg udvalgte – satte en finger i jorden – og forespurgte faktisk på forhånd en gruppe af eleverne. Det vil nogle opfatte som at forfordele fremfor andre. Jeg havde imidlertid igennem to år med klassen et stort kendskab til mine elevers psykosociale beskaffenhed, så på den baggrund havde jeg et meget godt billede af, hvem der dels fagligt ville kunne magte opgaven, dels om hvem der ville være motiveret. Det endte således med en gruppe på otte elever med en god blanding af faglig elite og af elever drevet af interesse og motivation. Ejerskabet blev primært vakt ved, at mine elever fik frie hænder. Med udgangspunkt i sig selv skulle de mere eller mindre selv afgøre,

hvilke undervisningsveje de ville gribe til for at vække interessen hos en gruppe folkeskoleelever, hvis tanker formentlig lå langt fra Nordgrønland. Min fornemste opgave igennem undervisningen havde været at klæde dem på fagligt, hvorpå de således måtte tage brug af alverdens didaktiske redskaber for at fange modtageren.

Christina Rosendahl: *Det må være en udfordring for en lærer at skulle 'vække den kolde krig til live' hos elever, der først blev født efter murens fald. Hvordan har du gjort den kolde krig nærværende for eleverne?*

Brian Saugberg: Hertil er der et kort svar: At vise filmen 'Platoon' som intro til den kolde krig i 1g. Fiktion og skønlitteratur afføder ofte opkastformelser hos støvede historikere. De sidder stadig fast i sumpen af skriftlige kilder og betragter film som underlødige. Visuelle kulturmøder er som oftest aldeles fortræffelige motivationsfaktorer i undervisningen. Følelser og stemninger er nødvendige for at fange de senmoderne unge. Så længe at man som underviser er bevidst om, at der er tale om fiktion, og hvad faldgruberne er, fungerer film glimrende i undervisningen. Dertil kommer, at det i det moderne historiefag er afgørende at aktualisere tingene. Som lærer at forsøge at få fortiden tæt ind på kroppen af eleverne. 'En kongelig affære' er fantastisk underholdning – det samme er 'Kingdom of Heaven' om korstogene' for den ignorante læser, men er forfærdelige som historisk materiale. Her mener jeg netop, at såvel 'Platoon' som 'Idealisten' udmærker sig. Hvad angår 'Idealisten' har jeg virkelig på baggrund af min store indsigt virkelig taget filmen under kærlig behandling, og den er langt fra fundet for let. Begge er glimrende kilder. De støvede – traditionalisterne – taler ofte om, at film ofte siger mere om deres samtid, eller rent faktisk om den fortid, som de beretter om. Film er i den sammenhæng således fortrinlige at lade nutid og fortid komme i diskussion og derigennem italesætte fagets vigtigste kerne: Kritisk ana-

lytisk evne og bevidsthedsformer gennem tiderne.

Christina Rosendahl: *Har I arbejdet med parallelle historier i nutiden, der har haft de samme spørgsmål og dilemmaer som Thulesagen?*

Brian Saugberg: På forskellig vis af divergerende art har undervisningen rummet politikernes valg og dilemmaer. Navnlig det, at man siger et, men dette kun er den halve sandhed. En debat om, hvorvidt udeladelser af visse dele af sandheden er at lyve. Anders Fogh Rasmussens valg for danskerne om at gå ind i Irak har vi debatteret grundigt. Der er på ingen måde tale om et politisk ærinde fra min side, skal jeg lige slå fast. En nøglesætning har været Anders Foghs udtalelse om Saddams mulige masseødelæggelsesvåben: 'Det er ikke noget, vi tror – det er noget, vi ved'. I dag ved vi, at der kan stilles spørgsmål ved den proklamerede sandhed. I forlængelse heraf har vi talt om, hvorvidt en politiker kan tillade sig at bruge besættelsen som begrundelse for at drage i krig, som tilfældet netop var med Anders Fogh og Irak. Nu er politikere og historikere jo også ude med, at 'Idealisten' om muligt fordrejer sandheden lidt, hvilket imidlertid er yderst begrænset. Under alle omstændigheder forstyrrer det på ingen måde såvel den store som den lille historie i filmen. Her spiller et andet element for min undervisning en rolle, idet jeg for min klasse har indført 'mentalitetshistorie' som historisk metode. Den går ud på så vidt muligt aldrig at se fortiden med nutidens øjne. Om man underviser eller laver film, handler det om at tegne historien set ud fra den mentalitet, som var gældende på daværende tidspunkt. En anden parallel er, da amerikanerne brugte tortur i Afghanistan, mens Anders Fogh stod i Folketinget og sagde, at man da regnede med, at både Danmark og USA levede op til Genevekonventionerne, når alle var klar over, at USA bøjede reglerne mere end godt var. Det samme mener jeg er tale om angående atomvåben i Grønland. Nogle mener, at hvis man i 1950'erne bare havde fulgt lidt med, ville man vide, at der

var atomvåben i Grønland. Det er simpelthen en utilstrækkelig forklaring. Danske politikerne afviste det gang på gang.

Det at Vietnamkrigen startede med en løgn om et angivet angreb til en amerikansk destroyer, er ligeledes et aspekt inden for 'Den kolde krig', som er svært fordøjeligt. På basis af den melding, som Johnson gav kongressen, fik han carte blanche til at føre krigen. En krig baseret på en løgn, fordi USA ville i krig, som tilfældet var med Irak. I allerhøjeste grad har jeg en skepsis og indgroet mistillid til vore magthavere, som 'Idealisten' ligedan debatterer. Med andre ord har flere undervisningsemner implicit eller eksplicit peget i retning af samme problematikker ift. Thule.

Christina Rosendahl: *Jeg forestiller mig, at der er en del logistik forbundet med sådan et projekt, som ikke ligger indenfor det man kan forvente fra en almindelig læreransat. Hvor meget arbejde ud over det sædvanlige har du bidraget med? Og hvordan har dit arbejde været finansieret?*

Brian Saugberg: Lad mig slå fast, at jeg for så vidt ikke tæller timer. I praksis kan det simpelthen ikke lade sig gøre at gennemføre et sådant innovativt forløb uden at lægge ekstra kræfter heri. Der skal være noget ild i sjælen. Det skal imidlertid ikke afholde lærere fra at gennemføre et sådan forløb, hvor selve undervisningen i Thule i sig selv kan være tilstrækkeligt berigende. Man kan kun tage op med sig selv om man vil afprøve denne innovative idé. Når jeg undervejs og efterfølgende kan notere mig, hvordan eleverne er vokset, har jeg gjort min pligt som underviser, samtidig med selv at være fyldt med ny energi til nye udfordringer. For eleverne er der tale om dels den faglige fordybelse, dels det almindennende perspektiv i at fordybe sig og udvikle evne til at formidle foran et ukendt publikum. At turde stille sig op er, om man kan lide det senmoderne samfund eller ej – næppe en dårlig kompetence. En anden bagtanke har været at give mine elever noget, som de ville huske fra deres gymnasietid. Det er de færreste

forundt at få muligheden for at præsentere sin læring for en helt anden målgruppe end sin lærer og egen klasse.

Christina Rosendahl: *Hvordan tog ledelsen på dit gymnasium og på den pågældende folkeskole imod din idé?*

Brian Saugberg: Min rektor, Jette Engelbrecht, modtog mit forslag meget positivt. Jeg fik for så vidt frie hænder, såfremt at jeg kunne få alt logistikken til at gå op med andre lærere, som skulle undvære eleverne i deres undervisning.

Den pågældende historielærer, Per Bisgaard, på daværende folkeskole var straks med på idéen. Historiefaget er ikke nemt i folkeskolen og traveren med at terpe historien fra antikken og til i dag kronologisk er grufuld og for mig at se en katastrofe, da man indførte det i grundskolen. Per Bisgaard vidste, hvor vanskeligt det er at vække de historieløse folkeskoleelever fra deres smalle nutidshorisont, hvilket i øvrigt er sagt med al respekt. De unge skal blot rystes lidt i deres fastfrosne livsverden, så gemmer der sig masser af modtagelighed for historieundervisning, og besøget udefra af mine elever fik folkeskoleklassen op på mærkerne. Med til billedet hører, hvilket dels er en ros til mine elever, dels til de 8. classes elever, at de tog godt imod deres lærere-for-en-dag, samtidig med de tog fra af læring. Det demonstreredes af undervisningens afsluttende tip-en-13'er, hvor folkeskoleeleverne scorede højt.

Christina Rosendahl: *Hvad har du oplevet der skete med eleverne undervejs i projektet?*

Brian Saugberg: Dybest set lod jeg dem stå på egne ben. Det var i grunden et sats. For jeg skulle jo også kunne stå på mål for deres arbejde. Min rolle var læreren som konsulent. På baggrund af min tillid til de otte var jeg tryk ved at overgive sagen til dem. Samtidig var det også en læringsproces med plads til fejl, både undervejs i planlægningen og i selve udførelsen foran 8. klassen. Jeg fandt det særdeles interessant at se, hvordan

gruppen på de otte elever voksede sammen. De fordelte opgaver imellem sig, gav hinanden lektier for. Vi havde desuden en lukket facebook-gruppe, hvor vi jævnligt holdt opsamlingsmøder, og hvor vi løste op for eventuelle kriser undervejs. I forhold til undervisningen noterede jeg mig tydeligt, at elevernes faglighed stod endnu klarede frem, nu hvor den skulle formidles, og navnlig til et publikum uden samme forforståelse som eleverne.

Christina Rosendahl: *Hvad synes du har været sværest i projektet?*

Brian Saugberg: Det har været at bevare gåpåmodet. Det har været en længerevarende proces, og et sted midt imellem at være godt på vej samtidig med forventningen – usikkerhed – om at skulle på, begyndte det at trække tænder ud på eleverne. Som bekendt var de otte elever en del af den flok gymnasieelever, som tager sin gymnasietid seriøst. Der er lange arbejdsdage på såvel skolen som hjemme med lektier, samtidig med fritidsjob og -aktiviteter. Det var afgjort et projekt, hvor jeg pressede citronen. Det affødte naturligvis, at jeg undervejs måtte samle gruppen til pep talks, ligesom jeg kørte individuelle motivationssamtaler. Det var derfor ikke nogen hindring, at jeg på Mariagerfjord ligeledes har en funktion som coach ved siden af undervisningen, hvor netop coach-rollen ofte handler om at øge motivationen. Et tema som i øvrigt ofte er oppe at vende, når talen falder på gymnasieungdommen. Alt i alt blev citronen afgjort presset til sit yderste i dette innovationsforløb, men det er min klare overbevisning, at eleverne altid vil huske lige netop dette forløb blandt så meget andet fra deres gymnasietid.

- - -

I det følgende vender vi blikket rundt. Brian Saugberg vil nu stille mig nogle spørgsmål om mit arbejde som instruktør med at bruge historisk materiale som stof til spillefilmen *Idealisten*, som

netop har haft premiere i biograferne.

Brian Saugberg: *Hvad har du været mest opmærksom på i overføringen fra bog til film?*

Christina Rosendahl: At finde ind til min egen helt personlige sandhed om Thulesagen ved at spørge: hvad handler historien om for mig. Jeg fandt ud af to ting. Det ene var at filmen skal lande i et dilemma. Filmen skal tale Poul Brinks sandhedsprojekt stik imod i slutningen, således at publikum præsenteres for et spørgsmål de selv skal svare på. Spørgsmålet er: Hvor meget råderum skal vores magthavere have, når vores land står overfor en stor trussel. Det er også dette spørgsmål der gør fortællingen om en gammel sag nutidig, tror jeg. På et dybere plan handler historien for mig også om, at vi danskere er meget stærkt forbundne til nogle billeder af hvad det vil sige at være dansk. F.eks. billedet af at vi er solidariske, at vi har tillid til demokratiet, at vi alle kan komme på hospitalet. Disse billeder er stærkere for os end et idealistisk projekt om at finde ind til sandheden. I filmen har jeg arbejdet med disse nationale billeder f.eks. i thulearbejdernes indignation over at de ikke må blive ordenligt undersøgt for deres sygdomme. I en anden scene siger udenrigsminister Niels Helveg Petersen til Poul Brink, at befolkningen ikke er optaget af sandheden men af om deres gamle forældre kan komme på plejehjem eller om børnene kan komme i skole. I en tredje scene omtaler den amerikanske ambassadør os danskere som nogen, der bor i et eventyrland, og hele filmen ender i et billede af en desillusioneret Poul Brink der sidder foran at stort maleri af dansk landskabs idyl. Min lyddesigner og jeg har vækket landskabsidyllen til live via lyde af rislende vand, får der bræger, køer, der muh'er og fluer, der summer. Billedets kraft står i kontrast til Poul Brink, der sidder foran på stolen som en slagen fugl. Det er filmens hovedfortælling for mig i et øksehug.

Brian Saugberg: *Hvilket kildemateriale har du*

anvendt foruden Brinks bog?

Christina Rosendahl: Jeg har talt med embedsfolk fra Udenrigsministeriet, forsvar, Nato, efterretningsfolk, journalister, chefredaktører, jurister, historikere, Thulearbejdere, Sundhedsstyrelsen, Risø, Rigsarkivet, politikere og folk, der kendte Poul Brink (gamle gymnasievenner, kolleger, chefer, familie). Jeg har læst rapporter, blandt andet den amerikanske Crested Ice Rapport, om oprydningen efter flystyrtet, men også danske rapporter, bl.a. fra DIIS, Green Peace, Risø og en stor 1761 siders samling amerikanske dokumenter. Jeg har læst arkivloven, grundloven, og Natos SOFA-aftaler. Jeg har læst alle Thulearbejderforeningens blade og alskens artikler til almindelig inspiration bl.a. en spændende en af Kenneth Waltz "Why Iran should get the bomb". Jeg har set danske Michael Madsens film 'Into Eternity' om deponering af atomaffald og jeg har læst Rune Lykkebergs 'Alle har ret.' Plus en masse andet.

Brian Saugberg: *Hvilken filmisk tradition er du inspireret af?*

Christina Rosendahl: Jeg er meget inspireret af Italiensk neorealisme og Dogme95, som begge arbejder med et oprør i forhold til de store kommercielle film-maskiner som f.eks. Hollywood. Både dogme og neorealismen er 'back to basics'-traditioner, hvor man filmer meget på locations, modsat studie, man blander gerne skuespillere med amatører, filmene har ret lave budgetter. Og især neorealismen blander virkeligheden ind i fortællingen. Udover det er jeg visuelt inspireret af italienske skrækfilm fra 1970'erne og af de amerikanske conspiracy thrillers fra 1970'erne: Alle Præsidentens Mænd, 3 Døgn for Condor, Klute, Silkwood og The Parallax View.

Brian Saugberg: *Er der historiske film, som du er påvirket af?*

Christina Rosendahl: I forhold til Idealisten er jeg inspireret af filmen "Hiroshima, min elske-

de" (1959, Alain Resnais). Den handler om en fransk kvinde og en japansk mand, der erindrer deres stormende kærlighedsforhold et år tilbage i Hiroshima, Japan. Ind i denne kærlighedshistorie er vævet et massivt lag af arkivklip fra amerikanernes atomangreb på Hiroshima i slutningen af 2. verdenskrig. En helt igennem gribende, uhyggelig og ufattelig smuk film, som jeg har set igen og igen.

Brian Saugberg: *Hvilke filmtekniske virkemidler har været grundlæggende for dig?*

Christina Rosendahl: Jeg har været optaget af at fortælle subjektivt i *Idealisten*, for at gøre det store komplekse og også tørre historiske materiale nærværende for nutidens publikum. Dvs. hvordan kan jeg fortælle på en måde så vi kommer ind i hovedet på Poul Brink. Det er vigtigt at vi oplever hvad han oplever da filmen handler om ham. Måden vi har arbejdet subjektivt på er for eksempel ved at bruge lyden som overgang mellem Poul Brink, der sidder med hørebøffer på, han er jo radiojournalist, og så ind i arkivmaterialet. Jeg kan også godt lide at arbejde med slowmotion for en mere drømmerisk følelse. I filmens slutning går Poul Brink igennem den gamle bibliotekshave hen til Rigsarkivet. Scenen er skudt i slow for at styrke det subjektive og for at fremhæve det H.C. Andersenske element i filmen, eventyrfølelsen i haven, er dette en drøm eller et mareridt. Eventyrelementet findes også i filmens scene hos den amerikanske ambassadør, der siger til Poul Brink. "Mr. Brink I think you're writing a fairy tale about a small peace loving country that pulled the wool over its own eyes".

Brian Saugberg: *Er der steder, hvor du afviger fra bogen, eller fra virkeligheden?*

Christina Rosendahl: Der er flere steder. Der er slet ingen beskrivelse af personen Poul Brink i bogen så den har vi måttet skabe ud fra research. Den anden store afvigelse fra bogen er scenen til slut i filmen hvor Poul Brink læser H.C. Hansens hem-

melige aftale op i fuld længde i TV-Avisen. Men i virkeligheden læste Poul ikke aftalen op i fuld længde, han refererede store dele af det. I filmen fortæller vi at Poul efter TV-avisoplæsningen blev politianmeldt for overtrædelse af arkivlovens § 25. Det blev han ikke direkte. Den virkelige historie er, at Poul efter TV-Avisen faxede brevet til den tidligere amerikanske viceudenrigsminister John Leddy i USA, som Poul havde fået en interview-aftale med. Efterretningstjenesten i USA fandt ud af at Poul havde faxet brevet i fuld længde og det var denne overtrædelse som gjorde at han blev anmeldt til politiet, ikke oplæsningen i TV-Avisen. Når vi har valgt at lade ham læse den fulde aftale op i filmen er det for at skabe et stærkt moment af 'offentliggørelse af det fulde brev som fungerer filmisk kraftfuldt. Vi er sent i filmen, så jeg kondenserer fortælling og her ville en omstændelig opsummering af forløbet med faxen og John Leddy have dræbt filmens energi. Det er ikke noget problem at foretage sådan et greb, så længe jeg er åben omkring mit valg.

Brian Saugberg: *Du har selv udtalt, at filmen snarere er underdramatiseret end overdramatiseret – hvad mener du med det?*

Christina Rosendahl: Film er jo en kunstform som primært virker i ud fra sin store følelsesmæssige kraft. Men her opdagede vi i klipperummet at for meget føleri virkede hæmmende på filmens troværdighed. Jo mere melodramatisk filmen fremstod jo mere manipulerende og utroværdig blev den. Og da filmen jo har sin rod i virkeligheden, ønskede jeg at være tro overfor denne autentiske kraft. Resultatet blev at udskifte følelser og melodrama, med et mere tørt og konstaterende udtryk i store dele af filmen. Vi valgte at arbejde med scenerne ud fra tanken om at fremlægge vidnesbyrd, så folk selv kan danne sig en mening. Et eksempel er flystyrtbilledet i filmen. I en Hollywoodfilm havde man klippet det i 100 vinkler og skabt en masse bulder og dramatik, men vi har kun et eneste meget langt billede, som ligner

det, man ville se hvis man selv stod på fjeldet ved Nordstjernebugten og bare så et flystyrt. Tørt konstaterende.

Brian Saugberg: *Har du kritikpunkter på Poul Brinks bog?*

Christina Rosendahl: Nej, men jeg var fascineret af Poul Brinks utallige digressioner. For eksempel skriver han lige pludselig om enevældens magtstrukturer midt i et kapitel om Thulesagen. Andre steder skriver han næsten i filmscener med scenskift, replikker og beskrivelse af locations. Så bogen er meget inkonsistent fortællermæssigt, men det giver den en stor personlighed. Bogens form afspejler for mig hans temperament og hans lidenskab og det er fascinerende. Man får en helt klar fornemmelse af et menneske som er drevet af passion og som tillader sig at forfølge det han lige i øjeblikket er mest fascineret af. Bagsiden af det at være idealistisk er at blive opslugt af sit eget tunnelsyn, at blive for emotionelt optaget af sit projekt, og at risikere desillusion. Alt dette sker også for Poul Brink i filmen.

Brian Saugberg: *Er der noget, som du ville have gjort anderledes, når du ser på dit færdige produkt?*

Christina Rosendahl: Jeg kunne godt have tænkt mig at filmen havde et lidt mere eksperimentende udtryk. Men der er altid noget man gerne havde gjort anderledes. Det er derfor man laver en ny film.

Idealisten kan stadig ses i biograferne og udkommer på dvd til august. Link til Idealisten undervisningsmateriale: <http://filmcentralen.dk/grundskolen/nyheder/undervisningsmateriale-til-idealisten>

Christina Rosendahl er filminstruktør & Brian Saugberg er gymnasielærer.

Nyt fra EMU

Som de fleste (forhåbentlig!) er bekendt med er den nye EMU nu lanceret. Der har naturligvis været problemer med nogle funktioner på den nye EMU – men de fleste problemer synes nu overstået og så er det blot at vænne sig til et nyt layout og andre måder at finde materialer på end tidligere.

De fleste materialer fra den tidligere EMU er taget med over på den nye – spørgsmålet er blot hvordan man finder dem frem. Jeg har modtaget en del henvendelser fra kolleger herom og skal gerne gentage og bringer her en kort anvisning på, hvordan man finder materialer.

Ser man på historieforsiden er der øverst til venstre et søgefelt. Her kan man søge på emneord i historie – eller på hele EMU for den sags skyld. Redaktøren har lige nedenunder foreslået et antal emneord /søgeord. Dem kan man blot klikke på for at gå direkte til den pågældende side. Herunder til højre kan man klikke på "se alle" og gør man det kommer samtlige emneord på historiesiden frem. De er nu heldigvis blevet ordnet alfabetisk, hvilket alt andet lige skulle gøre det nemmere at finde materialerne. På samme måde som ved de søgeord redaktøren har anbefalet skal man blot klikke på dem for at komme direkte til materialerne.

Søger man f.ex. på "Efteruddannelse" indeholder linket et dynamisk udtræk fra det nationale Efteruddannelseskatalog, hvor kurserne for historie nu ligger (der er ikke længere en side på EMU historie hvor kurserne er samlet). Lige under den orange bjælke kan man komme tilbage til forsiden for historie ved at klikke på "Historie" (med grå skrift). Det kan man fra alle historiesiderne.

Den faglige forening indeholder navne på besty-

relsesmedlemmer, foreningens vedtægter, referater fra generalforsamlinger og – ikke mindst – Noters side med flere årgange af bladet sammen med alle anmeldelserne.

Dette illustrerer principperne for opbygningen af EMU siderne: til venstre ses en kort præsentation i brødtekst sammen med et billede og i højre spalte "Relaterede filer", der henviser til materialer i tilknytning til siden / modulet – som regel pdf filer. Herunder "Relaterede moduler" der også er knyttet til emnet / modulet, men som har deres egen side / modul, der er opbygget på helt samme måde. Nedenunder "Relaterede links", hvilket vel giver sig selv.

"Redaktøren anbefaler" viser 3 moduler som redaktøren finder, er de mest aktuelle på det pågældende tidspunkt. For tiden er det Koleraen 1853 da mange bruger materialet til SRP, Oktober 1943 da det lige nu er 70-året for befrielsen og endelig Israel-Palæstina konflikten, som er et af de mest besøgte moduler.

Lige neden under ligger en henvisning til fagets senest oprettede modul.

Helt nederst på siden er der et gråt felt og her kan man til højre tilmelde sig nyhedsbreve for de fag man er interesseret i at modtage nyt om. Der er integreret et filter så man selv kan bestemme sammensætningen af hvilke nyhedsbreve man vil modtage. Brevene udsendes hver onsdag ved middagstid og opregner nye moduler i de fag man er tilmeldt.

"Kæmp for alt hvad du har kært" - Historiekonkurrencen i den daglige undervisning

Introduktion

Nedenfor følger en kortfattet præsentation af et gennemført forløb i en 2.g-klasse, hvor temaet for dette års historiekonkurrence indgik som en naturlig del. Hensigten med præsentationen er at vise, at selv om det i en travl skolehverdag kan forekomme svært at finde plads til historiekonkurrencen, kan man med fordel integrere den i den daglige undervisning.

Det konkrete forløb på 12 lektioner á 90 minutter tog udgangspunkt i 100-året for Første Verdenskrigs udbrud, og formålet med forløbet var at undersøge, hvordan krigen er blevet erindret. Historiefagets faglige mål søger at afspejle evnerne til at begå sig i en historisk arbejdsproces; i forløbet om Første Verdenskrig var fokus rettet mod det metodiske og det formidlingsmæssige. Her var netop historiekonkurrencen oplagt at inddrage, fordi den hjalp med til at sætte fokus på evnen til at:

- bearbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig til brug af historien
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder
- reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende
- formidle historisk indsigt på forskellige måder og begrunde dem

og dermed tydeliggøre de valgte faglige mål i forløbet

Præsentation af forløbet

Efter en traditionel gennemgang af Første Verdenskrigs årsager og forløb arbejdede klassen med en fælles problemstilling: "Hvordan mindes man i dag Første Verdenskrig?" Som illustration

på, hvordan man kan arbejde med problemstillingen, gennemgik klassen først i fællesskab eksempler på, hvordan krigen er blevet erindret i forskellige lande (klassen har tidligere arbejdet med erindringssteder og erindringspolitik og kender derfor de analytiske metoder). Herefter skulle den enkelte elev vælge at besvare problemstillingen ved at fokusere på:

- Et lokalt mindesmærke (i en sønderjysk eller engelsk by)
- Et nationalt mindesmærke (i Danmark eller Storbritannien)
- Markeringen af 100-året for krigens udbrud (i Danmark eller Storbritannien)

og de dertilhørende opgaveformuleringer, fx:

Fokus for opgaven er en undersøgelse af, hvordan man har erindret Første Verdenskrig i Sønderjylland. I besvarelsen indgår:

- En redegørelse for erindringskulturens etablering efter Første Verdenskrig.
- En analyse af mindesmærker på Tinglev kirkegård.
- En vurdering af, hvorvidt de analyserede mindesmærker er typiske som erindringssteder for Første Verdenskrig.

Fokus for opgaven er en undersøgelse af Den Ukendte Soldats Gravs betydning i Storbritannien. I besvarelsen indgår:

- En redegørelse for baggrunden for Den Ukendte Soldats Grav i Westminster Abbey i London.
- En analyse af samtidige kilder, der beskriver indvielsen af Den Ukendte Soldats Grav i 1920.
- En vurdering af betydningen af Den Ukendte

Soldats Grav for opfattelsen af Første Verdenskrig i Storbritannien.

Fokus for opgaven er en undersøgelse af, hvordan man i Storbritannien har fortolket Første Verdenskrigs udbrud for 100 år siden. I besvarelsen indgår:

- En redegørelse for udviklingen af den engelske mindekultur efter Første Verdenskrigs afslutning.
- En analyse af officielle taler og erklæringer i forbindelse med den officielle markering af 100-året for krigens udbrud.
- En vurdering af det erindringspolitiske sigte bag 100-års markeringen.

(Man kan her bl.a. inddrage det materiale, der er kommet i forbindelse med Historielærerforeningens udviklingsprojekt om Første Verdenskrig (- se også forløbsoversigten).

Inddragelse af historiekonkurrencen

I besvarelsen af den valgte opgave blev historiekonkurrencen inddraget. Eleverne skulle nu medtænke konkurrencens tema ("Kæmp for alt hvad du har kært") i en bevidst valgt formidling. Valget af medie og den formidlingsmæssige kvalitet indgår altid i bedømmelseskriterierne for konkurrencen, men viser samtidig, om en elev kan opfylde et væsentligt fagligt mål.

Blandt valgmulighederne var fx:

- Skriftlig opgave: En besvarelse af opgaveformuleringen under anvendelse af fremstillings- og kildemateriale.
- Hjemmeside eller blog: Blanding af tekst- og billedmateriale.
- Mindesmærke: En beskrivelse af et tænkt krigsmonument i en sammenligning med autentiske monumenter med inddragelse af billedmateriale og/eller computeranimation.
- Spil: Spilbeskrivelse og konkret udformning i fysisk eller elektronisk form.

- YouTube-video/film: Populærvideenskabelig formidling i et moderne massemedie.
- Tegneserie.

Hvis eleven valgte et mere alternativt produkt som fx en tegneserie, var der et krav om en skriftlig dimension i form af et støttepapir på 2-3 sider med følgende elementer, som skulle sikre opfyldelsen af de øvrige faglige mål:

- opgaveformulering
- redegørelse for besvarelsen af opgaveformuleringen (herunder begrundelse for den valgte formidlingsform)
- litteraturliste.

Resultat

Knap halvdelen valgte at skrive en traditionel skriftlig besvarelse, mens resten lavede hjemmeside, skrev populærvideenskabelige artikler eller udformede breve, taler eller videoer. Et par eksempler fra de ledsagende støttepapirer kan illustrere, at de faglige mål sagtens kan komme i spil, når man vælger at bruge et forløb i forbindelse med historiekonkurrencen:

"Først vil jeg gerne pointere, at mit brev fylder ca. 1 side, men at jeg godt er klar over, at de rigtige breve fra soldaterne ofte var meget kortere, ensformige og ikke særlige indholdsrige, da brevene afhang meget af soldatens evne til at skrive og observere sine oplevelser samt hans interesse for krigen. Dog har jeg alligevel valgt at lade mit brev fylde godt 1 side, og være ret detaljeret, da jeg ellers ikke ville få en tilstrækkelig og fyldestgørende besvarelse af min problemstilling." [Uddrag af begrundelse for valg af soldaterbrev fra fronten.]

"Afsnittet, hvor jeg tager de tilstedeværende med tilbage i tiden, til dengang hvor indvielsen af Den Ukendte Soldats Grav fandt sted, er baseret på en analyse og fortolkning af Sir Phillip Gibbs' beskrivelse i "The Unknown Warrior – Burial

in Westminster Abbey" fra 1920." [Uddrag af begrundelse for tale.]

Konklusion

Eleverne reagerede overvejende positivt på forløbet og historiekonkurrencen. Det var tydeligvis en stor fordel, at der var afsat undervisningslektioner til arbejdet med udformningen af produktet, der

på den måde ikke gik ud over det øvrige skolearbejde. Selv om ingen fra klassen vandt historiekonkurrencen, har den bidraget til at sætte fokus på væsentlige faglige mål og samtidig skabt dynamik i et forløb, der ellers nemt kan virke fremmed for mange elever. På den måde kan man altså med fordel bruge historiekonkurrencen i den daglige undervisning.

Forløbsoversigt

Lektion	Indhold	Materiale
1-4	Første Verdenskrig i overblik med fokus på årsager, skyldsspørgsmål samt krigen på fronten og hjemmefronten.	Casper Syskind og Bo Söderberg: <i>Det 20. århundredes verdenshistorie</i> , Systime 2003, s. 40-45. Hildegunn Johannesen: "1. verdenskrig og de sønderjyske krigsdeltagere", CVU Sønderjylland University College 2007. s. 7-11, 16-36.
5-7	Første Verdenskrig i erindringen (linket under materiale angiver det nærmere indhold af lektionerne).	Se http://www.emu.dk/modul/1-verdenskrig-erindringskultur , lektion 1-3.
8-12	Selvstændigt arbejde med besvarelse af opgaveformulering.	(Se evt. ovenstående link for inspiration til materiale.)

Historiekonkurrencen 2014/15: Kæmp for alt hvad du har kært

I seneste nummer af Noter skrev jeg om årets konkurrence umiddelbart efter deadline for bidragene. Der er altså ingen grund til at gentage, at der kom 21 bidrag, fordelt på 12 forskellige gymnasier, hvoraf langt de fleste var gruppebidrag, så ca. 50 elever deltog. Færre end sidste år, men flere end de foregående år.

Alt efter humør var glasset altså halv fuldt eller halv tomt.

Når jeg vælger den optimistiske vinkel og er overbevist om, at næste års konkurrence vil samle flere deltagere igen, skyldes det først og fremmest den høje kvalitet i mange af bidragene og en række iagttagelser, der viser, at konkurrencen lever i stx-verdenen. Så sent som i sidste uge modtog jeg en mail fra en interesseret kollega fra en af de hidtil ikke-deltagende skoler, som spørger ind til næste års konkurrence.

Men hvem vandt, og hvordan forløb kåringen af dette års vindere? Vinderen blev Søren Stubkjær Pedersen fra Vestjysk Gymnasium i Tarm med en flot formidling af den lokale andelsbevægelses gennembrud i Ølgod, hvor Søren bor. Han belyser udviklingen over perioden 1878-1895 med tre nedslag, der i form af små noveller sætter læseren ind i de tanker og handlinger, som så stor en beslutning udløste hos henholdsvis en bonde, en mejerist og en lokal købmand. Der er tale om fiktion, men på grundlag af et grundigt kildestudium, der foregik i og i samarbejde med det lokalhistoriske arkiv i Ølgod.

Formanden for dommerkomiteen, Rasmus Dahlberg, der tydeligvis ikke er vestjyde, formulerer bl.a. i dommerudtalelsen: "Med en imponerende sproglig finesse lykkes det forfatteren at tage læseren med helt ind i den vestjyske hverdag i anden halvdel af det 19. århundrede, komplet med fodnoter, som venligt forklarer de mest ufor-

ståelige glosser for ikke-indviede."

Som bekendt foregår vores historiekonkurrence i samarbejde med Eustory, organisationen med 25 europæiske medlemslande, der organiserer en tilsvarende konkurrence i deres hjemlande. Et af Eustory's store diskussionsemner i de senere år har været spørgsmålet om, hvorvidt bidragene skal forholde sig til et lokalt tema, der giver deltagerne mulighed for at finde originalt kildemateriale og undersøge et emne, der muligvis ikke tidligere er blevet behandlet i en historisk undersøgelse. Den danske position i denne debat har været, at vores elever både gennem deres undervisning, men især gennem deres selvforståelse i høj grad forholder sig til den globale verden og dermed den globale historie. Derfor er det i vores konkurrence ikke en betingelse, at man arbejder med lokalt kildemateriale, som det er tilfældet i mange andre medlemslande.

Alligevel er det tankevækkende, at de første to priser i år gik til opgaver, der netop byggede på lokalt kildemateriale og inddrog det lokale historiske arkiv.

Også nr. 2 blev en lokal historie, en gribende lille film om bagerlærlingen Marius Jeppesen på 21 år, der i 1943 anholdes af den tyske besættelsesmagt og efterfølgende bliver skudt. De fire vindere fra Paderup Gymnasium arbejder meget kreativt og udnytter filmmediets mange muligheder på en særdeles professionel måde. Vi i historielærerforeningens bestyrelse er derfor meget glade for, at vi har fået tilsagn af deres lærer om at holde en workshop på vores generalforsamlingskursus i november om film som didaktisk og metodisk mulighed i undervisningen. Men se filmen om Marius og vis den for dine elever - den vil gøre et stort indtryk!

Også 3. prisen gik til en film. Tre elever fra Rysens-

teen har produceret en spændende fortælling om Teaparty-bevægelsen og den amerikanske historiske selvforståelse. Materialet har næsten karakter af undervisningsmateriale, og der er masser af guldkorn og interessante refleksioner til stort set alle faser i den US-amerikanske historie siden 1773.

Filmen om Teaparty-bevægelsen var kvalitativt den bedste i en række film om globale emner, der strakte sig fra Taiwans forhold til Kina, over Indonesiens moderne samuraier frem til en filmisk belysning af Sigmund Freud og hans historiske betydning.

Flere andre bidrag var fagligt på højt niveau, men nåede altså ikke gennem nåleøjet til de tre vinderopgaver. Til gruppen af de globale emner skal nævnes en spændende novelle om Gandhi, en tegneserie om skyttegravssoldater under 1. Verdenskrig, Anne Frank på facebook, den amerikanske borgerrettighedsbevægelse og et kæmpe maleri, der indfanger mexicanernes vedholdende flugt over grænsen til USA.

Af de danske emner skal nævnes en spændende novelle om rødstrømpebevægelsen, en beretning om Kanslergadeforliget og en mere klassisk historieopgave om Sønderjydernes kamp for national selvbestemmelse i tiden efter 1864.

Historielæreforeningens bestyrelsesmedlemmer stod for den første grovsortering, mens de 7 bedste bidrag blev sendt til dommerkomiteen (Ras-

mus Dahlberg, Anette Faye Jacobsen, Christian Vollmond, se sidste nummer af *Noter*), som vi vil takke for en hurtig og professionel indsats, da de i løbet af to uger skulle nå at blive enige og at formulere udtalelser om vinderopgaverne.

Prisoverrækkelsen foregik i Øksnehallen den 14. marts som led i arrangementet "Historiske dage". Det var et fint arrangement, som tiltrak et større publikum af historieinteresserede. Ca. 70-80 tilskuere så på, mens protektor Mogens Lykketoft overrakte checken og gav de unge mennesker et par inspirerende ord med på vejen. Hele arrangementet var vellykket, så næste års prisoverrækkelsen vil sandsynligvis også foregå på tilsvarende måde. Her kommer lidt ekstra reklame for "Historiske dage" – arrangørerne planlægger en udvidelse med en fredag, så skoleklasser kan deltage og få en god oplevelse med historie.

Næste års emne er: "**Mennesket, der skabte historie**"

Som det kan læses i formandsberetningen, er vi i gang med at producere informationsmateriale, som vil gøre det nemt at gå til på de enkelte skoler. Ambitionen er flere bidrag fra flere skoler på samme høje faglige og formidlingsmæssige niveau som i de seneste år. Vi håber, at du vil bidrage til at gøre næste års konkurrence til en succes.

Se vinderopgaverne på www.historielaerer.dk !



Er det din tur?

En ny udstilling målrettet unge sætter fokus på redningsaktionen De Hvide Busser, der bragteinger 17.000 kz-fanger til Skandinavien.

6.100 – så mange danske kvinder og mænd blev deporteret til tyske kz-lejre efter den danske regering i august 1943 ophørte med at fungere. De største fangegrupper dækker over 2.000 politifolk og 2.700 modstandsfolk.

Men i december 1944 sker der noget

Det danske Udenrigsministerium får efter mange forhandlinger lov at hente syge politibetjente hjem fra KZ-lejren, Buchenwald, i Tyskland. Det bliver begyndelsen på en hjælpeaktion, der bedst er kendt som "Bernadotte aktionen" eller "De Hvide Busser". Fra december 1944 til befrielsen i maj 1945 lykkedes det at bringe ca. 7.000 danske og norske fanger hjem til Skandinavien. Hertil kommer 10.000 fanger fra andre lande.

Aktørerne bag "De Hvide busser" kommer fra alle sider af samfundet. Embedsmænd står for planlægning, diplomati og økonomi. Busser skaffes fra vognmænd landet over. Lokale rutebilschauffører skifter turen mellem Viborg og Horsens ud med en rute mellem Padborg og det krigshærgede Tyskland. Læger og sygeplejersker pakker det nødvendige udstyr. Værnepligtige fra CBU (Civilbeskyttelsens Udrykningskolonne), går i gang med at bygge barakker ved karantænestationen i Padborg, hvor husmødre fra Danske Kvinders Beredskab for en tid løber fra pligterne i hjemmet for at hjælpe med madlavningen til de mange syge fanger.

Ny udstilling

Den 19. juni slår Nationalmuseet dørene op for en

stor særudstilling om "De Hvide Busser". Udstillingen fortæller historien om de utallige mænd og kvinder, der med livet som indsats deltager i at bringe de deporterede fanger i sikkerhed. Udstillingen stiller spørgsmålet: Hvad ville du have gjort? – Og kunne du have gjort det samme? Den vil kredse om offervilje under ekstraordinære omstændigheder, og ikke mindst det at skulle træffe svære valg under en katastrofesituation. I udstillingen vil man som besøgende kunne vælge to veje. En dør fører besøgende direkte ind til deportationen i en kvægvogn og videre ind i KZ-lejren, hvor mennesker gøres til numre. Her hører man historien om livet i lejrene og fangernes kampe mod umenneskelighed, sult og sygdomme. En anden dør er redningsmandskabets vej fra et trygt hjem til et sønderbombet Tyskland, og mødet med en menneskelige lidelser af uforståelige dimensioner.

De to spor smelter sammen ved en udstillet original hvid bus. Turen går herefter over karantænestationen i Padborg og hjem gennem Danmark, hvor fangerne overalt blive mødt af jublende borgere langs vejkanter og i byer.

I udstillingen bliver de besøgende stillet over for nogle af de mange dilemmaer, som er og var forbundet med aktionen og de Skandinaviske fangers ophold i KZ-lejrene. De danske og norske fanger modtager for eksempel i modsætning til



fanger fra andre nationer mad og tøj. De såkaldte Røde Kors-pakker giver dem ikke bare sul på kroppen men også en særstatus i lejrene. For cigaretter eller en bid mad kunne man købe sig til meget. Skandinaverne havde også bedre forhold i lejrene, og det er dem, der først bliver hentet hjem med "De Hvide busser".

Historien om "De Hvide Busser" bliver yderligere problematisk og kompliceret i og med, at man kan argumentere for, at chaufførerne går tyskerens ærinde, når de med busserne hjælper SS med at transportere fanger fra andre nationaliteter til lejre, som ofte er lig med den visse død for fangerne. Alt dette for at få samlet skandinaverne i en enkelt lejr med henblik på at bringe dem hjem. Bernadotte skyer ingen midler for at nå sit mål, end ikke tætte forhandlinger med nazisterne. I februar 1945 aftaler han med SS-Rigsfører Heinrich Himmler, der er øverste chef for de tyske kz-lejre, at de danske og norske kz-fanger kan blive samlet i Neuengamme-lejren ved Hamborg. Herfra skal fangerne videre til Sverige. Himmler selv forsøger med aftalen at redde sit eget skind på et tidspunkt, hvor Tyskland er ved at tabe krigen.

Ar på sjælen

Redningsaktionen, "De Hvide Busser", bliver en succes – men den er ikke uden konsekvenser for de involverede. Den skræmmende lyd af tieffligere der dykker og angriber runger i øregangene. Busser bliver beskudt og både chauffører og passagerer mister livet. Nogle chauffører må åbne bussernes døre og sparke til de mange tyske flygtninge, der i slutningen af krigen vandrer hvileløst på vejene, når byer og hjem er bombet i stykker. Andre forbarmer sig over de sultne civile, og kaster mad ud til dem. Og synet af muselmænd og lugten fra krematorierne sætter sig fast -, også i årtierne frem.

I relation til udstillingen er der blevet lavet en stor indsamling. De få nulevende chauffører er blevet interviewet, og der er kommet hundreder af henvendelser fra børn og børnebørn af både



redningspersonale og passagererepassagerer? i busserne. Billeder, rørende hilsner og tegninger, takkebreve, medaljer og dokumentation på mangeårige venskaber mellem chauffører og passagerer.

Helt centralt i de mange indberetninger fra pårørende er fortællingen om "tavshed". En uvilje til at fortælle selv de nærmeste om hvad man havde oplevet. Og de pårørende som brænder efter at vide, at trøste og at forstå, hvad der gemte sig bag tavsheden.

Unge som målgruppe

Udstillingen har unge mennesker som primær målgruppe. Hvad ungdomsuddannelserne angår, vil der som altid blive lavet særlige undervisnings-tilbud og i dette tilfælde også en undervisnings-antologi. Brugerundersøgelser med unge omkring udstillingen "De Hvide Busser" har været til stor inspiration. I reglen peger de på, at de ikke har lyst til at høre en "Heltehistorier", men netop gerne vil have medaljens bagside med.

I undervisningen samt i en særlig "dilemma" installation, hvor eleverne selv skal tage stilling til etiske problemstillinger, vil udstillingen og redningsaktionen om "De Hvide Busser" trækkes ind i en nutid. Hvad vil det sige at være en god medborger? Hvornår er man villig til at ofre sit liv for at hjælpe andre? Hvis man ikke kan ikke redde alle, hvem skal man så redde? Og er det i orden at redde nogle på bekostning af andre? Hvornår er det din tur?

Undervisningsmateriale og rundvisninger

Nationalmuseet har med bidrag fra førende eks-

perter på området udarbejdet et undervisningsmateriale, der dækker en række pensum-emner for fagene historie, filosofi og samfundsfag. Det er målrettet udskoling, og ungdomsuddannelserne og de videregående uddannelser. Per Mouritzen, professor med speciale i medborgerskab, har sikret, at materialet også har et højt teoretisk niveau.

Nationalmuseet vil som altid have undervisningsforløb og rundvisninger tilknyttet udstillingen.



Successfully finished the 22nd EUROCLIO Annual Conference



During the week from 20 to 26 of April in Konventum Conference Center in Elsinore the 22nd EUROCLIO Annual Professional development conference took place. It was a well-planned and organized event that brought together more than 150 specialists - history educators, school principals and interested persons from all over the Europe and also from the USA, Canada, Israel, Russia and even from India and Korea.

Topic and introduction

This year's topic was democracy which we saw from different perspectives: democracy in theory and practice, in schools and classrooms, and in discussions organized by members during workshops led by members of EUROCLIO. In the opening session Sylvia Semmet, president of the EUROCLIO board, underlined that it is important to understand the past to build future in the way that is humane, democratic and sustainable. Her ideas were continued by other speakers such as David Kyng, President of the Danish History Teachers Association, Maj-Britt Bager, Director of the Municipal Museum Helsingør, Peter Brunbech, Director of the National Centre of Excellence for the Dissemination of History and Cultural Heritage and Sven Tetzlaff, Head of the Department of Education, the Körber Foundation. The opening session closed with a speech held by Jonathan Even-Zohar, director of the EUROCLIO Secretariat, who highlighted the importance of history teaching in a democratic and civic way.

Short speeches – great insight

The treasures of the Conference were key the note speakers - Bo Lidegaard and prof. Antoon de Baets. Bo Lidegaard gave a great insight in

the development of modern Denmark and great struggles of what had happened till nowadays super-democracy. Prof. Antoon de Baets gave insight in historical writing according to his experience and point of view highlighting remembrance and democratization as key aspects on the topic. Last but not the least - both speakers made a great impact on the listeners: during the conference both speeches were valued and analyzed during conversations.

Workshops that highlighted and enlightened

For participants during the week 25 workshops were available. "It was a great amount and democracy in options that were challenging because I found all of them interesting" during the conference noted Ineke Veldhuis-Meester, experienced teacher, trainer and advisor. I could not disagree because the amount was fantastic and the content, too. During the workshops questions were highlighted such as multilingual and divided history teaching, democratization process in different regions of Europe, also role play of Athenian democracy and presentations of different EUROCLIO projects, for example, Decisions and Dilemmas and "Shared histories for a Europe without Dividing Lines".

Democracy in practice: meeting diversity in school and thematic visits

The school visits showed democracy in action: all are equal and teachers are consultants and signpost for the students to reach the goal – to understand, interpretate and synthesize knowledge. On the other hand, as we know, with great power what democracy definitely is, comes great responsibility: "It shows wide difference from my school where it is not allowed to have such an amount

of freedom to move and learn differently" highlighted Manana Khavtasi, teacher from Georgia. The democratization process has affected cultural monuments, places and buildings. We saw that as it was promised in the agenda: Thematic city walks lead by history teachers with the theme 'The roads to democracy: A city walk which takes you through stepping stones and decisive turning points in the history of democracy in Denmark from absolutism to the state of democracy today'. Thanks to local history teachers we saw great changes in Copenhagen city.

Democracy in action: EUROCLIO General Assembly

The last day of the Conference: General Assembly. There in parallel with discussions on differentiation of full and associated members, 29 full members voted for a new EUROCLIO

associated organization and a new board member where both were elected and reelected and also the reelection of a previous member of The Audit Committee. The General Assembly showed democracy in action: Board and Secretariat presented accomplished projects during the last year and what we can be proud of: more than 100 seminars and training courses, a more developed HISTORIANA section, organized more than 50 meetings and expanded cooperation in history teaching and remembrance. Also we can be proud because of the activity of the members of the Association: During the meeting active members in the EUROCLIO Facebook page increased to 3000! Congratulations on the mentioned achievements and also on the great job that has been done by the former President, Sylvia Semmet, and a wish for a lot of success for leading of stability and further growth of the EUROCLIO for the new president Marjan de Groot-Reuvekamp!

Anmeldelser

Udfordrende grundbog bind 2

THORKIL SMITT & CHRISTIAN VOLLMOND: "Verdenshistorie 2. Fra moderne til nyeste tid". Lindhardt & Ringhof 2015, 236 kr./Flex-bog 70 kr. (ekskl. moms).



Nærværende bog er bind 2 (og afsluttende) i Smitt & Vollmonds nye verdenshistorie. Den følger samme principper som bind 1 (se anmeldelse i Noter nr. 203, december 2014 s 80-82). Tidsrammen er 1750-2014 fordelt på 4 store kapitler med tidslinje, grundtekst, kilder, flotte illustrationer, faktabokse og udfordrende arbejdsopgaver. Bogens principper forklares kort i et forord, og bagerst er der 4 sider med litteraturliste, kildefortegnelse og billedfortegnelse. Som et særligt scoop er der et 5. kapitel, der på et par og tyve sider gengiver verdenshistorien i lange

linjer. Dette kapitel er velegnet til det obligatoriske sidste (kronologiske)forløb i stx, og Smitt og Vollmonds tekst i kapitlet gør i høj grad et sådant forløb meningsfyldt

Bogen lægger i første kapitel ud med "Oplysningstid, krig og revolutioner" og har undertitlen "De moderne demokratiers opståen ca. 1750-1850". I kapitlet er der en klar rød tråd, og vi kommer på forholdsvis få sider pænt omkring oplysningstidens ideer, den amerikanske og franske revolution samt nationalismen. Store afsnit er helliget Indien, Kina, Osmannerriget, Japan, Rusland og Sydamerika, så læseren ikke kun sidder med indtryk af, at hele verdenshistorien foregår i Europa. Som eksempel på den røde tråd vil jeg fremføre, at det er godt set, at princippet om at bruge Australien som en straffekoloni passer fint ind i oplysningstidens ideer: det var bedre at lade fangerne bygge huse og anlægge marker i det tyndt befolkede Australien end at pine og

piske dem til døde i England. Kilderne spænder vidt fra Bolivar til Voltaire. Særligt fokus er der på Abigail Adams (1744-1812), der var gift med John Adams, og fremstår som en værdig repræsentant for kvindekønnet i perioden.

"Industrialisering og imperialism. Den moderne europæiske civilisation bliver global 1750-" er overskriften på kapitel to og danner rammen om to meget vigtige emner i historien: industrialiseringen og imperialismen. Det er ganske smart ikke at sætte et slutårstal på, for så kan man indtage u-landsproblematikken i nyeste tid, ligesom det kan diskuteres, hvornår industrialiseringen er fuldført eller afsluttet. Kapitlet kommer rundt om mange aspekter af industrialiseringen, både de velkendte som energi, transport og sociale konsekvenser, men også et begreb som racehygiejne, der måske ikke altid ses som en konsekvens af industrialiseringen. Ligeledes belyses imperialismen fra mange sider, og det er fornyende at læse om imperialismen set fra de erobrede områders synspunkt. Der er ingen tvivl om, at imperialismen kan være en medvirkende forklaring på dels de vilkårlige grænser, dels de fortsatte problemer i Afrika. Kildematerialet spænder fra uldarbejderne i Leeds i 1786 til "Internationale" fra 1871. Såvel Kiplings "Den hvide mands byrde" (1899) samt Henry Laboucheres "Den brune mands byrde" fra samme år er gengivet på både engelsk og dansk. "Det korte århundrede 1917-1991" er undertitlen på kapitel 3: "Ideologienes kamp". Omdrejningspunkterne er den russiske revolution i 1917 og Sovjetunionens opløsning i 1991, og Smitt & Vollmond opdeler perioden i 1. verdenskrig 1914-1918, mellemkrigstiden 1919-1939 og lader 2. verdenskrig vare fra 1937-1945, da Japans angreb på Kina (med rette efter min mening) ses som begyndelsen. Den kolde krig er så fra 1945 til 1990, men som det understreges, kan det give god mening at se hele perioden fra 1914-1990 som en lang konflikt med få afbrydelser.

Naturligvis behandles de enkelte emner kortfattet, men i den store sammenhæng er man klogere

efter at have læst afsnittene om 1. verdenskrig, den russiske revolution, Versaillesfreden, de tre ideologier, krisen i 1930'erne, 2. verdenskrig, holocaust, FN, Bretton Woods systemet, den kolde krig, som er meget kortfattet, samt afkoloniseringen. Vietnamkrigen er relativt fyldigt omtalt, men man kunne godt ønske noget mere om Koreakrigen og Cubakrisen, men disse emner kan jo belyses med andet materiale. Jeg vil ikke sige, at kildematerialet her er skuffende, men to tekster (ud af 6) af den indiske præsident, Nehru, er nok en for meget. De andre er Stalins svar på Churchills jerntæppetale (1946), McCarthy om homoseksuelle i USA's regeringsapparat (1950), My Lai massakren (1968) og som noget nyt FRELIMOs meddelelse til portugisiske soldater i Mozambique (ca. 1970). Desværre skriver forfatterne konsekvent "FREMLINO"!

Det sidste kapitel "Globalisering. Version 2.0" omhandler udviklingen efter 1989 og kommer godt omkring den nye verdensorden med USA som enlig supermagt, 9/11 og denne datas konsekvenser, udbredelse af demokrati, levestandardændringer, migration (med meget overskueligt skema), klimaforandringer og finanskrisen 2008 og frem samt en diskussion af Huntingtons "Civilisationernes sammenstød". Det undrer, når der i øvrigt er et udmærket perspektiv på "det arabiske forår", at "IS" eller "ISIS" ikke omtales, for - selv om det ikke fremgår specifikt, - må bogen være færdigredigeret efter juni 2014. Kilderne i dette kapitel er Naomi Klein om globalisering (1999), uddrag fra Thomas Friedmans "Lexus'en og oliventræet" fra 1999 om globaliseringens konsekvenser, politologen Charles Kupchans "Ikke nogens verden" (2012), Amartya Sens kritik af Huntington (2007) samt Putins overraskende læserbrev i New York Times (2013).

Står man og skal udskifte sit lærebogssystem i historie, er denne verdenshistorie af Thorkil Smitt og Christian Vollmond et godt bud. Den sammenfatter verdenshistorien i to bind på i alt knap 500 sider, har både kilder og udfordrende opgaver

med, og det er tiltrængt at se vores egen historie i et mere globalt end strengt europæisk perspektiv. De kolleger, der måtte savne noget mere uddybende om dette eller hint emne, finder naturligvis noget andet materiale som supplement.

Kai Verner Nielsen

Opsummering af den nyere politiske Tysklandshistorie

TORBEN KITAJ: "Tyskland efter 1989". Frydenlund 2015. 152 sider, 149 kr. Online site med kildetekster: <http://www.his-zrie.dk/index.php?id=6028>



Torben Kitajs bog om Tyskland efter 1989 er kronologisk opbygget og starter med et kort tilbageblik på tiden fra 1945-1989, hvorefter der følger 13 kapitler om perioden 1989 og frem til i dag. Bogen har en tilknyttet hjemmeside, hvor der findes en række kilder, der er udvalgt i forhold til at dække de enkelte kapitler. Bogen indeholder en kildeoversigt. Derudover har bogen en litteraturliste og en oversigt over de tyske partier. Der er mange udmærkede illustrationer.

Forfatteren, eller hvem det nu er, giver i indledningen, en række anbefalinger omkring anvendelsen af bogen. Således anbefaler man at bruge 2 kapitler i historieundervisningen (perioden 1989-1990). Herefter kan samfundsfag og historie samarbejde omkring 4 kapitler (vedr. finanskrisen, udenrigspolitik, EU). Så skal tysk overtage bogen for at lave et samarbejde med dansk eller samfundsfag (der er et tema om den såkaldte "Wende litteratur"). Geografi og Idræt kan også bruge dele af bogen. Hvis dette deleprincip er den bærende tanke bag bogen, så har den, efter min mening, kun en reel mulighed for at blive realiseret og det er i en studieretning med tysk (og en tysklærer, der forstår at organisere det samlede studieretningsforløb). Vælger man som faggruppe at indkøbe bogen, skal der afsættes 13 timer til at eksercere i valg

og regeringsdannelser i nyere tysk historie. Alt dette gør, at det bliver min opfattelse, at bogen ikke relaterer sig til den virkelighed, gymnasiet befinder sig i aktuelt. Når det er sagt så skal der så også falde en ros til det udvalg af kilder, som er lagt ud på den tilknyttede web.side. Torben Kitaj har selv oversat en del af disse kilder fra tysk og det må siges at de, gennem deres emner og længde, bestemt er anvendelige i undervisningen. Torben Kitaj er journalist. Det mærker man tydeligt, da bogen er velskrevet og let at læse. Bogens fokus er rettet mod det politiske magtspil først i Bonn og siden i Berlin. Det er en bog, der indeholder megen nødvendig viden om nyere tysk historie, og den kan varmt anbefales til enhver, der gerne vil stive sit kendskab og sin paratviden om udviklingen i nyere tysk politik af.

Tilgangen til stoffet er tydeligvis journalistisk og ikke didaktisk. Jeg fornemmer, at det er den journalistiske dækning af tysklandsstoffet i danske medier, der har været den væsentligste faktor for udvælgelsen af begivenheder og fakta til bogen. Det er det snævre forbundsdagspolitiske spil, der fylder mest i bogen. Ländernes politiske rolle kunne således godt have været inddraget. Generelt savner jeg et helikopterperspektiv på den tyske udvikling, både hvad angår det politiske, men også hvad angår det sociale og økonomiske. Kitaj er selv inde på det tyske samfunds konsensus omkring demokrati og pacifisme. Denne konsensus er, som han selv nævner, ikke blevet rykket trods indvandring, økonomisk krise og nedskæringen inden for velfærdsstaten mv. Jeg savner et større fokus på disse forhold, så perioden i højere grad ses i et sociologisk og socio-økonomisk lys. Hele integrationsprocessen omkring ossierne, men også udviklingen omkring den meget store indvandring af ikke mindst folk med tyrkisk oprindelse, er interessant for os i Danmark og kunne være et spændende perspektiv på den hjemlige indvandrerdebat. En anden ting man mangler i forhold til standard pensum i gymnasiet er en nærmere beskrivelse af den særlige tyske

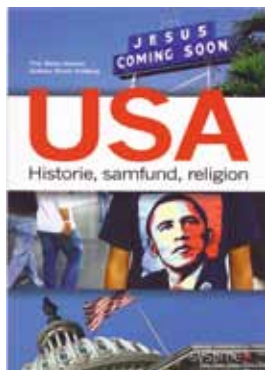
velfærdsstat. I samfundsfag og historie karakteriserer vi den tyske stat under Esping-Andersens velfærdsstatskategorisering som "den korporative velfærdsmodel". Hvordan har den ændret sig i forhold til indlemmelsen af DDR og i forhold til Hartz-4 reformerne?

Bogen er en del af en serie, som forlaget Frydenlund har udgivet med henblik på salg til gymnasiesektoren. Når man vil udgive en lærebog til gymnasiet, så må det være forlagets forbandede pligt at vejlede forfatteren om de rammer, som vedkommende har tænkt sig, at bogen skal bruges i. I denne sammenhæng bør der i nærværende tilfælde sidde en redaktør med røde ører. Bogen kan anbefales til individuelt brug og bør indkøbes i et par eksemplarer til skolebiblioteket med henblik på SSO, SRP og AT-eksamen samt til kollegaer, der lige skal opgraderes på de seneste 25 års politiske tysklands historie.

Jørgen Lassen

Guds eget Land

THOR BANKE HANSEN & ANDREAS BONNE SINDBERG:
"USA – Historie, samfund, religion". Systime 2015. 240 sider, illustreret, 188 kr. eks. moms. Fås også som i-bog.



Tre faglige vinkler på det USA, der fortsat må betegnes som den globale storebror. De grundlæggende introduktioner fylder to tredjedele af bogen. De følges op af tre udvalgte temaer med tværfaglig spændvidde. Den historiske del indledes med et dansk perspektiv på det amerikanske samfund i form af Jacob August Riis og Jakob Holdt, der rejste til USA med 100 års mellemrum. Her kan man kun ærgre sig over, at kun Jacob Riis får lov at levere en illu-

stration. Endnu mere ærgerligt er det, at temaet ikke er fulgt op. Som alle andre europæere er danskerne anbragt under den amerikanske drøms store kuppel. Fascination og kritik af amerikansk kultur strømmer som en bred flod gennem dansk kunst, digtning og journalistik. I en mere udfoldet form ville et fokus på dialogen mellem dansk og amerikansk kultur have fungeret som en øjenåbner for eleverne: hvor amerikanske er de selv her godt på vej ind i 21. århundrede?

Det historiske overblik favner bredt. Fra den europæiske opdagelse af kontinentet til Krigen mod Terror. Fremstillingen er støttet af et godt tilrettelagt kortmateriale og velvalgte kildeuddrag. Brugen af billedkilder i den historiefaglige del af bogen er til gengæld forbavsende spartansk. Undervejs er der placeret relevante elevopgaver, hvoraf flere åbner for it-baseret informationsøgning.

Med en spændvidde på 500 år må fremstillingen nødvendigvis koncentrere sig om hovedlinjer. Det resulterer i en uheldig overfladiskhed på afgørende punkter. Uafhængighedskrigen og dannelsen af unionen handles af i et ganske kort afsnit. Her er fremstillingen ramt af den valgte arbejdsdeling mellem fagene, idet en gennemgang af forfatningsprincipperne er henlagt til den samfundsfaglige del. Det revolutionære perspektiv, knyttet til nybrud i oplysningstidens tænkning, træder først for alvor frem i det afsluttende tema om civilreligion i USA. Netop i denne helt afgørende fase af USA's historie havde en integreret tværfaglighed været en betydelig støtte for den undervisning, der skal tilrettelægges.

Generelt er den valgte periodisering – og dermed struktur på det historiske overblik – i god pagt med gældende konvention. Specielt fremstillingen af efterkrigstiden forekommer traditionel på en uheldig måde. Den er styret af de skiftende præsidenters magtperioder, afbrudt af et udenrigspolitisk afsnit om den kolde krig. Det ligner til forveksling de fremstillinger, man kan finde i velkendte verdenshistorier – bl.a. fra samme

forlag – og mere dybtgående sammenhænge og brudflader knyttet til f.eks. de stærke regionale skillelinjer, ghettodannelserne og de sociale klas-sedelinger træder ikke tydeligt frem.

Den samfundsfaglige del af bogen tager sit udgangspunkt i den amerikanske drøm, specielt knyttet til Barack Obamas sejrstale i 2012. Her savner man en perspektivering til USA som et indvandrersamfund gennem mange generationer, hvor drømmen har været bindemidlet i samfundsdannelsen. En sådan vinkel kunne også have skabt større forståelse af de forskellige integrationsbegreber, der jongleres med. Forfatterne fremhæver de afgørende forskelle mellem det amerikanske og det danske politiske system og partibegreb. Det er der al mulig grund til, da misforståelserne nærmest står i kø, når danskere forholder sig til amerikansk politik. Men også her gælder det, at nøglen til forståelse skal findes i den historiske udvikling.

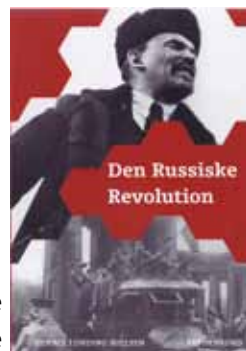
I afdelingen for religion er der indbygget en historisk dimension, og det bidrager til en grundlæggende forståelse, der gør hele denne del af bogen til interessant læsning. Her får man i øvrigt langt om længe (s.140) en præsentation af 'Bill of Rights', der nok kunne have fortjent et noget større fokus. Fremstillingen anskuelliggør det paradoks, at i Guds eget Land er der et skarpt skel mellem stat og religion samtidig med, at alle mulige tros-samfund spiller en afgørende rolle i samfundslivet. De tværfaglige temaer er knyttet til afroamerikanerne, til moralske værdier, specielt abort og homoseksualitet, og endelig til begrebet 'civil-religion'. I det sidste tema ligger den største nyhedsværdi i bogen. Civilreligion defineres som de ritualer, myter og symboler, der binder et samfund sammen. Her er arven fra puritanerne og fra forfatningsfædrene knyttet sammen med symboler og ritualer samt historiebrug i det moderne politiske spin. Dette tema er et godt udgangspunkt for at forstå 'vandmærket' bag den amerikanske identitet og tilhørende drøm. Det kan anbefales at læse bogen bagfra!

"USA – historie, samfund, religion" danner en gennemarbejdet platform for gymnasial undervisning – både enkeltfaglig og flerfaglig. Den valgte struktur gør det let for eleverne at fastholde de tre fags særlige genstandsfelt og metode. Men analysen og forklaringskraften havde så afgjort vundet ved en integreret tværfaglighed.

Knud Holch Andersen

Den russiske revolution

DENNIS LUNDING NIELSEN: *"Den Russiske Revolution"*, Frydenlund 2014. 136 sider, 139 kr.



Jeg er vild med det lille forlag Frydenlund! De har over de sidste mange

år udgivet en hel række interessante temabøger, der har et tilstrækkeligt og realistisk omfang i forhold til historieundervisningen på gymnasiet, og som på fremragende vis kan supplere vores traditionelle danmarkshistorie- og verdenshistorier. Samtidig ligger der et gratis og let tilgængeligt kildemateriale til bøgerne på forlagets hjemmeside. Det gør det let at distribuere kilderne til eleverne, og det gør det ikke mindst let at bruge nogle af kilderne til eksamen. Af samme grund er der derfor kun et meget begrænset antal kilder optrykt inde i selve bogen.

Måske er det dette forhold, der gør Frydenlunds bøger billige – eller måske betaler forlaget ikke sine forfattere særligt meget? Jeg ved det ikke, men det er meget let at konstatere, at Frydenlunds bøger er radikalt billigere end Systimes undervisningsbøger. Måske er det Systimes næsten monopolagtige position på markedet, der har gjort, at Århus-forlaget har følt det muligt at skruer op for profitten? I hvert fald er det meget prisværdigt, at det hos Frydenlund stadig er muligt at udgive bøger til en pris, hvor man i den

offentligt finansierede gymnasieskole også kan være med! 139,- pr. bog inklusiv hjemmeside – sådan!!

Spørgsmålet der naturligt i forlængelse heraf melder sig, er så, om kvalitet og pris følges ad. Svaret herpå er ikke så ligetil endda, for det handler om, hvad man er på jagt efter. Lunding Nielsens bog virker noget begrænset i sit sigte, og er i emnevalget heller ikke specielt original, men den gør det til gengæld godt inden for dens genstandsfelt. Der er nemlig tale om en usædvanlig grundig og velskrevet gennemgang af Den Russiske Revolutionens forløb. Bogen lægger ud med en beskrivelse af Zarens Rusland fra ca. slutningen af 1800-tallet og frem. Og forklarer hermed også hvorfor det kunne komme til et så markant opgør med regimet senere hen.

Herefter beskrives 1. Verdenskrig, Februar revolutionen, Oktober revolutionen og den efterfølgende borgerkrig frem til 1922 grundigt – det er med andre ord her bogen har sin primære tyngde, og det skal være for at gennemgå disse begivenheder med eleverne i detaljer, at man skal købe bogen hjem til skolen. Som antydnet tidligere gør bogen det den skal – solidt og grundigt – i disse afsnit; suppleret med gode arbejdsopgaver, et væld af billeder og endda nogle steder tabeller og ikke at forglemme kort, så man ikke som læser farer vild i Petrograd/Skt. Petersborgs gader.

Bogen er imidlertid ikke den rigtige at købe, hvis man vil beskæftige sig bredere med Rusland og Sovjetunionens historie eller vil gå dybere ind i de autoritære ideologier og deres ophav. Ganske vist har bogen i et af de afsluttende kapitler en gennemgang af Sovjetunionens historie frem til Murens fald og landets sammenbrud i 1991, men det er ikke overraskende en hovedløs gerning at give sig i kast med på så begrænset plads. Her burde man nok have tænkt, at hvis man alligevel ikke ønsker at gøre dette "ordentligt", så havde det nok været bedre at lade være!

Lunding Nielsen fortjener dog stor ros for det afsluttende afsnit, hvor revolutionens behandling i

eftertidens fremstillingslitteratur gennemgås vha. fyldige uddrag af den helt centrale, amerikanske revolutionshistoriker Richard Pipes, men der er bl.a. også blevet plads til vores egen Bent Jensen og den officielle sovjetiske revolutionshistorie. Dette afsnit er interessant og obligatorisk læsning i denne bog – og man kunne også sagtens forestille sig, at man kunne læse dette stykke for sig i forbindelse med et metodeforløb i historieundervisningen.

Alt i alt en bog, der trods et lidt begrænset sigte bestemt er en overvejelse værd på grund af den fyldige gennemgang af Den Russiske Revolution og ikke mindst den meget skarpe pris! Hvis faggruppen da ikke allerede har en bog om Den Russiske Revolution i bogkælderen?

Anders Bærholm Frikke

At undervise i historie

HEIDI ESKELUND KNUDSEN

& RUNE CHRISTIANSEN:

"Fagdidaktik i historie".

Frydenlund 2015. 111

sider, 169 kr.



"Fagdidaktik i historie" af

Rune Christiansen og Heidi

Eskelund Knudsen er 100 siders letlæst og inspirerende vitaminindsprøjtning til en historielærers hverdag. Den dækker historieundervisningen hele vejen fra 3. klasse i folkeskolen til 3.g i gymnasiet og er således henvendt til både folke- og gymnasieskolelærere.

Uddrag af det indledende kapitel med et overblik over skolefagets udvikling kunne indgå i et forløb om historiebrug. I år 1900 skulle historiefaget medvirke til at skabe en stærk national identitet og virke moralsk opbyggeligt. Indholdet var politisk historie formidlet som noget absolut og indiskutabelt og "med særligt fokus på en række mere eller mindre kildebelagte nationale grundfortællinger om gode danskere og onde udlændinge".

I 1971 blev kravet om kronologisk sammenhæng afskaffet, eleverne fik medbestemmelse og undervisningen skulle være mere problemløsningsorienteret og i dag spiller begreber som historiebevidsthed og historiebrug en stigende rolle.

Vi præsenteres for nogle aktuelle didaktiske udfordringer som det at balancere og prioritere undervisningstiden mellem fortid og historie, altså viden om 'Wie es eigentlich gewesen' og arbejdet med tolkninger af fortællinger om fortiden. Når andre fag også beskæftiger sig i større eller mindre omfang med historie og viden om fortiden og enhver (næsten) kan google sig til kongerækken, før du kan sige 'Christian 2.' – hvad er det så lige man skal lære i faget? "Selvfølgelig er der plads til vidensindlæring... men det at opnå en specifik viden om fortiden bør ikke i sig selv være det primære undervisningsmål" – det gør altså elevernes evne til selv at bruge historiefagets indhold og metoder - uanset klassetrin.

Christiansen og Knudsen mener at historielæreren skal lægge hovedvægten på indlæring og anvendelse af fagets metabegreber og bruge en del kræfter på at relatere undervisningen til elevernes 'livsverden' for at motivere dem for faget. Eleverne får deres viden om fortiden fra fiktionsfilm og computerspil og denne historiebrug kan vi nok i højere grad tage udgangspunkt i og forholde os kritisk til.

I to separate kapitler beskrives en række ret konkrete undervisningseksempler målrettet mod både folkeskolen og gymnasiet, som træner og udfordrer elevernes metabegreber og historiebevidsthed som fx 'kildebaseret grupperollespil' og 'cv som historiefortælling'. Nogle af øvelserne minder om noget jeg har prøvet, andre kunne jeg nemt finde på at tage op i den nærmeste fremtid. Man kunne indvende at øvelserne til folkeskolen fylder meget, men jeg synes egentlig godt man kunne bruge nogle af dem i gymnasiet, let tillempet måske – og jeg kunne godt bruge mere viden om mine elevers forudsætninger, når de starter i 1.g.

Det er en fin lille håndbog, som anbefales til alle som ønsker at holde sig ajour og få inspiration til at videreudvikle sin praksis. Måske kunne man med fordel i faggruppen læse kapitel 2 og 3 og diskutere fagets status på et faggruppemøde. Hvor meget undervisningstid bruger vi egentlig på de faglige mål vs. Indlæring af fakta, som kan googles.

Lars Henriksen

Rusland – historie og samfundsforhold i dag

PETER NEDERGAARD:

"Rusland – politik, økonomi og samfund".

Columbus 2015. 141 sider, 133 kr.



Udviklingen i Rusland er pludselig rykket meget tættere på Danmark med krisen omkring Krim og Ukraine. Det er derfor rigtigt, at Forlaget Columbus med en ny lærebog til samfundsfagsundervisningen giver elever og lærere mulighed for at forstå dette kæmpestore og spændende land. Lærebogen er skrevet af den velansete Peter Nedergaard, der er professor i statskundskab på Københavns Universitet, og som har skrevet en lang række bøger og lærebøger. Bogen indeholder fem kapitler, der beskæftiger sig med Ruslands historie, det politiske system siden Sovjetunionens opløsning, det økonomiske system i dag, det russiske samfund og endelig Rusland som international aktør.

Hvert kapitel indledes med læringsmål, dvs. en oversigt over de vigtigste problemstillinger. Og hvert kapitel afsluttes med hovedpunkter og opgavespørgsmål. Der er mange figurer, tabeller og illustrationer til hvert kapitel. I slutningen af bogen er der minileksikon, kronologi, litteraturliste samt indeks. Teksten er desuden forsynet med noter/litteraturhenvisninger, hvilket ellers ikke er kutyme i lærebøger, men i lyset af kravene til

de store opgaver har det måske en pædagogisk funktion?

Bogen er proppet med viden om Ruslands historie og samfund i dag, og efter læsning af bogen har man et bedre grundlag for at forstå de ting, der sker på den anden side af Østersøen, og som har – og vil få – stor betydning for Europa og Danmark.

Men jeg tror, at bogen vil være lidt vanskelig for eleverne i gymnasiet og HF. Allerede i det første kapitel om Ruslands/Sovjetunionens historie er der så mange navne, begivenheder og nye begreber, at det vil være svært for den almindelige elev at holde styr på forløbet. Jeg ville foretrække, at forfatteren havde holdt sig til hovedlinjerne suppleret med nogle klare holdepunkter og evt. oversigter eller figurer. Det ville gøre det lettere at kapere den komplicerede og interessante udvikling.

I kapitlerne om det moderne Rusland er forfatteren tydeligvis mere på hjemmebane, og læseren får et indblik i de politiske og økonomiske forhold, der præger Rusland i dag. Men Peter Nedergaard gør det ikke let at forstå udviklingen. Fx beskriver han først på et meget sent tidspunkt 'chokterapien', der betød, at det nye Rusland på meget kort tid skulle gå fra en rigid, ineffektiv planøkonomi til en liberal kapitalisme. Men denne udvikling og den deraf følgende skævvridning af økonomien er en vigtig forudsætning for at forstå den kaotiske udvikling under Jeltsin. Samtidig kan den økonomiske fremgang under Putin jo forklare, hvorfor han i mange russeres øjne er den rigtige mand i Kreml.

Spørgsmål 1.	Svar-muligheder	Danmark – svar i %	Rusland – svar i %
Om at have et demokratisk politisk system	Meget godt	75,9	8,0
	Godt	22,1	54,9
	Dårligt	1,4	28,8
	Meget dårligt	0,6	8,2

Spørgsmål 6.	Svar-muligheder	Danmark – svar i %	Rusland – svar i %
Vil du generelt sige, at du kan have tillid til andre mennesker, eller at man skal være forsigtig med at stole på andre mennesker?	Man kan stole på de fleste mennesker	66,5	23,7
	Man kan aldrig være for forsigtig	33,5	76,3

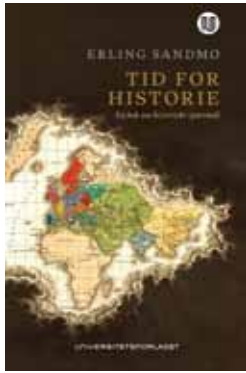
Beskrivelsen af det russiske samfund i dag indeholder mange interessante oplysninger, og en 'øjeblik' er en undersøgelse, der findes på www.worldvaluesurvey.org. Ud fra denne undersøgelse sammenligner Peter Nedergaard russernes og danskernes holdninger, og her viser der sig meget store forskelle i tilliden til demokratiet og til andre mennesker.

Det bedste kapitel er det sidste om 'Rusland som international aktør'. Her præsenteres både Ruslands selvforståelse, Ruslands forhold til 'det nære udland' og centrale teorier fra international politik. Der fokuseres konkret på Ruslands forhold til USA og til EU, og det vil være oplagt at bruge dette kapitel til at give eleverne en forståelsesramme for Ukraine-konflikten.

Ulrik Grubb

Historier om historien

ERLING SANDMO: *"Tid for historie"*. Universitetsforlaget 2015. 248 sider. 349 Nkr.



Forfatteren, der er professor i historie ved Universitetet i Oslo, har taget sig tid til at nedfælde en række overvejelser han har gjort sig, alene og i samtaler med kolleger og studenter, overvejelser der drejer sig om historieopfattelse og historieskrivning gennem tiderne. Det er der kommet en interessant lille bog ud af, livligt skrevet og på et danskervenligt norsk.

Den første godt og vel halvdel af bogen er kronologisk organiseret, startende med de græske historikere, senere de romerske, så de kristne historieskrivere fra middelalderen, renæssancens historieskrivning og oplysningstidens. Selv om forfatteren også er godt hjemme i arabisk og kinesisk historieskrivning, omtales denne først i det afsluttende afsnit. Den sidste, mindre halvdel af bogen, omhandler historieopfattelse og -skrivning efter Ranke samt et vægtigt afsnit kaldet "Den uopnåelige sannheten".

Det er ikke hovedsigtet at tage stilling til eller kvalitetsvurdere historieskrivningen – den opfattes snarere i sig selv som en historisk kilde, en levning, til belysning af tidens bevidsthedshistorie. Hvert tidsafsnit kædes sammen med en bestemt tilgang:

- De græske historikere kædes sammen med en klar os/dem opfattelse af historien samt berømmes for deres historiske metode.
- Middelalderhistorikerne indfører et start og et slut i historien samt en periodisering af historien.
- Renæssancehistorikerne (indtil ca. 1700!) har en

erkendelse af historisk anderledeshed.

- Oplysningstidens historikere har erkendelse af tidsafstand og tror på udvikling og fremskridt. Senere kom så nationen som mål og genstand for historieforskningen.

Der sluttet foreløbig af med Ranke, hvor ordet "eigentlich" (i den berømte sætning "wie es eigentlich gewesen") problematiseres.

Den kronologiske ramme går så lidt i opløsning og der præsenteres historiesyn som positivisme, marxisme, strukturalisme, Spenglers og Fukuyamas.

Afsnittet om den (uopnåelige) historiske sandhed kan læses for sig og er ikke det mindst interessante. Sandmo præsenterer først et tilsyneladende uproblematisk historisk udsagn: "Den 14. juli 1789 gikk en gruppe innbyggere i Paris til angrep på fengselet Bastillen". Herefter går han fra en ende af i gang med at sætte spørgsmålstejn: Der er mange andre tidsregninger, hvad forstår vi ved indbyggere, Bastillen var ikke et fængsel som vi forstår det osv. osv. osv. Altså, hvis vi skulle forklare udsagnet for en gruppe nyligt ankomne rumvæsener, ville vi være nødt til at forklare temmelig meget. Det skal vi selvfølgelig ikke, for historien skrives for mennesker i vor egen tid, noget som Sandmo naturligvis er den første til at anerkende. Eksemplet skal nok også først og fremmest forstås som en slags appetitvækker.

Egentlig sandhedsværdi har kun det som Sandmo – lidt nedladende, synes det – kalder "protokolloplysninger". Hvordan man tilvejebringer dem, vil han ikke nærmere ind på, det interessante er for ham hvordan man anvender dem. Og den skrevne historie er for ham konstruktion, ikke rekonstruktion. Den har som sådan ikke nogen sandhedsværdi – og dog: den kan måske ikke være bevisligt sand, men den kan godt være bevisligt usand. Dette er enormt vigtigt at holde

fast ved, vigtigere end jeg synes forfatteren gør det til. Det hænger sammen med hans nedvurdering af protokoloplysningerne. Et eksempel: I dansk historie har diskussionen bølget frem og tilbage om landbrugets indførelse var et resultat af at den oprindelige befolknings lærte landbrug af en talmæssigt mindre indvandrerbefolkning, eller om den indvandrende landbrugerbefolkning fortrængte de oprindelige beboere. Så vidt jeg har forstået de genetiske analyser der er foretaget på menneskerester fra før og efter landbrugets indførelse, er dna ikke ændret voldsomt meget, hvilket nærmest støtter læringsteorien. Det er da en protokoloplysning der vil noget!

Hvis man mener at historieskrivning er en slags litteratur, ender man let i en slags "anything goes" holdning, og når sandheden alligevel er uopnåelig, er der andre kriterier for god historie, f.eks. s. 195: " ... men god historieskrivning vil typisk skabe en oplevelse av at helheten er virkelig". Med andre ord, er dygtig manipulation god historie?

Vi gør ikke os selv en tjeneste ved at arbejde med et uopnåeligt sandhedsbegreb. Ud over kriteriet "ikke usand" kan vi indføre andre, for udsagn der måske ikke er decideret usande, men bare vildledende. Et par eksempler der skulle være velkendt for alle danskere: I tv-serien Matador optræder en grisehandler der er socialdemokrat. Selv om det er lidet sandsynligt at der i 1930'ernes Danmark fandtes bare en eneste grisehandler der var socialdemokrat, kunne det dog tænkes. I samme serie er der et par pæne kulturradikale skikkelser der bliver modstandsfolk, og igen: Der fandtes måske sådan nogen, men næsten alle modstandsfolk var kommunister eller nationalkonservative. Mens de anførte eksempler ikke rokker ved seriens kunstneriske kvaliteter, bliver den vildledende som historiefremstilling (på andre punkter, de fleste, er den fremragende, også som historiefremstilling). Der må og skal være forskellige vurderingskriterier

for litteratur og historie.

Det er ikke helt nemt at se hvornår forfatteren mener det 100 % alvorligt, og hvornår han bare vil provokere eller prøve ting af – f.eks. lander han på s. 207-08, konklusionen på sandhedskapitlet, på et meget rimeligt sted. Da er læseren kommet op af stolen allerede, og det gør vel heller ikke noget.

Axel Moos

Manden af stål - og den kolde krig

MICHAEL DOBBS: "Fra verdenskrig til kold krig", Informations Forlag 2014. 461 sider (ill.), 350 kr.



Denne tidlige april dag i Skt. Petersborg er foråret så småt ved at vinde over den frygtede, russiske vinter. Solen skinner, men vinden minder om, at det kan være forbistret koldt her i byen. Der er ikke meget på det her flade land, hvor kun højene ude ved lufthavnen giver naturligt læ. Det var også hertil at tyskerne kom i september 1941, mens befolkningen de følgende 900 dage måtte udstå pinsler, der i sidste ende kostede op mod en mio. mennesker livet. Bloka-den fylder meget, forståeligt nok, i Skt. Petersborgs selvforståelse. Det har ikke ændret sig efter, at "Leningrad" blev skrottet. Og tilsyneladende heller ikke synet på den øverstkommanderende for Den store fædrelandskrig.

Vi er kommet til en ældre lejlighed, beliggende nogle metrostationer fra centrum. Her bliver vi taget imod af en trojka, ledelsen af Det kommunistiske Parti i Skt. Petersborg. Bygen af begavede spørgsmål svares i sindigt tempo, da kun lederen af Komsomol, partiets ungdomsorganisation, kan begå sig på engelsk. Men da talen kommer på Stalin, har afdækningen af de uhyrlige overgreb

under hans lange regime ikke svækket Stalins eftermæle. Den kvindelige formand og medlem af byrådet, den ældre pædagogikprofessor og Komsomol-lederen nikker samstemmende, og vi får at vide, at det sandelig gælder også ude i den brede befolkning.

Michael Dobbs har åbenbart også lært lektien om manden af stål. På forsiden af "Fra verdenskrig til kold krig" er Stalin placeret øverst af de fire med Churchill og Roosevelt under sig og Truman nederst. Bogen indledes af en medrivende fortælling om forhandlingerne i Jalta. Hele logistikken og overvejelserne omkring sikkerheden i at få de allierede ledere til at mødes. De vestlige ledere, der ved selvsyn kan se ødelæggelserne, som tyskerne har efterladt, men også konfrontationen med en mødekultur, hvor sovjetterne midt i strømmen af vodka og kaviar lægger maksimalt pres på modparten, hvis største svaghed ikke synes at være den skrantende Roosevelt, men det faktum, at Churchill ikke har den samme tiltro til Stalin sådan som majoriteten af amerikanerne.

Igennem hele Dobbs bog bliver det tydeligt, at netop manglen på fælles fodslag og interesser giver sprækker, som Stalin udnytter til det yderste. Ikke mindst Polen må bøde, fordi USA ikke vil sætte den russiske støtte til krigen mod japanerne over styr. Stillehavet har simpelthen højere prioritet end den polske eksilregering og sandheden om Katyn-massakren, den 4. april 1940, hvor russerne myrdede otte tusinde polske officerer. Dobbs afdækker, hvordan Roosevelts død ganske vist medfører en mere forbeholden taktik, men målet er det samme. Det ændrer heller ikke atombomben på. Kortene holdes tæt til kroppen, og Dobbs' beskrivelse af kapløbet om at fat i tyskernes know-how viser den voksende mistro til alliancepartneren.

Ved indtagelsen og delingen af Berlin er konfrontationen en realitet. Forsyningerne til vestzonen blokeres. Fra amerikansk side høres sågar enkelte røster, der talte for at have holdt fast i erobrede områder som Thüringen i stedet for Berlin, der

reelt var en klods om benet og ikke andet end uendelige rækker af murbrokker og fortabte menneskeskæbner på vej væk fra kaos og ikke mindst russisk hævn.

Dobbs kan måske "beskyldes" for mytefortælling. Det større overblik over krigens forløb ligger i horisonten, men bogens nedslag og fokus på de centrale konflikter, møder og strategier er spændende læsning. Og Dobbs fremstilling af Stalin, manden af stål, ville selv partikammeraterne i Skt. Petersborg kunne nikke godkendende til. Da talen i øvrigt kom ind på Gorbatsjov, var dommen klar. Han havde forrådt Sovjetunionen. Så er det måske heller ikke så svært at forstå, at der er en bevægelse i gang for at få rejst statuer af Stalin igen. Spørgsmålet er så bare, om Putin mener, det er overflødigt.

Hans-Henrik Christensen

Oversigt over øvrige anmeldelser:

Her bringes en oversigt over alle de anmeldelser der ikke blev plads til i selve bladet. Alle anmeldelserne kan ses på Noter hjemmeside: <http://www.emu.dk/modul/noter-historiel%C3%A6rforeningens-fagblad>

- Michael Böss: "Det demente samfund. Historieløshed i nutidskulturen". Kristeligt Dagblads Forlag 2014.
- Ove Kai Pedersen: "Markedsstaten". Hans Reitzels Forlag 2014.
- Lars Olsen, Niels Ploug, Lars Andersen, Sune Enevoldsen Sabiers & Jørgen Goul Andersen: "Klassekamp fra oven. Den danske samfundsmodel under pres". Gyldendal 2014.
- Jens Christian Grøndahl: "Hjemme i Europa". Gyldendal 2015.
- Claes Johansen: "Dødsfælden Dannevirke. Kampe og tilbagetog - det dramatiske forspil til Slaget ved Dybbøl 1864". Turbine Forlaget 2014.
- Martin Breum: "Balladen om Grønland. Trangen til løsrivelse, råstofferne og Danmarks dilemma". Gyldendal 2014.
- Alberg Scherfig, Charlie Krautwald, Daniel Madsen & Nadia Zarling: Brødrene Nielsen. Breve fra Den Spanske Borgerkrig. Forlaget Nemo 2014.
- Stefan Kornelius: "Angela Merkel. Kansleren og hendes verden". People's Press 2014.
- Jacob Kronika: "Berlins undergang - Dagbog fra Det Tredje Riges fald". Lindhardt & Ringhof 2015.
- Hans Christian Post: Berlins Alexanderplatz. Mellem opbrud og erindring. Syddansk Universitetsforlag 2014.
- Heinz Schilling: "Martin Luther. Rebel i en opbrudstid". Kristeligt Dagblads Forlag.
- Martin Schwarz Lausten: "Philipp Melanchthon. Humanist og luthersk reformator i Tyskland og Danmark". Anis 2010.
- Martin Schwarz Lausten: "Johann Bugenhagen. Luthersk reformator i Tyskland og Danmark". Anis 2011.
- Mark Hawkins-Dady: "Taler der forandrede verden". Lindhardt og Ringhof 2014.
- Carsten Bach-Nielsen (red. et al.): "Kirkehistoriske Samlinger 2014". Selskabet for Danmarks kirkehistorie 2014.
- Thomas Harder: "Kryssing. Manden, der valgte forkert". Lindhardt og Ringhof 2014.
- John T. Lauridsen: "Tidsbilleder - Danmarks i Hitlers Europa". Gyldendal 2015.
- Bo Lidegaard: "Redningsmænd". Politikens Forlag 2015.
- Thomas Harder: "Besættelsen i billeder. Danmark 1940-45". Lindhardt og Ringhof 2015.
- Palle Andersen: "Holocaust. Forfølgelse og udryddelse af jøderne 1933-1945". Ellekær 2015.
- Anne Sofie Allarup i dialog med Mogens Lykketoft, Carin Jämtin og Jens Stoltenberg: Den skandinaviske drøm. Socialdemokratiske samtaler om velfærden, krisen, indvandringen og værdierne. People's Press 2014.
- Pia Fris Laneth: "Moderskab og mødrehjælp. Otte portrætter og 100 års historie". Kristelig Dagblads Forlag 2014.
- Maria Helleberg: "Kvinder der forandrede verden - 43 kvinder fra den franske revolution til i dag". Informations Forlag 2014.
- Per Stig Møller: "Kaj Munk. digter, præst og urostifter". Gyldendal 2014.
- Wilhelm Jürgensen: "Füsilieregiment "Königin" Nr. 86. De slesvigske regimenter i verdenskrigen 1914-1918". Oversat af Jørgen Lorenzen, redigeret af Martin Bo Nørregård og René Rasmussen. Fra Als og Sundeved, bind 92. Historisk Samfund for Als og Sundeved & Museum Sønderjylland – Sønderborg Slot.
- Annika Mombauer: "Julikrisen. Europas vej ind i Første Verdenskrig". Ellekær 2014.
- Jakob Sørensen: "Spørgelsesfronten. Ardennerne 1944: Hitlers sidste offensiv". Gyldendal 2014.
- Jakob Sørensen: "D-Dag. Operation Overlord 6. juni 1944". Informations Forlag 2014.
- Lars-Martin Sørensen: "Dansk film under nazismen". Lindhardt og Ringhof.
- David van Reybrouck: "Imod valg – til forsvar for demokratiet". Tiderne Skifter 2015.
- Rasmus Dahlberg: "Danske katastrofer – Atombomben i Valby og andre dramatiske hændelser". Gyldendal 2014.
- Kaare Sørensen: "Halshug. Historien om en terrorplan". People's Press.
- Sanni Nimb (Hovedredaktør): "Den Danske Begrebsordbog". Det Danske Sprog- og Litteraturselskab 2014
- Margért Eggertsdóttir: "Icelandic Baroque. Poetic Art and Erudition in the Works of Hallgrímur Pétursson", (Islandica LVI), (overs.) Andrew Wawn. Ithaca 2014, New York: Cornell University Library

Udviklingsprojekter og kurser 2014-2015

Hjemmeside: <http://www.emu.dk/modul/efteruddannelse-historie-stx-og-hf>

DATO	TITEL	STED	ARRANGØR
KURSER			
5/10 2015 Høje Taastrup G. 6/10 2015 Fredericia G. 7/10 2015 Aalborghus G.	Konferencer om faglige mål i spil	Se under dato	Fagkonsulenten / UVM
5-6/11 2015	Generalforsamlingskursus: Fortællingen i Historien	Odense Katedralskole	Bestyrelsen: Trine, Burkhard, Allan
29/9 2015 Herning G. 6/10 2015 Roskilde G.	Elevaktiverende undervisning med IT	Se under dato	Bestyrelsen: Lars
22/2 2016	KS kursus	Odense Katedralskole	Bestyrelsen: Jenny (med samf. og rel.)
REGIONALKURSER			
31/8 2015	Bliv ajour med fortiden regionalt og nationalt	Kongernes Jelling	Syddjylland: Heidi
16/12 2015	Dansk udenrigspolitik i en verden i stadig forandring	Hasseri Gymnasium	Nordjylland: Jacob
REJSEKURSER			
Forår 2016	Rejsekursus til Pisa / Lübeck	Pisa / Lübeck	Burkhard og Kim Danielsen
Efterår 2016	Rejsekursus til Jordan/ Israel/Palæstina	Jordan/Israel/Palæstina	Jenny og Mikkel
UDVIKLINGSPROJEKT			
September 2015	Udviklingsprojekt om Reformationen. Historielærereforeningen søger 10 kursusudviklere til at udvikle materiale til undervisning i Reformationen.		Bestyrelsen: Rasmus og Burkhard Tilmelding til Ramus Østergaard rasmus.t.oestergaard@fredericia-gym.dk senest 1/7 2015

Historielærerforeningens UDVALG m.v.

Formand: David

Kasserer / kontakt til Klaus: Rasmus + Lars

Fagligt forum: David

Regnskabsfører for kurser: Allan

Internationalt udvalg: Stine, Jenny, Robert

Historiekonkurrencen: Burkhard

Pædagogisk samarbejdsudvalg: David

Særligt ansvarlig for HF enkeltfag: Robert

Særligt ansvarlig for HF / KS: Robert + Jenny

Særligt ansvarlig for stx: David, Allan, Burkhard

Euroclio 2015 styregruppe: Rasmus, Jenny, David, Trine, Lars

Foreningen på Facebook og Twitter: Trine og Lars

Kontakt til EMU / Peder Wiben: David

Anmeldelser af bøger & video: Peder Wiben

Se Foreningen på: <http://www.emu.dk/modul/historiel%C3%A6rerforeningen-gymnasiet-og-hf>

dhta
historielærerforeningen



HISTORIELÆRERFORENINGENS BESTYRELSE**Formand**

David Kyng
Tordenskjoldsgade 106, st.,
8200 Århus N Tlf. 51 94 78 40
Mail: david@kyng.dk

Kasserer

Rasmus Thestrup Østergaard,
Norgesgade 1C, 2.th, 7000 Fredericia.
Tlf. 54 82 59 19
Mail: rasmus.t.oestergaard@fredericia-gym.dk

Stine Isaksen
Højtoftevej 1
8800 Viborg
Tlf. 51 89 52 70
Mail: si@vibkat.dk

Allan Ahle
Damgårdstøften 90, 8320 Mårslet
Tlf. 51 63 32 17
Mail: aa@odder-gym.dk

Robert McCluskey
Havrevænget 108
2980 Kokkedal
Tlf. 71 77 06 27
Mail: rmc@vucns.dk

Trine Finne Loo
Borgmester Jensens Allé 7, 4. th.
2100 København Ø Tlf: 51 96 78 89
Mail: tf@aurehoej.dk

Jenny Cecilia Strid
Longvej 6 b, Refsvindinge
5853 Ørbæk Tlf: 60 85 51 22
Mail: Jenny.strid@skolekom.dk

Lars Henriksen
Nørretoften 14, Lind,
7400 Herning
36 93 21 46
Mail: lh@herning-gym.dk

Burkhard Sievers
Esterhøjvej 20 c
4550 Asnæs Tlf. 30 42 25 69
Mail: burkhard.sievers1@skolekom.dk

Suppleant

Der er ingen suppleant for tiden

Deadline for Noter 206 med tema om "Kvindernes valgret" er 1. august 2015.
Redaktører af Noter 206 og modtagere af bidrag er:
Jenny Cecilia Strid & Stine Isaksen

REGIONSEKRETÆRER**REGION NORDJYLLAND**

Casper Døssing, Eventyrbakken 24
9240 Nibe Tlf: 30 25 84 84
Mail: cd@hasseris-gym.dk

Jacob Jepsen Pedersen, Nibevej 425
9240 Nibe
Tlf.: 21 72 96 74
Mail: ja@hasseris-gym.dk

REGION VESTJYLLAND

Henrik Damgaard Andersen, Gl. Møllevvej 15,
Ærtebølle, 9640 Farsø. Tlf. 98 63 60 88
Mail: ha@vghf.dk

Gerda Hattesen Petersen, A. Andersens Vej 1.8
8600 Silkeborg
Tlf: 22 77 27 20
Mail: ge@vghf.dk

REGION ØSTJYLLAND

Jakob Bang, Skejbytoften 149
8200 Aarhus N Tlf. 51 63 32 42
Mail: jb@odder-gym.dk

REGION SYDJYLLAND

Heidi Funder, Mølholm Landevej 57
7100 Vejle, Tlf. 60 20 75 41
Mail: fu@roedkilde-gym.dk

Carsten Lykke-Kjeldsen, Agnetevej 9,
7000 Fredericia Tlf: 75 93 08 39
Mail: cl@munkensdam.dk

REGION FYN

Poul Steiner Jensen, Margrethevej 8
5000 Odense C, Tlf.: 51 33 87 58
Mail: Poul.Steiner.Jensen1@skolekom.dk

REGION SJÆLLAND

Jacob Buhl Jensen, Refshalevej 47
4930 Maribo Tlf: 54 71 08 14
Mail: jb@maribo-gym.dk

REGION HOVEDSTADEN OG BORNHOLM

Birgitte Thomassen, Vodroffsvej 37, 3.tv.
1900 Frederiksberg C. Tlf. 33 23 90 65
Mail: birgitte.thomassen1@skolekom.dk

Rolf Mortensen, Vennemindevej 46, 4.th.,
2100 København Ø Tlf. 28 30 82 95
Mail: rm@eg-gym.dk

Fagkonsulent:

Christian Vollmond
Egilsgade 41, 4. tv
2300 København S. Tlf 20 68 37 56
Mail: christian.vollmond@uvm.dk

Fagkonsulentens hjemmeside:

<http://www.emu.dk/modul/fagkonsulenten-historie-stx-og-hf>



NOTER OM HISTORIE OG UNDERVISNING

NOTER udgives af Historielærerforeningen for
Gymnasiet og HF

Oplag: 1775

Tryk: TypoGraphic A/S

ISSN 2246-6231

Redaktører NOTER 205:

Rasmus Thestrup Østergaard & Lars Henriksen

Annoncepriser i NOTER:

1/1 side: 2.400 kr. ekskl. moms

1/2 side: 1.320 kr. ekskl. moms

1/4 side: 720 kr. ekskl. moms

Annoncer sendes til:

Ansvarshavende redaktør

Peder Wiben

Weysesgade 2

2100 København Ø

Tlf. 39 18 14 11 / 26 50 38 51

Mail: pederwiben@gmail.com

Noters hjemmeside:

[http://www.emu.dk/modul/noter-](http://www.emu.dk/modul/noter-historiel%C3%A6rerforeningens-fagblad)

[historiel%C3%A6rerforeningens-fagblad](http://www.emu.dk/modul/noter-historiel%C3%A6rerforeningens-fagblad)

Returadresse:

Klaus Bjerre

Norsgade 19

8000 Århus C

(Ved vedvarende adresseændring kontakt da Klaus
Bjerre på flg. mail: historielaerer@gmail.com)

HISTORIELÆRERFORENINGENS SEKRETARIAT

Indmeldelse i foreningen/abonnement på Noter

henvendelse til sekretariatet: v/ Klaus Bjerre

Norsgade 19, 8000 Aarhus C. Tlf. 86 19 48 70

Mail: historielaerer@gmail.com

Danske bank, reg.nr. 1551, kto. 0006004547

Priser for medlemskab og abonnement i 2014:

Fuldt medlemskab: 375 kr.

Fuldt medlemskab for samboende: 525 kr.

Medlemskab til reduceret pris: 225 kr.

Abonnement på NOTER uden medlemskab:

Danmark: 300 kr.

Udlandet: 300 kr. + porto