

Hvad pokker er historiske scenarier?

Under kompetenceområdet Historiebrug i forenklede Fælles Mål findes arbejdsområdet Historiske scenarier. Det har formentligt fået en del undervisere til at overveje, hvilken undervisningsmæssig praksis dette arbejdsområde dækker over. Denne artikel vil give enkelte bud på historiske scenarier – bl.a. ved at påpege, at disse ikke er noget revolutionerende nyt.

Forfatter: [Jens Aage Poulsen](#)



Foto: Østtyskere ved grænseovergangen på Bornholmer Strasse 9. nov. 1989. Fra Wikimedia Commons

Ifølge ordbogen er *scenario* den oprindelige betegnelse for *scenarie*. Begrebet er brugt – og bruges – om en organisering af en række tænkte begivenheder til en fremstilling eller fortælling om en mulig fremtidig situation. Virksomheder og militæret benytter sig flittigt heraf, og for at kunne opstille sådanne kræves betydelige scenariekompetencer – herunder at

kunne analyser forudsætningerne, skabe overblik og afklaring samt udlede forskellige, men dækkende fortællinger om forestillede fremtider. Et eksempel er Østblokklandenes scenarier fra 1980'erne for mulige atomangreb mod Danmark, hvis Den kolde Krig skulle blive varm.

Selv om det vigtige i skolefaget er at styrke elevernes historiske bevidsthed, som bl.a. omfatter forståelsen af samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, er opstilling af fremtidsscenarier på baggrund af aktuelle betingelser næppe det, man primært arbejder med i faget.

Eksempler på historiske scenarier

Man kan hævde, at historiske scenarier reelt omfatter alt, hvad man arbejder med i skolefaget. Fortiden, eller de levede historier, er jo i sig selv forsvundet, og eleverne kan kun beskæftige sig med dem, når de bliver iscenesat som *fortalte* historier, som eleverne bl.a. møder i de læremidler, der anvendes i undervisningen. En så omfattende forståelse af historiske scenarier er dog ikke særlig anvendelig. I stedet er det mere hensigtsmæssigt med eksempler på brug af begrebet i undervisningsmæssig sammenhæng.

Op gennem 1990'erne fik den såkaldte storyline-pædagogik eller -metode stor udbredelse i undervisningen på begynder- og mellemtrinnet. Det gjaldt også i historie – især når faget indgik i tvær- eller flerfaglige forløb. Et væsentligt træk i storylinepædagogikken er, at eleverne gør det, de arbejder med, konkret og synligt ved at fremstille modeller og billeder. En model af en 1700-tals-landsby er et eksempel på et historisk scenarie – selv om der ikke i storylinepædagogikken er tradition for at omtale det som et sådant.

I læreplanen Fælles Mål 2009, der afløses af FFM, indgår historiske scenarier i et trinmål efter 6. klasse. Her fremgår det, at eleverne i undervisningen skal tilegne sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til "selv (at) formulere historiske fortællinger og selv etablere

historiske scenarier på baggrund af erhvervet viden" (Undervisningsministeriet 2009: 6). Ud over, at der skelnes mellem historiske fortællinger og historiske scenarier, samt at begge udtryksformer bygger på viden, defineres historiske scenarier ikke direkte i vejledningen. Man får dog det indtryk, at der bl.a. menes at visualisere noget fra fortiden.

Begrebet anvendes i flere læremidler og undervisningstilbud. I introduktionen til onlinespillet [Saxos Rejse](#) står der:

” Ved at etablere et historisk scenarie med eleverne i en aktiv hovedrolle, foranlediges eleverne til at træffe nogle valg ...

Her forstås historisk scenarie som det forløb eller den fortælling om Saxos rejse rundt i Danmark, der er resultatet af valg mellem 2-3 muligheder, som eleverne skal foretage sig i hver del af historien.

”Karen Jørgensdatter, en retssag fra Neder Dråby 1764” er et undervisningstilbud fra [Roskilde Museum](#). Det præsenteres som et historisk scenarie, hvor ”eleverne udklædt skal komme helt tæt på personernes tankegang og dramatisere sig igennem retssagen.” Der er et tale om et rollespil, hvor eleverne spiller personer, som er involveret i den tragiske historie om tjenestepigen Karen Jørgensdatter, der fødte et barn i dølgsmål. Hendes husbond og dennes

kone hjalp Karen med at ombringe barnet og skaffe det af vejen. Men de tre blev afsløret, kom for Jægerspris Birketing og dømt til døden. Dødsdommene blev dog ikke eksekveret, da de skulle prøves ved Sjællands Landsting, hvor man mildnede straffen. Det ambitiøse læringsmål er, at eleverne forstår de involverede "personers tankegang". Rollespillet skal altså give eleverne forståelse for den tids tænkemåder, forestillingsverden og værdigrundlag. Skal det lykkes kræver det noget af rollespillets design og indhold. Det er ikke tilstrækkeligt at være klædt ud, som man var i sidste halvdel af 1700-tallet.

Forlaget Melonis udgiver [Den digitale Historiebog](#). I lærervejledningen til en opgave om 1. Verdenskrig står der:

” Her sættes der fokus på elevernes scenariekompetence og evne til at sætte sig ind i et historisk scenarie, en historisk tid, og skrive et brev, der kan beskrive de følelser og tanker, der gik gennem en soldat ved en skyttegravsfront i Den første Verdenskrig.

At skrive et brev er her et historisk scenarie. Det er vel at mærke et brev, der ikke kun udtrykker elevens viden om skyttegravskrigen, men vedkommende må forstå den historiske situation på dens egne præmisser. Eleven må altså efter bedste evne skifte perspektiv, dvs. sætte sig ud over nutidens opfattelser af krig og sætte sig ind i soldatens verdensbillede, tænkemåde og mentale horisont. Eleven må – hvad enten der arbejdes med retssagen mod Karen Jørgensdatter eller skrives et brev fra soldaten – have *historisk empati*. Det er en kompetence, der er afgørende, hvis arbejdet med historiske scenarier skal give indsigt og ikke blot være tidsspilde.

Historiske scenarier i forenklede Fælles Mål

I læseplanen til [forenklede Fælles Mål](#) i historie defineres historiske scenarier som en metode "... til at gøre sig praktiske erfaringer, give indsigt i historien, samt give eleverne muligheder for identifikation". Ordene "praktiske erfaringer" er værd at bemærke. Historiske scenarier er indskrevet i læreplanen for at betone, at der også er andre måder at lære i faget på end den dominerende – at lade eleverne arbejde med et analogt eller digitalt læremiddel. I vejledningen legitimeres brug af historiske scenarie da også med henvisning til historieforskningen, der anvender "... historiske scenarier fx i form af eksperimenter og iscenesættelser af bestemte situationer til at få viden om fortiden." Der lægges dog vægt på, at andre måder at lære på ikke i sig selv er en begrundelse for at arbejde med historiske scenarier: "... et historisk scenarie bliver først meningsfyldt, hvis det giver eleverne en indsigt, de ellers ikke ville have fået."

Vejledningen udfolder og eksemplificerer, hvordan der kan arbejdes med historiske scenarier på henholdsvis 3.-4., 5.-6. og 7.-9. klassetrin. Til 3.-4. klasse næves bl.a. besøg på et historisk værksted, hvor eleverne "... får viden om væsentlige forhold fra dagliglivet i perioden", og rollespil. Også til 5.-6. klasse foreslås rollespil, desuden nævnes eksperimenter med redskaber og arbejdsprocesser fra en given periode samt kontrafaktiske fortællinger. I 7.-9. klasse arbejder eleverne med "forskellige former for historiske scenarier med henblik på at skaffe sig relevant viden." Det kan både være elevproducerede og historiske scenarier fremstillet af

andre, fx museernes tableauer og iscenesættelser af historiske situationer. Denne brug af historiske scenarier skal eleverne kunne analysere, karakterisere og vurdere.

At tænke historisk

Samlet kan historiske scenarier ses som metoder eller fremgangsmåder, der engagerer eleverne i at reflektere historiske ved at facilitere innovativ og kritisk tænkning, så de kan udlede og fortolke informationer fra forskellige kildetyper til brug for konstruktion af lødige historiske fortællinger. At kunne tænke historisk er ikke noget, eleverne intuitivt kan. Det forudsætter faktisk kontraintuitive kompetencer – eller anden ordens forståelser, der må opøves i undervisningen.

I historiedidaktikken kategoriseres disse kompetencer, der også kan betegnes som andenordens eller proceduremæssige forståelser og begreber lidt forskelligt, men de vil typisk rumme følgende – her bl.a. inspireret af Peter Seixas og Tom Mortons *The Big Six Historical Thinking Concepts* (Seixas 2012)

- Hvordan kan fortidens komplekse samspil mellem *brud, kontinuitet og forandring* forstås?
- Hvordan kan sammenhænge mellem *årsager og virkninger/grunde og følger* forklares?
- Hvordan bliver vores viden om fortiden til, dvs. hvilken *dokumentation og ræsonnementer* anvendes, og hvordan anvendes de?
- Hvordan udvælges det, der er *historisk betydningsfuldt*, som indhold i undervisningen?
- Hvordan fortolker vi fortiden, så vi bedre forstår nutiden og kan tage bestik af fremtiden, dvs. fagets *etiske* dimension?
- Hvordan kan vi gennem *historisk empati* (at tage et historisk perspektiv) bedre forstå fortidens mennesker, deres tanker og handlinger?

Disse kompetencer kan direkte og indirekte udledes af FFM i historiefaget. De er så at sige værktøjer, man bruger for at kunne skabe historie. Med andre ord: man må 'vide hvordan' for at kunne arbejde med førsteordens eller substantiel viden eller det, historie handler om.

I arbejdet med historiske scenarier har historisk empati en særlig betydning. Dvs. evnen til at kunne skifte perspektiv og prøve at forstå en given fortid på dens egne præmisser. Altså en historisk kontekstualisering, der indebærer at kunne sætte sig i de historiske aktørers sted, forstå deres tankemåder, motiver, verdensbilleder, værdigrundlag og handlinger – uden nødvendigvis at acceptere dem.

Uden den historiske empati vil eleverne intuitivt forstå og dømmе historiske forhold og situationer ud fra nutidens standarder – en tilgang til historie, som bl.a. den norske historiedidaktiker Erik Lund kalder presentisme (Lund 2011). Med en presentistisk tilgang til fortiden er det for det første nærliggende for eleverne at opfatte mennesker i en given fortid som fx dumme (når de troede på hekse) eller onde (når de hentede sorte fra Afrika og solgte dem som slaver). For det andet et deterministisk historiesyn, hvor den historiske udvikling ses som én fastlagt og sammenhængende kæde af begivenheder, der har ført os til det stede, hvor vi er nu.

Kontrafaktisk historie

Også at arbejde kvalificeret med kontrafaktisk historie forudsætter historisk empati. Og også i kontrafaktiske metoder er historiske scenarier centrale. I historiens løb kunne meget været gået anderledes. At det gik, som det gjorde, afhænger ofte af aktørers valg og fravalg – og de kunne i afgørende situationer have valgt anderledes. Derfor er det oplagt at inddrage den type historiske scenarier, der konstrueres ved brug af kontrafaktiske metoder – eller hvad der også kaldes "hvad nu hvis-historier". Som eksempel kan nævnes: Ville Holocaust have fundet sted, hvis det var lykkedes for Maurice Bavaud at skyde Hitler i 1939?

Langt fra alle beretninger om historiske hændelsesforløb er egnede til at blive bearbejdet kontrafaktisk. For det første skal det være en betydningsfuld begivenhed, dvs. at den havde afgørende konsekvenser for samfund eller i hvert fald større grupper af mennesker. For det andet skal begivenheden være gennemresearchet, og eleverne skal have en grundig indsigt i den 'faktiske' fortælling om forløbet. For det tredje skal fortællingerne om begivenheder rumme afgørende situationer, som realistisk kunne have fået en anden udgang. Valget af den afgørende situation skal begrundes historisk. Dernæst formuleres en problemstilling (Hvad ville/kunne der være sket, hvis ...). Med afsæt heri udarbejdes et eller flere underbyggede og mulige historiske scenarier i form af alternative fortællinger. Forløbet afsluttes med en sammenligning og drøftelse af den faktiske og den/de kontrafaktiske fortælling(er).

I november 2014 var det 25-året for Berlinmurens fald. Der er næppe uenighed om, at Murens fald var en betydningsfuld begivenhed, og den er da også med i historiefagets kanonliste. Der er – og bliver fortsat – forsket grundigt i begivenhedens forudsætninger, forløb og følger. Og forløbet rummer flere afgørende situationer, hvor andre valg og beslutninger potentielt kunne have ændret historien markant:

- August 1989: Ungarn beslutter at åbne grænsen til Østrig. Hvad nu, hvis det ikke var sket?
- September-november 1989: DDR-styret gav ikke ordre til at åbne ild mod de såkaldte mandagsdemonstrationer i de østtyske storbyer. Hvad nu hvis DDR-styret havde sat den Nationale Volksarmee (NVA) ind og beordret dem til at skyde for at stoppe de stadig større mandagsdemonstrationer? Ville mange soldater have nægtet at følge ordren og måske endda have sluttet sig til demonstranterne? Ville det have udløst en blodig borgerkrig? Hvordan ville Gorbatsjov og ledelsen i Sovjetunionen af reageret – og hvordan med Vesten?
- November 1989 kl. 18:57: Den tv-transmitterede pressekonference, hvor DDR-styrets talsmand Günter Schabowski måske kommer til at fortælle sig, da han giver indtryk af, at grænseovergangene mellem Øst- og Vestberlin ville blive åbnet. Hvad nu, hvis det ikke var sket?
- November 1989 kort før midnat: Oberstløjtnant Harald Jäger, der har kommandoen på grænseovergangen Bornholmer Strasse ser tusindvis af østberlinere nærme sig. Han vælger at åbne grænsen, men kunne også have fulgt den stående ordre og åbnet ild (Huijgen 2014).

En gruppe lærerstuderende ved Universitetet i Groningen valgte situation ved grænseovergangen Bornholmer Strasse som afsæt for en kontrafaktisk fortælling (Huijgen 2014: 107-108):

” Oberstløjtnant Harald Jäger gav vagterne ordre til at skyde mod mængden, da den ikke frivilligt ville trække sig tilbage fra grænseovergangen. I Vesten er man chokeret. USA beslutter at forkaste samtlige nedrustningsaftaler, der er indgået med Sovjetunionen. I Sovjetunionen afsætter de kommunistiske hardlinere Gorbatsjov, hvis imødekommende kurs over for Vesten, de længe har været utilfredse med. Efter fire-fem års afspænding når Den kolde Krig et lavpunkt, som ikke er set siden 1950'erne.

Også i 8. eller 9. klasse ville elever, der har arbejdet med Den kolde Krig med fokus på Berlin kunne opstille historiske scenarier med afsæt af kontrafaktiske valg i de afgørende situationer.

Litteratur

Huijgen, T. & Holthuis, P. (2014). Towards bad History? A Call for the Use of counterfactual historical Reasoning in History Education. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 1 (1), 103-110

Lund, Erik (2011). *Historiedidaktikk. En handbook for studenter og lærere*. Oslo, Universitetsforlaget

Seixas, Peter & Morton, Tom (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Canada, Morton.

Undervisningsministeriet (2014). *Forenklede Fælles Mål*