

**RADAR** 

Historiedidaktisk Tidsskrift



**Indhenter fortiden os  
– kan vi lære af  
historierne?**

**Temanummer, marts 2022**

## **Radar – historiedidaktisk tidsskrift**

Udgives af HistorieLab

*RADAR – Historiedidaktisk Tidsskrift* har til opgave at omsætte viden samt skabe ny viden af relevans for uddannelser og praksis med særligt fokus på faglige emner i tilknytning til historiedidaktik, historieformidling og kulturfagsdidaktik.

### **Redaktion**

Heidi Eskelund Knudsen, HistorieLab,  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole  
Jens Aage Poulsen, HistorieLab,  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole  
Loa Bjerre, HistorieLab,  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

### **Redaktionssekretær**

Kamilla Bjørnskov Madsen  
Trine Ellegaard

### **Design og grafisk tilrettelæggelse**

Kamilla Bjørnskov Madsen

### **Rettigheder**

© 2022 HistorieLab og forfatterne

### **Kontakt**

HistorieLab.dk, Stationsvej 14, 7300 Jelling  
kontakt@ucl.dk

## 5 Forord

### 9 **“Det er ondt at spise kød på grund af klimaet”**

**Kontroversielle emner i et dialogisk rum**

Af Rikke Alberg Peters

### 20 **Hvad med indholdet i undervisningen?**

Af Jens Aage Poulsen

### 36 **Teknologi er som mønter. De har både en forside og en bagside**

Af Peder Meyhoff



# **50 Nutidens klimaforandringer som historiefagligt problem**

Af Bo Fritzbøger

# **59 20 år efter 11. september**

Af Lars Erslev Andersen

# **69 Er det OK at fjerne eller ødelægge kulturarv?**

Af Jens Pietras

# Forord

Af Heidi Eskelund, Loa Bjerre og Jens Aage Poulsen



Billedet "Den 3. maj" er malet i 1814 af den spanske kunstner Francisco José de Goya @ Wikimedia Commons. Scene fra den Spanske frihedskrig. Efter en opstand i Madrid skydes civile af franske soldater.

Konsulenter fra landets CFU'er og HistorieLab arrangerer hvert år Historielærernes dag. I en årrække har det været en velbesøgt konference, der afholdes i Jelling og Roskilde i uge 43. Et bestemt tema er den røde tråd i konferencens oplæg og workshops.

I 2021 var det *Indhenter fortiden os – kan vi lære af historierne?* Med den overskrift ville planlægningsgruppen sætte fokus på, at ligesom andre



skolefag skal også historie bidrage til at ruste eleverne til nu- og fremtiden. Det må have konsekvenser for valg af indhold og tilrettelæggelse af undervisningen.

Der er rigeligt med nationale og globale udfordringer, som både er aktuelle og formentlig er varige, og som har en kortere eller længere historik. Ved at beskæftige sig med disse udfordringer kan historiefaget øge elevernes indsigt i og forståelse for disse udfordringer og måske endda medvirke til, at eleverne handler konstruktivt i forhold til at finde løsninger.

Det lykkedes redaktionen at få flere oplægs- og workshopsholdere på Historielærernes dag 2021 til at skrive artikler om det emne og problematikker, de præsenterede på dagen. Artiklerne har vi samlet i dette temanummer.

I sin artikel *"Det er ondt at spise kød på grund af klimaet"* Kontroversielle emner i dialogisk rum argumenterer Rikke Alberg Peters (UCL/HistorieLab) for, at også i skolefaget historie er det relevant at arbejde med kontroversielle emner, og at det kan bidrage til at ruste eleverne til fremtiden. Artiklen giver også konkrete forslag til, hvordan dialog kan bruges i den sammenhæng.

I de senere år har kompetencebegrebet haft fylde i den historiedidaktiske debat, men det historiefaglige indhold må ikke glemmes. I artiklen *Hvad med indholdet i historieundervisningen?* diskuterer Jens Aage Poulsen (UCL/historieLab) nogle principper for valg af indhold og tilrettelæggelse af undervisningen, der kan øge det fremtidsrettede sigte med faget.

Menneskets påvirkning og ødelæggelse af naturgrundlaget har optaget mange i de sidste årtier. Men menneskets indgreb i naturen – ofte med utilsigtede konsekvenser – er sket siden vi begyndte at leve som bønder. Det giver tidligere gymnasielærer Peder Meyhoff et indsigtsfuld – og let provokerende – overblik over med konkrete eksempler i artiklen *Teknologi er som mønter. De har både en forside og en bagside.*

Traditionelt har der været en opdeling mellem humaniora og naturfag. I skolefaget historie er det da heller ikke almindeligt at beskæftige sig med miljøproblemer og klimaudfordringer. Men vi lever i, hvad der betegnes som den antropocæne epoke, hvor mennesket er den helt afgørende faktor for Jordens udvikling. Derfor må man også i historie beskæftige sig med disse udfordringer. Det gør Bo Fritzboeger (KU) rede for i sin artikel *Nutidens klimaforandringer som historiefagligt problem*.

I de sidste godt 20 år har der været en latent frygt for terror. Der bruges enorme summer på terrorbekæmpelse, og der er en bred accept af, at indsatsen udfordrer fundamentale demokratiske frihedsrettigheder. Men har indsatsen hjulpet – og i givet fald hvor og hvordan? Det diskuterer Lars Erslev Andersen (DIIS) i sin artikel *20 år efter 11. september er der mere terrorisme end nogensinde før – dog ikke i Vesten*.

I de senere år er statuer og mindesmærker blevet ødelagt eller forlangt fjernet, fordi de af bestemte grupper opleves som krænkende. Er det rimeligt at fjerne kulturarv, og har diskussionen en identitetspolitisk diskurs? Dilemmaer i tilknytning hertil drøfter Jens Pietras (professionshøjskolen Absalon) i artiklen *Er det OK at fjerne eller ødelægge kulturarv?* Artiklen slutter med forslag til, hvordan man i historieundervisningen kan arbejde med kontroversielle statuer og mindesmærker.

God fornøjelse med læsningen.

På vegne af

Radars redaktion



**HISTORIE  LAB**

---

**Nationalt Videncenter**  
for Historie- og Kulturarvsformidling




# “Det er ondt at spise kød på grund af klimaet”

## Kontroversielle emner i et dialogisk rum

Af Rikke Alberg Peters, HistorieLab,  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Kontroversielle emner kan være med til at ruste eleverne til fremtiden og til bedre at kunne håndtere nogle af de dilemmafyldte spørgsmål, vi står med i samfundet i dag. Formålet med denne artikel er at udbrede kendskabet til, hvordan man kan arbejde med kontroversielle emner i historie, og at diskutere hvilke fordele og udfordringer, der er forbundet hermed samt at præsentere en dialogisk undervisningstilgang baseret på rationel nysgerrighed.



Gennem de seneste år er der kommet fokus på arbejdet med kontroversielle emner i skolen som en central del af børn og unges dannelse til et demokratisk samfund (EMU; Børne- og Undervisningsministeriet, u.å.). Det er imidlertid et indsatsområde, som ikke fremgår af Fælles Mål i fagene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Denne artikel argumenterer for, at arbejdet med kontroversielle emner er oplagt at koble med historieundervisningen i udskolingen, idet både fagformålet og flere af de vejledende videns- og færdighedsmål lægger op til at inddrage en demokratisk og dialogisk dannelsesdimension. Ifølge fagformålet for historie er et vigtigt formål med historieundervisningen, at “eleverne opnår forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund”. Faget kan få en særlig livsværdi, idet eleverne skal forstå, hvordan “de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte.” Dermed kan og bør historie

være med til at ruste eleverne til nutiden og fremtiden, idet de får en forståelse for, at vores samfund og livsvilkår ikke er tilfældige, men er blevet sådan, som de er, fordi mennesker har handlet og tænkt på bestemte måder, og at vores samfund og livsvilkår også vil ændre sig i fremtiden.

Det samfund vi ser i dag, som vores elever vokser op i og er præget af – og som de selv skal præge – er et globalt og multikulturelt samfund. Det er også et gennemdigitaliseret- og medialiseret samfund, hvor vi kan møde verden og har den inden for vores rækkevidde på få sekunder (Bundsgaard, 2017). Men kulturmøder kan undertiden blive spændingsfyldte og skabe splittelse. Mange af de udfordringer, vi i fremtiden skal tackle, når det drejer sig om klima, ressourcer, ulighed og sundhed er globale og kræver, at vi magter at samtale på tværs af politiske holdninger, kulturer, samfundstyper og landegrænser.

## Hvad er kontroversielle emner?

Ifølge Nordisk Råd og Undervisningsministeriet (2017) kan kontroversielle emner defineres som "emner, som vækker stærke følelser og skaber spændinger i samfundet". De strækker sig lige fra det lokale, for eksempel diskussion om lukning af et lokalt specialtilbud, til det globale, for eksempel menneskeskabte klimaforandringer. De varierer fra tid til tid og fra sted til sted. Eksempelvis er homoseksualitet i dagens Danmark næppe længere kontroversielt, men det var for blot få årtier tilbage omgærdet af mange tabuer. I undervisningen vil det altid afhænge af den konkrete elevsammensætning, om et emne er kontroversielt eller ej. Et efterhånden klassisk eksempel er spørgsmålet, om man bør vise Muhammedtegningerne, som i nogle klasser og på nogle skoler vil være meget kontroversielt. Det kontroversielle vil således altid både være individuelt, kulturelt og historisk betinget. Nogle emner bliver pludseligt kontroversielle eller bliver det igen efter en årrække. I forbindelse med pandemien er tilslutning til vacciner versus vaccinemodstand igen blevet et betændt emne, som kan få nogle mennesker til



"Det er ondt at spise kød på grund af klimaet"

at reagere voldsomt. Emner knyttet til sex, identitet, sundhed og religion er eksempler, der på hver sin måde er følsomme, dels fordi de har baggrund i forskellige overbevisninger, værdier og interesser, og dels kan få os til at handle og tage stilling ud fra følelser snarere end rationelle overvejelser. Det er desuden et kendetegn ved disse emner, at der ikke findes enkle løsninger. Vi kan undersøge emnerne og finde mere viden om dem, men vi kan ikke google os til et bedre eller mere rigtigt svar. Det er en væsentlig pointe, at hvad der opleves som kontroversielt og følelsesladet også delvist er aldersbetinget. Det, som de unge opfatter som kontroversielt, er det ikke nødvendigvis for læreren og omvendt. Denne pointe er vigtig at have in mente forud for udvælgelsen af og arbejdet med emner.

De nye identitetspolitiske og kønskritiske strømninger er et emne, der for både lærere og elever kan være følelsesladet og samtidig et eksempel på noget, der hurtigt kan blive 'betændt' og kontroversielt. Nogle vil mene, at køns- og identitetsbølgen er ved at kamme over, så vi risikerer hetz af heteroseksuelle mænd og drenge, som ikke får mulighed for at udleve, hvad man opfatter som traditionel maskulinitet, mens andre hilser udviklingen velkommen som en frisættelse for både drenge og piger, der ikke længere behøver at være låst fast i bestemte kønsopfattelser eller finde sig i nedsættende betegnelser og handlinger. Set i et globalt lys kan der selv i nogle lande i Europa, for eksempel Polen, være en udbredt mangel på forståelse for en 'frisat' kønsopfattelse, som størstedelen af danske unge oplever positivt.

## **Hvilke fordele er der ved at undervise i kontroversielle emner?**

Når man arbejder med kontroversielle emner, træner man helt grundlæggende den kompetence at være i dialog med andre, selv når man er uenige og oplever modstridende opfattelser af forskellige fænomener. Derved kan man som lærer være med til at fremme demokratisk deltagelse og kultur og med-

virke til at opbygge tillid til demokratiet som livform og som en måde at være sammen på i et fællesskab. Emnet kan desuden medvirke til at træne konfliktløsning og dermed indirekte være med til at forebygge ekstremisme og radikalisering, som netop er kendetegnet ved polarisering og manglende accept af grundlæggende rettigheder uanset af nationalitet, etnicitet, religion og seksuel orientering (Peters & Stender, 2022). I arbejdet med kontroversielle emner er der mulighed for at sætte fokus på interkulturel forståelse, herunder fokus på individets rettigheder og alles ret til og mulighed for aktiv stillingtagen, hvilket kan være et bolværk mod negativ social kontrol, som nogle minoritetsbørn- og unge oplever.

I forhold til arbejdsformer i undervisningen er emnet en oplagt mulighed for at træne elevernes kompetence til at reflektere og stille spørgsmål og til at arbejde mere problem- og undersøgelsesbaseret. Der er mulighed for at bevæge sig væk fra en mere traditionel historieundervisning, hvor læreren har alle (de rigtige) svar, og kun forholdsvis få elever byder ind. Udfordrende emner, som for eksempel "bør kød forbydes i alle skolekøkkener og kantiner?" eller "transkønnede bør selv betale for deres behandling og sundhedsudgifter?" er emner fra 'det virkelige liv', der spiller ind i børn og unges forståelser af deres hverdags- og samfundsliv. Det vil sige, at alle bør kunne opleve sig som værdifulde i klasserumsdialogen og ikke kun de elever, der kan svare rigtigt på lærerens spørgsmål.

Mange kontroversielle emner giver en god mulighed for at arbejde med kompetenceområderne 'Kronologi og sammenhæng' og 'Historiebrug', idet eleverne kan undersøge, hvordan holdninger til vigtige samfundsmæssige spørgsmål og spørgsmål om for eksempel køn og identitet har udviklet sig. Det kan øge deres forståelse af, hvordan historiske forandringer har påvirket samfundet lokalt, regionalt og globalt (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). I kildebanken på HistorieLabs hjemmeside er der et emne om kærlighed, køn og seksualitet gennem tiden, som rummer kildeeksempler på, hvordan vi i dag ser en bestemt moral som 'snerpet', som for godt hundrede år siden ville blive opfattet som 'dydig'.



HistorieLabs undersøgelser viser, at det er vanskeligt for mange elever at forstå, at historie er et fortolkende fag (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 28-29; Peters & Poulsen, 2018, s. 13 ). Arbejdet med kontroversielle emner kan være med til at tydeliggøre, at vi kan stille spørgsmål til og udfordre autoritative udlægninger og grundfortællinger, og at fortolkninger således ikke er statiske.

## **Når emnet yder modstand**

Undervisningen i kontroversielle emner er forbundet med flere vanskelige pædagogiske og didaktiske spørgsmål, hvad angår undervisningsmetoder, strategier og lærerroller. Nordisk Råd og Undervisningsministeriet (2017) kategoriserer udfordringerne inden for følgende 5 hovedområder:

- 1) Undervisningsstrategi
- 2) Beskyttelse af elevernes følelser
- 3) Stemning og kontrol i klasseværelset
- 4) Manglende ekspertviden
- 5) Håndtering af spontane spørgsmål og kommentarer

Punkterne opsummerer de praktiske udfordringer og overvejelser, man som lærer kan stå med. Det kan være overvejelser såsom: Hvad stiller man op, hvis eleverne reagerer med stærke følelser og føler sig angrebet af klassekammeraterne? Mangel på kontrol, som er et vilkår i klasserumsdiskussioner om følsomme emner, kan gøre, at diskussionen i værste fald kører af sporet og ødelægger stemningen i klasserummet. Dette kan have en negativ indvirkning på elevernes selvfølelse og den øvrige undervisning. I andre klasser er den største udfordring, at diskussionen ikke rigtig kan komme i gang. Skal man som lærer tage særligt hensyn til minoriteter i klassen og overveje, hvordan de får en stemme – men omvendt undgå berøringsangst for bestemte emner? I nogle

klasser kan det være nødvendigt med nogle særlige rammer eller regler for, hvad man må sige eller gøre, for eksempel i form af et debatkodeks eller et regelsæt, som alle tilslutter sig, og som man kan henvise til, hvis diskussionen bliver meget ophedet. Det er afgørende, at eleverne selv er med til at udforme dette regelsæt i fællesskab, så de oplever et ejerskab til det. Det kan være en god ide, hvis regelsættet samtidig hjælper eleverne til at kunne skelne mellem fakta og meninger, så de bliver klar over, hvornår de argumenterer på baggrund af følelser og holdninger, og hvordan de kan inddrage fakta i diskussionen.

For nogle lærere er den største udfordring en oplevelse af manglende kendskab til nogle af emnerne. Dette forstærkes af, at eleverne via internettet har adgang til uanede mængder viden og derfor kan have opnået specialviden inden for særlige interessefelter, for eksempel om vegetarisme, spiritualisme eller transkønnethed.

## Lærerroller og undervisningsstrategier

Inden for feltet kontroversielle emner skelnes der på baggrund af Stradling et al. (1984) typisk mellem fire forskellige lærerroller og klassestrategier, som læreren kan anvende: 'Neutral ordstyrer', hvor læreren blot faciliterer debatten uden at give udtryk for en personlig holdning, 'Afbalanceret', hvor læreren præsenterer eleverne for en række forskellige synspunkter, 'Djævelens advokat', hvor læreren bevidst indtager det modsatte synspunkt og endelig 'EksPLICIT engagement', hvor læreren er åben om sine egne holdninger og synspunkter. Siden er flere strategier kommet til, og i Nordisk Råd og Undervisningsministeriets materiale (2017) nævnes også 'Allieret', hvor læreren tager parti for en gruppe, for eksempel marginaliserede grupper eller klassens tavse elever, og endelig 'officiel linje/konsensus', hvor læreren, uanset egen personlig holdning, støtter op om myndighedernes linje.

Der er fordele og ulemper forbundet med alle disse lærerroller. Eksempelvis kan det give en god dyna-



mik, hvis læreren agerer djævelens advokat og bedst indtager det modsatte synspunkt, men ulempen er, at nogle elever kan tro, at læreren mener det alvorligt. Rollen som neutral ordstyrer åbner op for, at alle holdninger og stemmer er accepterede, men kan være problematisk at føre igennem, når eleverne kommer med dårligt fremførte argumenter eller hadefulde kommentarer, som kalder på at blive udfordret. Rollerne kan med fordel kombineres ud fra en forståelse af, at ingen er mere rigtig end den anden, men i høj grad vil afhænge af den pågældende classesammensætning, skolemiljøet, emnet og lærerens vurdering af, hvordan han eller hun bedst kan skabe et resonansrum og etablere tillid.

Det er et vilkår, at man må vige tilbage for den traditionelle lærerrolle, som mange historielærere kan være tilbøjelige til at påtage sig i et videnstungt fag som historie. Læreren må acceptere, at han eller hun også selv er på et undersøgelsesarbejde sammen med eleverne.

Undervisningen i kontroversielle emner bliver autentisk, når læreren formår at give undervisningen karakter af en fælles undersøgelse, hvor målet ikke er enighed eller kamp om at nå frem til sandheden, men hvor klassen og læreren i fællesskab undersøger selvfølgelig viden og stiller spørgsmål til eksisterende viden (Neergaard, 2021, s. 169). Emnet giver mulighed for at arbejde med en 'gøren-dimension', når eleverne ikke blot lærer om demokrati, men selv afprøver den væsentligste dimension i den demokratiske proces, nemlig at kunne gå i dialog med andre mennesker om emner, som optager os.

## **Dialogisk rum baseret på rationel nysgerrighed**

Hvad er dialog – og hvordan skabes et ægte dialogisk rum som forudsætning for drøftelser af kontroversielle og dilemmafyldte spørgsmål? I forlængelse af Rupert Wegerifs didaktiske teori om 'dialogiske rum' (2005, 2020) og Neergaard (2021) præsenteres i det følgende en dialogisk model som didaktisk afsæt og ramme for at arbejde med kontroversielle

emner. Som en vigtig forudsætning for den dialogiske tilgang foreslås endvidere en undervisningsstrategi som supplement til de ovenfor nævnte strategier baseret på 'rationel nysgerrighed' (Peters & Stender, 2022). Med rationel nysgerrighed menes en tilgang, hvor læreren bevidst eller reflekteret sætter parentes om de følelser, hun har og forholder sig nysgerrigt og undrende til det, der sker i klasserummet. Mange børn og unge har en oplevelse af, at voksne omkring dem bliver bange, vrede eller urolige, når samtalen falder på følelsesladede emner såsom brug af sociale medier, groft sprog, skydespil, terrorisme og konspirationsteorier og ofte reagerer følelsesladet og irrationelt med nedsættende kommentarer, misforståelser eller ligefrem skældud eller sanktioner (Peters & Stender, 2022). Inden læreren går ind i en dialog om kontroversielle emner er det således vigtigt, at hun er bevidst om de irrationelle følelser, som noget vækker i hende. Derved undlader hun at påtage sig rollen som alvidende og kan begynde at åbne det dialogiske rum ud fra en oprigtig interesse i at høre elevernes stemmer og åbne relationen til eleverne. Det giver endvidere en mulighed for at stille autentiske spørgsmål, hvor læreren ikke på forhånd er sikker på svaret, men er åben for at udforske et emne og blive klogere sammen med eleverne.

Med begrebet dialog forstås her en samtale mellem to eller flere parter, som ikke har til mål at opnå enighed eller forandre nogens synspunkter, men derimod i fællesskab at udvide forståelseshorisonten og være til stede sammen i en udforskende tilgang med form af en fælles undersøgelse (Wegerif, 2020; Neergaard, 2021, s. 22, 167-170).

Det er ikke ensbetydende med, at læreren ikke kan udfordre bestemte normer og værdier, som ligger til grund for holdninger, hvilket han eller hun under alle omstændigheder bør gøre. Herved signalerer læreren nemlig vigtigheden af kritisk tænkning og selvrefleksion, især hos de elever, som har meget kategoriske eller følelsesladede holdninger.

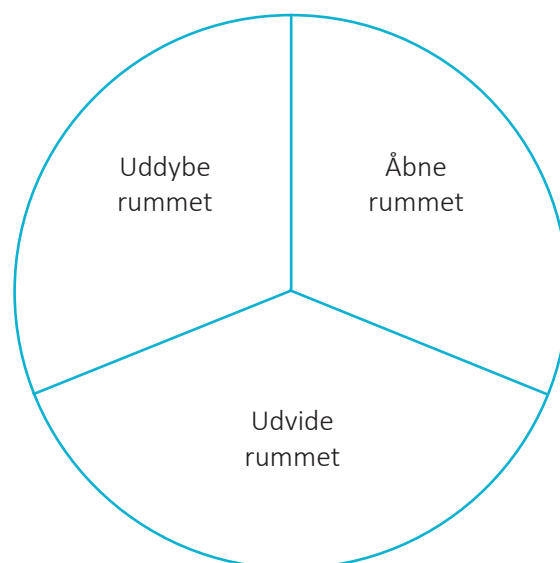
Ifølge Wegerif kan læreren etablere et dialogisk rum gennem tre grundlæggende principper: En åbning af rummet, en udvidelse af rummet og en uddybning af rummet (Wegerif, 2020; Neergaard, 2021, s. 169).





**Figur 1.**

Det dialogiske rum (efter Wegerif, 2020 og Neergaard, 2021).



Når vi åbner rummet, stiller vi åbne og oprigtige spørgsmål, der holder rummet åbent ved at give mulighed for at mange forskellige stemmer byder ind. I åbningen arbejdes der således på skabelsen af en gensidig tillid til, at alle kan og må ytre sig og byde ind i samtalen. Vi kan åbne samtalen ved at stille spørgsmål som "Hvorfor mener du det?" og "Hvordan kan vi gøre det?" (Wegerif, 2020, s. 97).

I udvidelsen af rummet skabes mere nuancerede forståelser af et fænomen, som ikke i første omgang kom i spil. Med eksemplet fra indledningen "Bør kød forbydes i alle skolekøkkener?" kan vi spørge: "Er det muligt at undersøge andre måder, hvorpå vi kan belaste klimaet mindre, hvis vi ikke er indstillede på at droppe kødet?". I udvidelsen af rummet er det muligt at gå hypotetisk til værks og spørge, om vi historisk og kulturelt set kan forestille os andre løsningsforslag, værdier, synspunkter og meninger om et givent spørgsmål, eller eleverne kan undersøge flere holdninger på nettet. Herved lærer eleverne, at der findes en mangfoldighed af synspunkter og

holdninger og udvider deres forståelse af, at viden i sig selv udvikler sig gennem dialog (Wegerif, 2020, s. 100; Neergaard, 2021, s. 170). Desuden er det muligt at tematisere det forhold, at vi gennem dialog hele tiden producerer ny viden, og at tidligere tiders opfattelser og løsningsforslag i nogle tilfælde kan blive forældede og i andre tilfælde igen kan blive relevante.

I uddybningen af rummet arbejdes der med dybere tænkning og kritisk refleksion ved at vi forholder os undersøgende til det, vi først tog for givet. Læreren kan her indtage rolle som 'djævelens advokat' og spørge eleverne, hvor sikre de er på, at noget forholder sig på en bestemt måde, herunder også hvor den viden, de har, kommer fra. Herved opfordres eleverne til at være kildekritiske og vurdere eksemplvis om bestemte holdninger er baseret på rationelle argumenter og videnskabelig viden eller mavefornemmelser og følelsesladede holdninger.

## Afrunding

Som Wegerif fremhæver (2020, s. 110), rummer den dialogiske tilgang mulighed for at fremme læring gennem dialog som mål i sig selv. Det er helt i overensstemmelse med at arbejde med viden og indhold i historiefaget, da alle kontroversielle emner rummer mulighed for at inddrage et historisk perspektiv på problemstillingerne. Herved udvides dialogen til en langsigtet kulturel dialog, der tager højde for og inkluderer de historiske stemmer. Klimaforandringer, kønsfrisættelse, vaccineskepsis samt en række internationale konflikter er alle eksempler, der går årtier eller århundreder tilbage. De rummer mulighed for, at eleverne bliver klogere på emnet, sig selv og andre, idet de lærer at lytte til andres synspunkter og at argumentere for egne holdninger. Derved træner eleverne tolerance og åbenhed for, at der findes en mangfoldighed af stemmer og udlægninger af et givent spørgsmål.



## Litteratur- og ressourceceliste

Bundsgaard, J. (2017). *Digital dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Hvordan taler man nemt om det svære? Redskaber til dialog i grundskolen*. Lokaliseret på: <https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/trivsel/hvordan-taler-man-nemt-om-det-svaere>

Børne og Undervisningsministeriet. *Demokrati under udvikling*. Lokaliseret på: <https://www.duu.dk/5-kontroversielle-emner>

EMU. *Kontroversielle emner*. Lokaliseret på: <https://emu.dk/hhx/demokrati-og-faellesskaber/kontroversielle-emner>

Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning. Traditioner, teorier og metoder til praksis*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordisk Råd & Undervisningsministeriet (2017). *Kontroversielle emner i skolen. Uddannelsespakke for lærere*. Lokaliseret på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/demokrati-og-medborgerskab/traening-og-redskaber-til-at-arbejde-med-kontroversielle-emner>

Peters, R. A. & Stender, K. (2022). *Børn og unges online fællesskaber på kanten – forebyggelse gennem den gode dialog*. Cepra-Striben, (in press).

Stradling, R. et al. (1984). *Teaching Controversial Issues*. London: Edward Arnold.

Wegerif, R. (2005). Reason and Creativity in Classroom Dialogues. *Language and Education*, 19(3), 223-237.

Wegerif, R. (2020). Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I: Dysthe, Ness & Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring* (s. 93-112). Aarhus, Klim.

# Hvad med indholdet i undervisningen?

Af Jens Aage Poulsen, HistorieLab,  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Det er en central opgave for skolen at ruste eleverne til fremtiden. En opgave som skolefaget historie naturligvis også må bidrage til. Det gør faget allerede på en række områder, for eksempel ved at styrke elevernes undersøgelses- og metodiske kompetencer så som kildekritik. Men hvad med valget af indhold, det historiske stof - forstået som fortællinger om fortiden, som der er mængder af – og som der hele tiden bliver flere af. Vælges og tilrettelægges det med sigte på, at det har betydning og er nyttigt for eleverne – nu og i fremtiden? Dette spørgsmål behandler artiklen, der også drøfter nogle kriterier for valg af indhold.

## Historie – fremtidsrettet nytte

”De, der ikke kan huske fortiden, er dømt til at gentage den” er et kendt citat, der tillægges den spansk-amerikanske digter og filosof George Santayana (1863-1952). Under et interview blev en elev spurgt, hvorfor hun mente, at skolefaget var vigtigt, og hun svarede: ”I historie lærer vi om fortidens fejl, så man ikke behøver at gentage dem”. I begge tilfælde anses det at have viden om fortiden, som værende brugbart i sam- og eftertiden.

Denne opfattelse af histories betydning er ældgammel. Man finder den hos grækeren Thukydides (ca.

460-400 f.v.t.), der sammen med landsmanden Herodot (484-425) betragtes som historiefagets fædre. Forenklet forestillede de sig – ligesom andre i deres samtid – at udviklingens retning var cirkulær og således gentog sig – om end ikke på en identisk så på en lignende måde. Derfor gav det mening for Thukydid relativt nøgternt at skrive historien om krigen mellem Sparta og Athen, den Peloponnesiske Krig. Ved at studere Thukydids skrift kunne athenerne være bedre forberedt til en uundgåelig kommende krig mod spartanerne. Det er generelt for os mennesker, at vi orienterer os i tid ved at anvende vores fortolkning af fortiden til at forstå vores nutid og forsøge at foregribe fremtiden. En kognitiv proces, der ofte betegnes som historiebevidsthed (Rüsen, 2017, s. 13).

Med det såkaldte Sthyr'ske Cirkulære fra 1900 blev historie et skemalagt fag i folkeskolen. Dets fremtidsrettede og samtidige opgaver fremgik klart af fagformålet, dels at undervisningen skulle "fremelske ... en varm og levende Følelse, særlig for vort Folk og Land", og dels at faget skulle være "et vigtigt sædeligt Opdragelsesmiddel", det vil sig være moralsk dannende. At undervisningens og læremidlernes indhold hovedsageligt var nationalforherligende fortællinger om konger og krige mere end forsøg på at beskrive, hvad der faktisk skete, blev en konsekvens af det overordnede sigte med undervisningen.

Historie er grundlæggende fortællinger om fortidige begivenheder og kan ses som samlinger af direkte og indirekte erfaringer. Spørgsmålet er, om der af disse erfaringer kan udtrages en læring, som er nyttig i vores nutid og fremtid. Udfordringen er jo, at fortidige begivenheder er unikke. De gentager sig ikke. For selv om menneskets natur er forblevet stort set uændret i årtusinder, er menneskets adfærd, dets holdninger, mentalitet, og de samfundsmæssige omstændigheder, de levede under, forandret markant. Et eksempel på ændringer i menneskets adfærd er, at der er mindre vold og langt færre drab i Danmark i dag, end der var for 5-600 år siden.



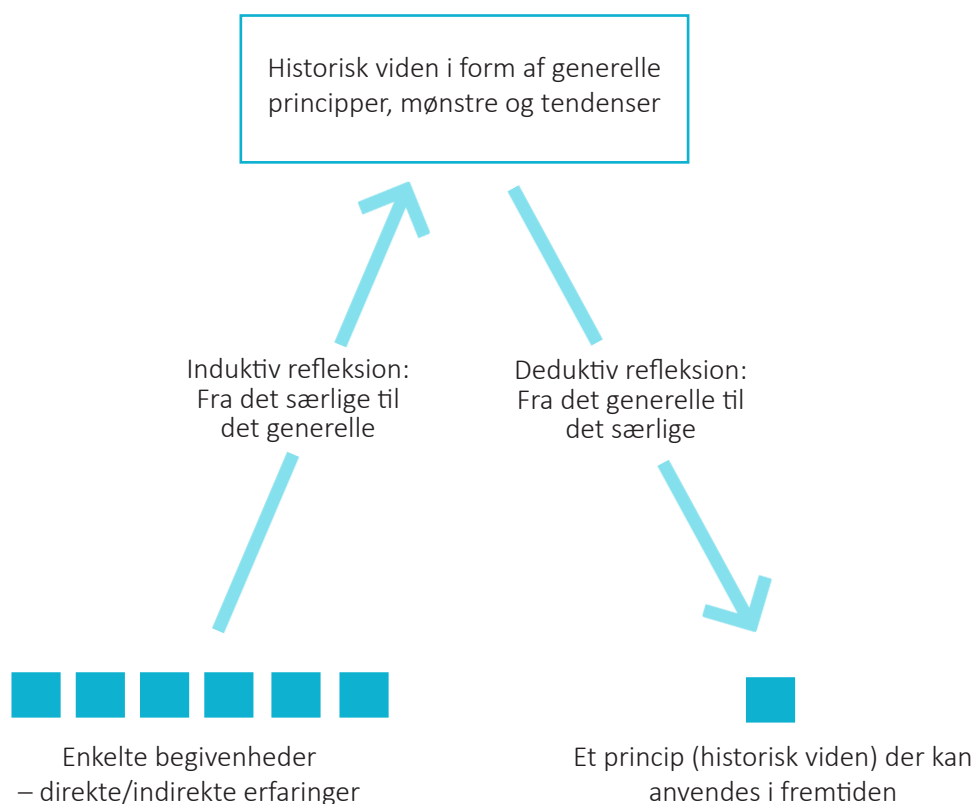
## Principper, mønstre og tendenser

Vi kan således ikke lære noget af historie – forstået som erfaringer – i hvert fald ikke på samme måde som Pythagoras (ca. 570-495 f.v.t.). Han gik rundt i den græske bystat og målte retvinklede trekanter. Ud fra en række enkelterfaringer sluttede han sig til en af de vigtigste matematiske læresætninger, der har vist sig overmådelig nyttig ikke kun i hans sam- og eftertid, men formentlig også vil være det til evig tid: Summen af kvadraterne på de to korte sider  $a$  og  $b$  er lig med kvadratet på den længste side  $c$ .

Selv om vi ikke kan lære noget af historien, kan vi måske blive klogere af at beskæftige os med den. Ud af et antal enkeltbegivenheder kan man ræsonnere sig til historisk viden, som har karakter af generelle principper, mønstre eller i hvert fald tendenser, der kan bruges fremadrettet. Det kan illustreres med den amerikanske journalist og historiker Mike Maxwells model, der viser, hvordan induktive og deduktive ræsonnementer i historie kan bruges til at slutte fra en række enkeltbegivenheder til generelle principper (2018, s. 64).

**Figur 1.**

Modellen illustrerer, hvordan der fra en række enkeltbegivenheder udledes historisk viden i form af generelle principper, som kan anvendes til at tage bestik af fremtiden.



At udlede generelle historiske principper ud fra et antal enkeltbegivenheder er ikke noget nyt. I Thukydids skrift om Den Peloponnesiske Krig giver han flere eksempler på, at historisk viden rummer generelle principper, mønstre eller tendenser, der kan underbygges ved at sammenholde enkeltbegivenheder fra historien. Således hævder han, at der er tre grundlæggende motiver til krig: Frygt, ære og egoisme. Og at de, der ønsker krig, har en tendens til at håne dem, der er imod ved at betegne dem som feje og upatriotiske (Thukydid, 2010). Det får måske nogen med en længere tids hukommelse til at tænke på daværende præsident George W. Bush. Da USA i 2001 indledte, hvad der blev kaldt krig mod terror, udtalte han, at enten var man med USA, eller også var man imod – og i sidste tilfælde ville man blive betragtet som fjender.



Undersøges en antal opstande, oprør og revolutioner kan der også udledes et mønster for, hvornår de bryder ud, nemlig når magthaverne af en eller anden grund letter deres undertrykkelse. Det sås fx i den indiske uafhængighedskamp fra 1920'erne, da det sydafrikanske apartheidstyre blev mindre hårdhændet i slutningen af 1980'erne, og da Østtysklands socialistiske og undertrykkende styre i samme periode mistede grebet om magten.

I sin bog giver Maxwell (2018, s. 179) en række eksempler på generelle og vedvarende historiske principper, mønstre og tendenser, der gælder for mennesket som art:

- Det er nysgerrigt og har trang til at udforske, til at lære og udvikle nye teknologier, som kan forbedre levevilkårene. Det findes der mange eksempler på fra udviklingen af hjulploven til digitaliseringen af flere og flere områder i samfundet.
- Det er potentielt voldeligt og kan som individ udøve grov vold mod artsfæller og kollektivt iværksætte massedrab.
- Det har tendens til at distancere sig fra, frygte, afsky, undertrykke, diskriminere og måske dræbe mennesker, der adskiller sig fra den gruppe, det selv tilhører.

Om samfund kan blandt andet tilføjes disse principper:

- Dominerende kulturer og imperier følger ofte et organisk udviklingsmønster: De opstår, vokser, de når et højdepunkt, herefter følger en periode med nedgang frem mod endelig opløsning. Som eksempel kan nævnes Romerriget. Det samme mønster kan ses i de kinesiske dynastier (for eksempel Qing Dynastiet 1644-1911) og Sovjetunionen.
- I fortiden, i nutiden og i fremtiden må samfund og fællesskaber forholde sig til og håndtere en række tematikker som magt, forbrydelse og straf og social ulighed.



## Forberede til fremtiden

En helt central opgave for skolen og undervisningen er som nævnt at give eleverne viden, der ruste dem til fremtiden. Det vil sige viden, der har livsværdi for eleverne. At det også er intentionen i skolefaget historie, ses i fagformålet. Her fremgår det, at det eleverne lærer i faget, skal de kunne bruge "i deres hverdags- og samfundsliv" og det skal give dem "forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 7). Det er altså ikke nok, at eleverne lærer om fortiden. Undervisningen må også have fokus på samspil mellem *fortidsfortolkninger*, *nutidsforståelser* og *fremtidsforventninger* og derved styrke elevernes forudsætninger for på et oplyst grundlag at anvende den tilegnede viden om fortiden til at orientere sig i nutiden og reflektere over fremtidsmuligheder. For uden et fremtidsperspektiv, er det temmelig meningsløst at beskæftige sig med fortiden, og uden at kunne bruge og forholde sig til fortællinger om fortiden bliver det vanskeligt at forestille sig en fremtid (Van Straaten, Wilschut, Oostdam & Fukkink, 2019, s. 512).

Undersøgelser fra de seneste årtier viser, at mange elever har svært ved at se sammenhænge mellem det, de lærer om fortiden i skolefaget og deres nutid og fremtid. Således kunne den amerikanske historiker Roy Rosenzweig konstatere, at elever (og i øvrigt mennesker i almindelighed) mente, at fortiden havde stor indflydelse på deres opfattelse af nutiden og fremtiden. Men få tillagde skolefaget afgørende betydning i den sammenhæng (Rosenzweig, 2000). I det hele taget er det ikke ualmindeligt, at elever – til forskel fra andre skolefag – har svært ved at se og formulere sig om en fremadrettet betydning og nytteværdi af historie (Haydn & Harris, 2010; Barton & Levstik, 2011; Knudsen og Poulsen, 2016, s. 13-14).

## Forhindringer for det fremtidsrettede

Der kan være mange grunde til, at bevidstheden om samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning er en udfordring for mange ele-



ver. Måske mangler eleverne viden om og forståelse af fortiden. At være opmærksom på samspillet mellem tiderne forudsætter jo evnen til at kunne reflektere over kontinuitet og forandring, at kunne generalisere, samt at være bevidste om, at fortællinger om fortiden er fortolkninger – altså konstruktioner. Derfor er det et problem, hvis elever forstår fortællinger om fortidige begivenheder som faste og endegyldige forløb, der er defineret af årstal, bestemte aktører og faktuelle oplysninger, og som følger efter hinanden som perler på en snor (Van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2018, s. 48).

At lade undervisningen bestå af en kronologisk ordnet række af emner er en udbredt måde at organisere stoffet på. I analoge og digitale læremidler er det almindeligt, at hvert emne udgør en selvstændig enhed, hvor sammenhænge mellem tidligere og kommende emner ikke påpeges. Det er ikke så udbredt i undervisningen at trække linjer fra fortid til nutid - eller at diskutere hvad og hvordan viden om aspekter eller generaliseringer fra den givne fortid kan give mening i nutiden og fremtiden (Poulsen, 2021a). Konsekvensen kan være, at eleverne oplever, at når de er færdig med ét emne, går de i gang med et nyt, og at den historiske indholdsviden om hændelser og personer, de har tilegnet sig, ikke eller kun i begrænset omfang anvendes i arbejdet med det nye emne. Eleverne kan derfor opfatte historie som et fag, hvor de hører om den ene begivenhed efter den anden. Ganske vist får eleverne en mængde informationer om fortiden, som formentligt hurtigt fortoner sig i glemmebogen, fordi emnerne ikke sættes i sammenhæng, eller meningen og betydningen af indholdet for elevernes samtid og fremtid ikke vægtes.

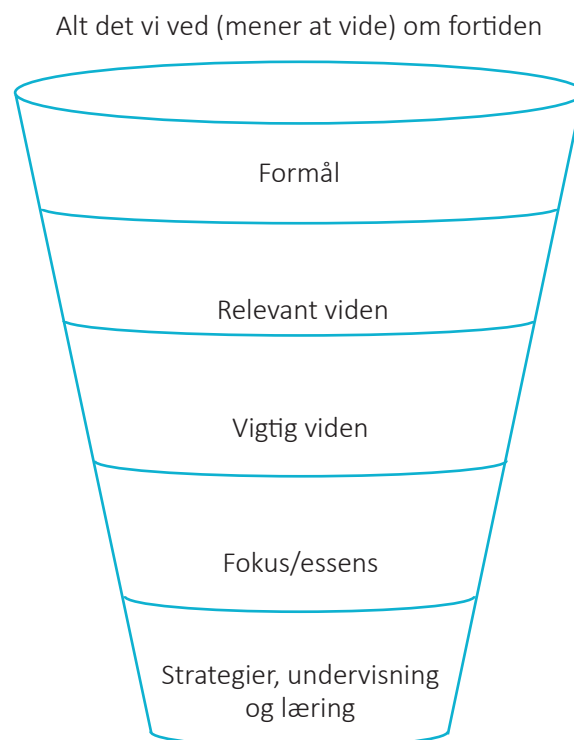
## **Et filtreret indhold**

Fælles Mål er en kompetenceorienteret læreplan med en række kompetencemål, som undervisningen skal give eleverne mulighed for at nå – uden at der angives et bestemt indhold eller pensum. Det giver dog ikke mening, at elever opøver historiske kompetencer uden et indhold. Spørgsmålet er,

om der kan opstilles kriterier for valg af indhold, og hvordan det kan tilrettelægges for at være velegnet i historieundervisningen. Det gives der i det følgende et bud på. Til at illustrere det anvendes en tragtmodel, som "filtrerer" et potentielt indhold, så man når frem til, hvad der er egnet. Modellen er inspireret af Mike Maxwell (2018, s. 107).

**Figur 2.**

Tragtmodellen illustrerer kriterier eller "filtre" for valg og tilrettelæggelse af indhold i historieundervisning.



## Formål

Med *Formål* menes lærerens overvejelser over, hvorfor og hvordan eleverne nu og i fremtiden kan forstå betydningen af og drage nytte af det pågældende



indhold. Det vil sige, hvordan kan den historiske viden bidrage til, at eleverne på et oplyst grundlag forstår sig selv og deres omverden – samt at det medvirker til at styrke deres forudsætninger for at reflektere over og tage stilling til mulige fremtids-scenarier. Læreren kan blandt andet overveje, om Danmarkshistorien fortsat skal dominere indholdsvalget, når verden på godt og ondt i dag og formentlig også i fremtiden bliver mere og mere globaliseret, og at menneskeskabte globale udfordringer som klimakrise, biodiversitet, overbefolkning, ulighed og så videre bliver stadig mere påtrængende.

I en sådan fremtidsrettet tilgang til indholdet i faget er der en risiko for, at fortiden ses og vurderes præsentistisk. Skal historieundervisningen meningsfuldt kunne ruste eleverne til fremtiden, er det vigtigt, at undervisning lader eleverne møde den fortid, de arbejder med, på dens egne præmisser. Det vil sige, at eleverne tilbydes et fortidsblik, og at de ikke forholder sig til den tids menneskers handlinger og holdninger ud fra et måske fordømmende nutidsblik (Bjerre, 2021, s. 51f).

## Relevans

Det næste "filter" i modellen handler om relevansen af den historiske viden. Her kan historiedidaktikeren Bernard Eric Jensens anvendelse af begreberne "aktualisering" og "distancering" bruges. Aktualisering er at tilrettelægge de valgte emner, så eleverne umiddelbart kan relatere det til deres egen nutid og livsverden. Distancering handler om, at eleverne samtidig må tilegne viden om, at den pågældende fortid på en række områder adskilte sig fra nutiden (Jensen, 1996, s. 13-14).

Elementer, der umiddelbart kan anvendes til aktualisering, kan betegnes som *fællesmenneskelige eksistenstemaer* (Pietras & Poulsen, 2011, s. 164-165). Det er livsopgaver, udfordringer og problemstillinger, som mennesket til alle tider og i alle samfund har skullet forholde sig til. Som eksempler kan nævnes:

- Betydningsfulde/magtfulde personer (for eksempel børns relation til voksne).
- Sig selv og andre som kønsvæsner.
- Krav og modstand fra naturen, sig selv og andre.
- At være med i et fællesskab og være ansvarlig for andres liv og lykke.
- Egen og andres individuelle eksistens (liv og død).
- Hvad der er godt/ondt – det gode/det onde.
- Forvirring og kaos. Nødvendigheden af at skabe mening og sammenhæng.

Eksistenstemaerne – og hvordan mennesket har forholdt sig til dem har varieret – ofte markant. Faktorer, der kan forklare variationerne, kan deles i to kategorier. På den ene side, hvad der kan betegnes som *objektive* faktorer på den givne tid og sted, det vil sige de samfundsmæssige, politiske, sociale og økonomiske og kulturelle vilkår – herunder den mentale horisont, grundlæggende værdier og så videre. Det er her distancering, viden om den pågældende fortid og fortidsblikket er væsentligt. På den anden side er der *subjektive* faktorer, der vedrører det enkelte individ som et villende, sansende følende og fantaserende væsen.

Man kan altså se fællesmenneskelige eksistenstemaer som varige principper, tematikker, tendenser og udfordringer, som mennesker altid har måttet forholde sig til – ikke nødvendigvis på identiske måder – i fortiden og nutiden, og som derfor må antages også at have betydning i fremtiden (Van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2018, s. 49). Og hvis nogen spørger, om der er noget, der *ikke* er eksistenstemaer og varige principper, er svaret, at det kommer an på, om læreren eller læremidlet kan gøre opmærksom på det eller ej.

Historie handler grundlæggende om kontinuitet og forandring i menneskers samfundsmæssige liv. Derfor kan der i valg af relevant historisk viden også basere sig på en vurdering af, om indholdet kan bidrage til, at eleverne danner sig et overblik eller "det store billede" af samfundenes udvikling. Det kan være over hele menneskehedens udvikling, hvor produktionsmåder og livsformer er konstruerende for kontinuitet og forandring (Lund, 2016, s. 42-43). For Europa kunne det store billede tegnes sådan:



- For 60.000 år siden: Mennesker lever af indsamlede rødder, bær og smådyr.
- For 15.000 år siden: Mennesker lever af jagt, fiskeri og samleri.
- For 6.000 år siden: Agerbrug og kvæghold bliver udbredt.
- For 150-200 år siden: Industriproduktion vinder indpas.
- Nutiden: Digitalisering.

Det store billede kan også etableres ved at lade eleverne arbejde med langvarige og mere afgrænsede tematikker som slaveri og ufrihed, der har haft forskellige former, men har eksisteret i mere end 5.000 år, og som formentlig også vil være et fænomen i fremtiden (Van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2018, s. 50).

Analogier bruges jævnligt i undervisningen i alle fag, og er ofte en udmærket didaktisk metode til at fremme forståelsen af et nyt fænomen. Flere undersøgelser viser således, at brug af analogier øger læringsudbyttet. Det gælder også i historie (Van Straaten, Wilschut, Oostdam & Fukkink, 2019), hvor et kriterium for valg af relevant historisk viden kan være, om den har potentialer for, at der etableres analogier mellem fortid og nutid – og dermed mulighed for at reflektere over fremtiden. Som nævnt er fortidige situationer og begivenhedsforløb unikke. Skal en analogi og en case fra fortiden meningsfuldt kunne styrke elevernes forståelse af forhold i nutiden, er det nødvendigt at se bort fra detaljer, der kan forstyrre analogien (Van Straaten, Wilschut, Oostdam & Fukkink, 2019, s. 515). I historie er analogier at identificere træk og forbindelser, der rummer ligheder mellem nutidige og fortidige begivenhedsforløb, men også at påpege forskellene. Når eleverne arbejder med nazisternes folkedrab, er det nærliggende at sammenligne med andre og senere folkedrab. Det kan gøre eleverne bevidste om, at fænomenet folkedrab ikke var noget, Nürnbergprocessen en gang for alle gjorde op med, men at de må forholde sig til, at der er en latent risiko for folkedrab i fremtiden. Et andet – og måske kontroversielt – eksempel kan være, at diskutere om der er fælles træk ved de japanske kamikaze-piloter og de islami-

ster, der gennemførte terrorangrebene på USA den 11. september 2001 (Robbins, 2004, s. 44).

Som nævnt gentager historien sig ikke. Derfor er det vigtigt, at eleverne forstår, at analogierne kan tolkes for langt. I praksis sker det jævnligt. Således spillede analogien til München-aftalen mellem Storbritannien, Frankrig, Italien og Nazi-Tyskland i 1938 en væsentlig rolle for efterkrigstidens amerikanske præsidenters vurderinger og beslutninger i forhold til Sovjetunionen. Man antog, at "Sovjetunionens ekspansion havde den samme grundlæggende dynamik, som Nazi-Tysklands i 1930'erne" (Bjerre-Poulsen, 2017).

## Vigtig viden

Det næste trin ned i tragten handler om, at den historiske viden, som eleverne forventes at tilegne sig, er vigtig. Der er forskellige måder at vurdere en historisk begivenheds signifikans. Blandt andet har den britiske historiedidaktiker Christine Counsell formuleret fem kriterier for, hvad og hvordan et begivenhedsforløb kan vurderes som betydningsfuldt (Pietras & Poulsen, 2017, s. 111f). Nedenfor er en let forenklet version af Counsells kriterier:

- Hvor vigtig var begivenheden for den tids mennesker?
- Omfang: Hvor mange mennesker og hvor store landområder blev påvirket af begivenheden?
- Konsekvenser: Hvor dybt og gennemgribende påvirkede begivenheden den tids mennesker og samfund?
- Varighed: Hvor længe påvirkede begivenheden mennesker og samfund?
- Elevernes oplevelse af begivenhedens nærhed i tid og rum. Det vil sige, i hvilken grad kan indsigt i den fortidige begivenhed bidrage til elevernes forståelse af deres samtid og deres fremtidsforventninger (Poulsen, 2021, s. 62).

På mellemtrinnet undervises der jævnligt i Inkariget og dets undergang i 1530'erne. Bruges ovenstående



fem bullets som kriterier, opfyldes de tre første, men næppe de to sidste. Derfor kan det overvejes, at Inkariget rummer vigtig historisk viden, der er nyttig for eleverne i fremtiden – eller hvordan emnet kan tilrettelægges, så de to sidste bullets også er i fokus. Til gengæld kan der argumenteres for, at et sjældent emne i grundskolen, nemlig Opiumskrigen i 1840'erne, opfylder alle bullets. Krigen var dødsstødet for det kinesiske Qing Dynasti og banede i løbet af 1900-tallet vejen for det nutidige kommunistiske Kina. Trods den geografiske distance er også kriteriet "nærhed" opfyldt. Opiumskrigen såede frøene til den gensidige mistro mellem Kina og Vesten. En mistro, der er tydelig i den nuværende konflikt mellem Kina på den ene side og USA og Europa på den anden. En konflikt, der formentlig varer ved langt ud i fremtiden – en konflikt, der har potentialer til at udvikle sig katastrofalt.

## **Essens, fokus og undervisning**

Det sidste trin i tragten for valg af indhold handler om at have blik for helheden og have fokus på essensen: Hvad er kernen i den viden om fortiden, eleverne skal tilegne sig? Selv efter at have gennemført ovenstående udvælgelse er historisk indholdsviden på dette trin enorm. I sin tilrettelæggelse må læreren have fokus på helheden og essensen og undgå at drukne i overflødige detaljer. Columbus er et kanonpunkt, der kort i Fælles Mål for historie begrundes med, at "han (står) som symbolet for den europæiske ekspansion og opdagelsesrejserne" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 69). Følges begrundelsen må essensen således være den europæiske ekspansion og dens kort- og langsigtede konsekvenser, og ikke for eksempel navnene på Columbus' skibe eller at nogle sømænd angiveligt troede, at jorden var flad, og at de derfor frygtede at sejle ud over kanten. Arbejder klassen med Oplysningstiden må kernen i indholdet vel være oplysningstidens tænkning og ideer – og ikke navnene på filosofferne.



Hvordan kan undervisningen så tilrettelægges, når man som lærer har "filtreret" sig frem den historiske indholdsviden, der vurderes at være relevant, nyttig og vigtig for eleverne at tilegne sig? Læreren kan blandt andet overveje, hvordan denne viden gøres brugbar for eleverne i forskellige sammenhænge – også uden for skolen i deres hverdagsliv. Som lærer må man gøre brug af den fordel, at læreplanen ikke definerer et bestemt indhold. For dyb læring kræver tid. Derfor bør man som lærer undgå et "selvpålagt" overlæst pensum, som man mener, at eleverne skal undervises i, så de får et "historisk overblik". Det er mere hensigtsmæssigt ind imellem at vende tilbage til noget, eleverne har arbejdet med og måske arbejde med det ud fra en anden vinkel – dog stadig med det blik, at det skal have mening for eleverne og ruste dem til fremtiden.

Didaktiske refleksionsmodeller er taknemmelige – i hvert fald i teorien og frigjort fra en konkret praksis. Tragtmodellen er ingen undtagelse. Den tilbyder nogle fagligt og didaktiske begrundede "filtre", som læreren kan bruge i valg af historisk viden, som undervisningen skal indeholde. Men det betyder ikke nødvendigvis, at eleverne har den samme opfattelse. I undervisningen skal der også være plads til at beskæftige sig med et historisk indhold, som eleverne umiddelbart finder fascinerende – også selv om det ifølge modellen og måske lærerens vurdering er unyttig historisk viden. Læreren kan eventuelt bruge sin faglige og didaktiske viden, kendskab til eleverne, fantasi og evne til indlevelse til at perspektivere det "unyttige" til, hvad der i skolefaget anses som nyttigt.

## Litteratur- og ressourceliste

Bjerre, L. I. (2021). Fortidsmøder. I S. T. Larsen og J. Aa. Poulsen (red.). *Historieundervisning – en fagmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 47-57.

Bjerre-Poulsen, N. (2017). Anvendt historie: Fra München- til Vietnam-syndromet. *Udenrigs 2*, 2017.



Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Historie. Faghæfte 2019*.

Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2011). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York and London: Routledge.

Haydn, T. & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies* 42(2), s. 242-261.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I H. Brinckmann og L. Rasmussen (red.). *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historie didaktiske essays*. Gesten: OP-forlag, s. 5-18.

Knudsen, H. E. og Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab.

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk. En handbook for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Maxwell, M. (2018). *Future focused History Teaching*. Colorado: Maxwell Learning.

Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2011). *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. København: Gyldendal.

Poulsen, J. Aa. (2021). Historisk tænkning. I S. T. Larsen og J. Aa. Poulsen (red.). *Historieundervisning – en fagmetodik*. København: Hans Reitzels Forlag, s. 59-70.

Poulsen, J. Aa. (2021a). Viden i historiefaget – hvad skal eleverne lære? *Learning Tech* 9, s. 225-257.

Robbins, D. (2004). 'Learning about an 800-year-old fight can't be all that bad, can it? It's like what Simon and Kane did yesterday': modern-day parallels in history. *Teaching History*, no. 117, s. 44-47.

Rosenzweig, R. (2000). How Americans use and think about the past. Implications from a national survey for teaching history. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.) *Knowing, Teaching and Learning history: National and international perspectives*, s. 262-284. New York: New York University Press.

Rüsen, J. (2017). *Evidence and Meaning: A Theory of Historical Studies*. Berghahn Books.

Thukydid (2010). *Krig og politik - den peloponnesiske krig i udvalg*. Vestjysk Kulturforlag

Van Straaten, D., Wilschut, A. & Oostdam, R. (2018). Exploring pedagogical approaches for connecting the past, the present and the future in history teaching. *Historical Encounters*, 5(1), s. 46-67.

Van Straaten, D., Wilschut, A. Oostdam, R. and Fukkink, R. (2019). Fostering Students' Appraisals of the Relevance of History by Comparing Analogous Cases of an Enduring Human Issue: A Quasi-Experimental Study. *Cognition and Instruction* 2019, Vol. 37, No. 4, s. 512-533.



# Teknologi er som mønter. De har både en forside og en bagside

Af Peder Meyhoff, pensioneret gymnasielærer

Teknologi er som mønter. De har både en forside og en bagside. Forsiden er altid nem at se, men bagsiden kan være svær at få øje på. Nogle gange opdager vi den først, når der er sket store skader.

Indtil Ungdomsoprøret sidst i 1960'erne var der ikke meget fokus på bagsiden. Man så kun den synlige forurening og løste problemerne med højere skorstene. Eller flyttede, når naboerne klagede for meget – som da Cheminova i 1953 flyttede fra Måløv til Harboøre Tange.

Under Ungdomsoprøret steg kritikken af miljø- og naturødelæggelsen imidlertid. Og den blev bred og voksede sig stor. Danmark fik således sin første miljøorganisation, NOAH, i 1969. To år efter fik Danmark verdens første miljøministerium – i begyndelsen kaldt *Ministerium for forureningsbekæmpelse*.

Det kan undre at politikerne – og befolkningen med – så sent opdagede, at det ikke blot handlede om lokale problemer med røg og støj, men at problemerne var helt fundamentale. Men dengang var der meget få som forstod, hvor alvorlig situationen var. Teknologiens forside var smuk og profitabel, bagsiden ubekvem og svær at se.

## Syndefaldet

Hvorfor skete det så sent? Hvorfor nøjedes man så længe med at se på de enkelte problemer hver for sig i stedet for at forstå dem som led i en systematisk ødelæggelse?

Der er i hvert fald to forklaringer:

Den ene er, at alle umiddelbart havde fordel af ødelæggelsen. Den lagde låg på modsætningen mellem arbejde og kapital. Både arbejderne og arbejdsgiverne tjente godt på rovdriften. Ganske vist fik de store banker og store virksomheder mest ud af det, men arbejderne fik en hastig og synlig forbedring af deres livsvilkår – så alle var glade og overså ulemperne. Også bønderne havde stor gavn af udviklingen – ikke mindst da de med traktorer og sprøjtegifte kunne øge produktionen og samtidig reducere omkostningerne til arbejdskraft.

Den anden handler om kultur. Vi har i flere tusinde år set os i en nærmest gudgiven rolle som behersker af naturen og ikke som en slags dyr, der skal forstå sin rolle i det komplicerede samspil mellem planter og dyr. Ganske vist er der flere gange opstået naturromantiske modstrømninger – og det gjorde der også under Ungdomsoprøret – men menneskets rolle som naturens geniale betvinger er aldrig for alvor blevet udfordret.

En af de centrale myter i Det Gamle Testamente handler om, hvordan Adam og Eva bliver smidt ud af Paradis. Fremover må de klare sig selv som bønder. Nu var det slut med det sorgløse liv som jægere og samlere. I stedet skal der arbejdes for føden. Det blev der, og det bliver der fortsat. I dag er landbruget industrialiseret, og det ses i landskabet, i vandmiljøet og på CO<sub>2</sub>-udledningen. De kemiske stoffer, landbruget – og industrien – bruger, gør vores hjerner og kroppe til et stort eksperimentarium. Og truer vores evne til at reproducere os.



## Det startede med landbruget

I de første mange tusinde år hvor mennesker var jægere og samlere, levede de i harmoni med naturen. Ganske vist slog de dyr ihjel og plukkede både bær, svampe og andet spiseligt, men det var naturen, der påvirkede mennesket langt mere, end det omvendte var tilfældet. Det ændrede sig, da mennesket begyndte at dyrke jorden og holde husdyr.

Landbruget opstod først omkring de store floder i Mellemøsten og bredte sig hurtigt til Middelhavsområdet. Det varede imidlertid længe, inden det kom til Danmark. Det skete først for omkring 6.000 år siden – med det vi i dag kalder *Bondestenalderen*.

I begyndelsen var der kun få mennesker, og udviklingen var længe meget langsom. De ændringer, der skete, var også kun lokale. Men efterhånden voksede befolkningen; den fik brug for mere agerjord, mere brænde og flere byggematerialer. Det første offer var skovene.

Set med stenalderøjne var det ganske vist ret smart – man kunne fælde træerne og bruge dem til at bygge med. De store grene kunne man bruge som brænde, og resten brændte man af – og så kunne man bruge arealet som mark.

Jorden var først meget næringsrig men blev efterhånden udpint, og så blev man nødt til at rydde ny skov. Nogle steder blev de udpinte marker til regulære ørkner. Indtil man fandt ud af at gøde jorden, var det en ond cirkel, som ofte endte med, at bønderne havde svært ved at dyrke mad nok til en stadigt større befolkning.

## Bronzealder-katastrofen

Bondestenalderfolket havde Danmark for sig selv i omkring 2.000 år. Men så indvandrede et nyt folk, og de bragte metallet *bronze* med sig. Det førte i sig selv til behov for mere brændsel. At arbejde med bronze krævede høj varme, men brændslet kunne man let finde i skovene.

### Billede 1.

Under 1. Verdenskrig var det svært og dyrt at skaffe olie og kul. Og man byggede derfor flere større vandkraftanlæg i Danmark. Det største er Tangeværket på Gudenåen nær Bjerringbro. Det blev indviet i 2021, og kunne dengang dække ca. 22 % af Jyllands elforbrug. Dengang tænkte man ikke over ulempen, at man spærrede for vandrefiskenes passage. Der er siden bygget en fisketrappe, men den hjælper kun lidt på problemet. I dag dækker værket kun ca. 3.000 husstandes forbrug, og der er pt. stor diskussion om dets fremtid. Set fra naturens synsvinkel vil det bedste naturligvis være at fjerne dæmningen og lade Gudenåen finde sit gamle løb igen, men der er to udfordringer ved denne løsning. Den ene er at Tange Sø har fået stor rekreativ værdi, og den største del af lokalbefolkningen ønsker tilsyneladende at bevare søen. Det andet er at sedimentet på bunden af Tange Sø er forurenet med tungmetaller og andre giftige stoffer fra bl.a. Silkeborg Papirfabrik. Og hvis søen tømmes, vil der være risiko for at forureningen strømmer videre ned ad Gudenåen og ud i Randers Fjord. Det ender givetvis med et meget dyrt kompromis, nemlig et langt omløbsstryg der vil mindske vandtrykket så meget at Tangeværket kun vil kunne fortsætte som en slags arbejdende museum.





Men bronzealderfolket skabte andre problemer. De kom med en helt ny gravskik – kæmpehøje af *græstørv*. Nogle af dem er meget store; den største, Hohøj ved Mariager, er 12 m høj og 72 m i diameter. Den har et rumfang på op imod 20.000 m<sup>2</sup>. Der har mindst været omkring 85.000 gravhøje i Danmark, og ofte byggede man mange høje tæt på hinanden, så der har været stort behov for græstørv.

For at skaffe alle disse græstørv ødelagde man imidlertid mange græsmarker. Til en gennemsnitlig høj blev brugt adskillige hektar mark, og det tog tid inden plantevæksten havde genvundet sin styrke. Mange af markerne var desuden ret sandede, og når man skrællede græslandet af, begyndte sandjorden at fyge, og det blev vanskeligt at dyrke jorden. Fremover kunne de kun bruges til ekstensivt dyrehold. Sådanne marker kan endnu i dag ses på Djursland og i Vestjylland.

Bronzealderfolket forstod selv, at de var i gang med at ødelægge deres marker, og de begyndte at begrave deres stormænd på andre måder: i mindre høje, flere i samme høj og ultimativt også ligbrænding, hvor asken blev gravet ned i eller ved eksisterende høje.

Når vi i dag nyder det smukke landskab i Mols Bjerge eller den blomstrende lyng på Randbøl Hede – eller beundrer de gamle gravhøje i landskabet – er det vigtigt at huske, at det er menneskeskabt natur. Det er smukt at se på, men reelt er der tale om den første store menneskeskabte miljøkatastrofe i Danmark.

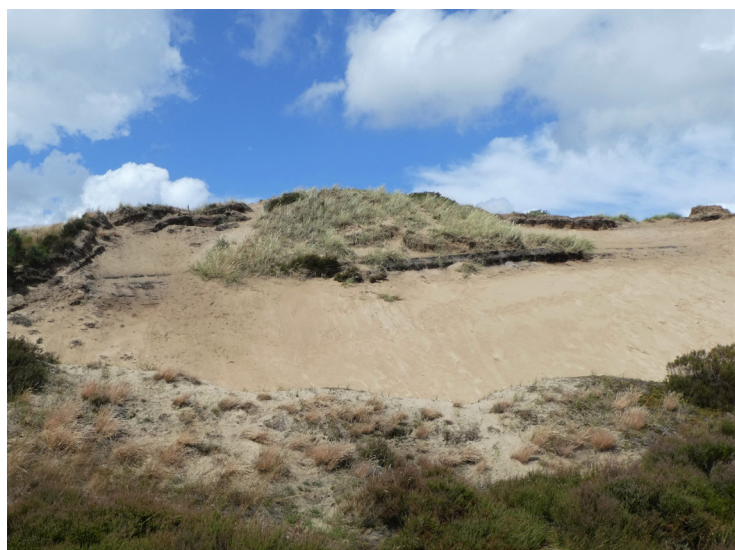
Siden fortsatte landbruget både med at udlede CO<sub>2</sub> og med at ændre landskabet. Der kom også nye erhverv, som drev rov på skovene, og som også udledte store mængder CO<sub>2</sub>. Det var smedene og skibsbyggerne. I Bronzealderen var det bronzesmede, i Jernalderen var det jern- og stålsmede, og i Vikingetiden fik også tømmerne travlt. Nu med effektive økser af *jern*.



Særligt omkring år 980 blev der fældet mange træer. Det var Harald Blåtand, der stod bag, og formentligt for at styrke forsvaret. Træerne blev dels brugt til den 760 m lange Raving-bro over Vejle Ådal og dels til en række ringborge – med Aggersborg som den største og Trelleborg som den mest velbevarede. Her måtte mange tusinde egetræer lade livet, og desuden blev der også benyttet meget græstørv til voldene omkring borgene. Til Trelleborg alene blev der brugt græstørv fra et areal svarende til 130 fodboldbaner.

### Billede 2.

På Stoltenberg på Randbøl Hede kan man se resultatet af dobbelt sandflugt. Den nederste del af sandet stammer fra stenalderen og er skabt af naturen selv, mens den øverste del stammer fra den menneskeskabte sandflugt i 1500- og 1600-tallet. Den brune stribe mellem de to lag sand er muld dannet af naturen siden den første sandflugt. Muldlaget er tyndt, for der har ikke været megen næring i sandet, og derfor heller ikke mulighed for stor plantevækst. Og da 1500-tallets bønder fik pløjet hul på muldlaget, begyndte sandet igen at fyge. Her gik det så galt at en nærliggende landsby, Rygbjerg, blev opgivet. Først i løbet af 1800-tallet blev sandet tæmmet, dels fordi man begyndte at plante hjælme og siden også nåletræer, og dels fordi kongen forbød bønderne at lade deres kvæg og får græsse i området. Den nuværende Randbøl Hede slap for nåletræerne og er nu Danmarks største sammenhængende hedeområde.



## Muldfjæls- og hjulploven

Bronze laves af kobber og tin, og de to metaller findes ikke i Danmark. Så bronze måtte importeres. Men jern kunne man udvinde fra *myremalm* mange steder i Danmark. Det er relativt nemt, men det kræver *trækul*. Desuden smelter jern først ved en meget højere temperatur end bronze, så også af den grund var man nødt til at bruge mere brændsel.

Landbruget fortsatte med at rydde skov, dels fordi befolkningen voksede, og dels fordi man havde fået indført et super-redskab til markarbejdet. Det var *muldfjælspløven*. Den blev for omkring 1.000 år siden udstyret med hjul og blev til *hjulploven*. Det er det ældste redskab, hvis spor (i form af højryggede agre) endnu kan ses i landskabet. Med de nye plove blev det muligt at opdyrke mere fugtig jord. Det gav startskuddet til den anden store miljøkatastrofe i Danmark, nemlig udpiningen af agerjorden

Når man kunne opdyrke mere jord, kunne man også føde flere mennesker. Men ulempen var, at næringsstofferne i jorden blev brugt hurtigere, end nye blev tilført. Jorden blev derfor mindre frugtbar, og så måtte man igen rydde skov. Det endte galt.

Allerede i 1300-tallet var jorden så udpint, at bønderne ofte sultede. Men de blev reddet af en pandemi, *Den sorte død*, der slog op imod halvdelen af befolkningen ihjel. Det var naturligvis synd for dem, der døde, men det var en fest for dem, der overlevede. Nu var der jord nok, og i flere hundrede år havde bønderne ikke større problemer med udpining af jorden. Der kom dog andre problemer.

### Billede 3.

En af Danmarks værste punkt-forureninger ligger her under stranden ved Høfde 42 på Harboøre Tange. Her har Cheminova i 1950'erne og begyndelsen af 1960'erne – med myndighedernes tilladelse – deponeret giftigt affald. Desuden er der udledt spildevand der er løbet videre ud i Vesterhavet. I dag er affaldet kapslet ind og gemt under stranden, men der sker dog fortsat en udsivning der gør at man hverken må bade eller fiske udfor depotet. Der ligger desuden kviksølv, bladan og andet giftigt affald andre steder i og ved fabriksområdet. Den nuværende regering har dog i 2020 besluttet at rydde op. Der er blevet afsat 630 mio. til formålet i finansloven, og det forventes at oprydningen kommer i gang i løbet af 2022. Det offentliges udgifter til indkapsling og delvise oprydninger har dog allerede i forvejen været meget store, og det er bestemt rimeligt at spørge om Cheminova samlet set har gjort mere skade end gavn. Grindstedværket har også fuldt lovligt deponeret bl.a. klorerede opløsningsmidler, cyanid, tjære og kviksølv i Kærgård Plantage ved Henne Strand. Også her har man arbejdet med at inddæmme og fjerne forureningen i årevis, men der er endnu meget store mængder giftig forurening tilbage.



## Træmangel og sandflugt

Mens agerjorden fik et pusterum, fortsatte skovrydningen. Der blev stadig mere brug for brændsel og for træ til huse og til skibe (Danmark fik både en stor handels- og krigsflåde). Desuden blev der brugt mange egetræer til at bygge fundamenter til slotte og borge. Også byggeriet af Christianshavn krævede mange tusinde egetræer.

Da træerne forsvandt, fik vinden frit spil, og den sandede jord begyndte at fyge. Sandet lagde sig i driver over markerne, og mange steder måtte bønderne opgive at dyrke jorden. Det var værst i Vestjylland, på Djursland og i Nordsjælland. Ved Tibirke blev således en hel landsby, Torup, begravet under sandet. I dag er en af gårdene blevet udgravet.

Også Læsø og Anholt blev hærget af sandflugt. Læsø fordi træerne blev brugt som brændsel i saltsydningen. Og Anholt fordi træerne blandt andet blev brugt til fyret på øen. Der var fordele ved begge dele: man tjente gode penge på saltsydningen, og fyret reddede mange skibe fra at gå på grund. Men en dag var det slut med træerne. På Læsø blev man nødt til at indstille sydningen, og på Anholt måtte man gribe til en ny lyskilde – *stenkul*.

Stenkul var med til at redde de danske skove fra total udslettelse. *Fredskovsforordningen* fra 1805 fik også stor betydning, men hvad skulle man have gjort uden kullet? I 1800-tallet gik kullet derfor sin sejrsgang, og samtidig blev udledningen af CO<sub>2</sub> sendt mod nye højder.

Det var et enormt arbejde at bremse sandflugten. Dengang blev alt arbejdet udført vha. hånd- og hestekraft. Men til sidst lykkedes det, bortset fra Råbjerg Mile ved Skagen. Her er sandet til gengæld blevet fredet.

## Kunne landbruget overhovedet betale sig?

Landbruget har givet os et mere komfortabelt liv, men det har også spoleret naturen og givet os mange ulemper. Bønder er afhængige af vejret; hvis høsten slår fejl, risikerer man at dø af sult. Dyrene kunne løbe væk eller blive spist af vilde dyr. Eller blive stjålet. Kornlageret kunne brænde eller blive spist af gnavere. Og bønder kan ikke bare tage deres ejendele med sig og finde et nyt sted at bo.

Hertil kom, at drøvtygger-husdyrene udleder *metan*. Det mærkede man ganske vist ikke noget til, men i dag ved vi, at det er et stort problem.

I øvrigt kom man ikke til at leve sundere, tværtimod. Bønder spiser mindre alsidigt end jægere-samlere. De bliver derfor også mere syge. De kan blive smittet af dyrenes sygdomme, og de kan lettere smitte hinanden. Jæger-samlerne levede i små grupper med begrænset kontakt, mens bønderne samlede sig i stadig større byer, hvor de lettere kunne forsvare sig – og smitte hinanden.

## Kampen om vandet

Mens skovene forsvandt, og markerne igen blev udpint, voksede også et andet menneskeskabt miljøproblem: *vandrefiskene* forsvandt.

Også her begyndte det i det helt små, og allerede i det man kan kalde *Fiskerstenalderen* (arkæologer kalder det den sene del af Ældre stenalder). Her lærte mennesket at fange fisk i ruser og fiskegårde og at bruge effektive redskaber som ålejern. Men vi skal formentlig op i Middelalderen, før 'det nemme fiskeri' blev så omfattende, at det gik ud over fiskebestanden. Siden blev det kun værre.

I Middelalderen blev en stor miljøsynder nemlig indført i vandløbene. Det var *vandhjulet*.

De første vandhjul, de vandrette skvatmøller, var ikke et problem, men de var heller ikke ret effektive.





### Billede 3.

Hindemade vest for Haderslev Dam. Her var mose indtil 1934, men dette år blev afvandingen forbedret, og fremover kunne området bruges til landbrug. Det var et led i Kanslergadeforliget i 1933 at der skulle sættes gang i en række mindre landvindingsprojekter rundt om i landet. Det gavne både bønderne og de arbejdsløse. Men det gik ud over naturen, og den jord der blev tørlagt, havde ofte kun kortsigtet værdi. I Hindemade blev dyrkningen opgivet omkring 1990, og i stedet blev der skabt en 45 ha stor skovsø. Det var en af de første afvandingsprojekter der blev 'renatureret', men siden er mange andre kommet til, også større områder som Årslev Enge og Egå Enge i udkanten af Århus. Også en stor del af Filsø i Vestjylland er blevet genskabt, og formentlig bliver Søborg Sø i Nordsjælland genskabt i løbet af et eller to år. Den har været tørlagt siden 1870'erne, men en stor del af arealet kan ikke længere dyrkes.



Efterhånden blev de afløst af lodrette vandhjul, og siden blev det standard, at vandet blev stemmet op i møllesøer. Hvis man ikke lavede fisketrapper, kom dæmningerne til at fungere som effektive spærringer. Og det blev endnu værre, da man under 1. Verdenskrig begyndte at bygge vandkraftværker, der producerede strøm.

De fleste af dem er væk i dag, men det største, *Tangeværket*, er i dag et sprængfarligt politisk problem, hvor forskellige interesser står stejlt over for hinanden. Det største problem er dog ikke om Tange Sø skal bestå, men hvad der skjuler sig på bunden af søen. Her er kemi af mange slags blevet bundfældet – og bremset, inden det nåede havet

Nu stoppes det meste kemi fra husholdninger og industri i de rensningsanlæg, der blev obligatoriske i forlængelse af Forureningsministeriets oprettelse. De danske vandløb og søer er derfor generelt renere i dag end for 50 år siden, men de får stadig tilført mange næringsstoffer og sprøjtegifte fra landbruget. Her ligger også et stort politisk problem: selvom EU presser på for et rent vandmiljø, tøver skiftende danske regeringer med at handle.

## En positiv slutning?

Vi kan ikke her komme rundt om alle de mange andre ulemper, som teknologier har påført os. Stort set enhver teknologi har en bagside. Men ofte varer det længe, inden man opdager den, og så kan skaden være sket. For eksempel var det så sent som midt i 1950'erne, at der første gang blev udtrykt frygt for, at de fossile brændsler kunne føre til global opvarmning. Og først i 1965 blev de amerikanske olieselskaber og ledende politikere klar over, at bekymringen var reel (Kelly, 2018). Løsningen var i mange lande a-kraft – en teknologi, der også viste sig at være farlig bare på en anden måde. Og selvom man nu generelt har erkendt, hvorfor jordens temperatur stiger, så går det alt for langsomt med at udfase de fossile brændsler.

På andre områder er der dog sket fremskridt



På andre områder er der dog sket fremskridt siden 1960'erne. Både i Danmark og i EU er miljølovgivningen gradvist blevet skærpet. Endnu er lovgivningen noget huller – for eksempel har man ikke vedtaget, at producenter skal dokumentere, at nye produkter er ufarlige, før de bliver sendt på markedet.

Nogle fremskridt er nemme at se. Besøg for eksempel det lokale renseanlæg og overvej, hvordan miljøet ville se ud, hvis man ikke renser spildevandet. Andre fremskridt gemmer sig ude på landet i form af fjernede opstemninger, gendannede søer og genslyngede åer. På fabrikkerne og i byggeriet er arbejdsmiljøet nu mere sikkert end i 1960'erne. Det er i dag muligt at købe økologiske udgaver af stort set alle fødevarer. Også tøj lavet af økologiske fibre – eller genbrugsfibre – vinder frem. Det gør også fossilfri energi bl.a. til biler. Og apropos biler – så er det nu godt 30 år siden, man her i Danmark fjernede *blyet* fra benzinen. Det bly, som skadede børns hjerner og gjorde dem mere voldelige og mere kriminelle (Doleac, 2017).

Men der er stadig meget, der mangler at blive ryddet op. Og der bruges fortsat materialer og teknologier, der forurener miljøet og skader klimaet – og os selv. Nogle gange sker det af økonomiske grunde, andre gange fordi vi ikke har alternativer, og atter andre gange fordi vi ikke har opdaget ulemperne. Men de er der. Teknologi er som mønter. De har både en for- og en bagside.



## Litteratur- og ressourceceliste

Kelly, S. (2018). *Time is Running Out*. American Petroleum Institute Chief Said in 1965 Speech on Climate Change. <https://www.desmog.com/2018/11/20/american-petroleum-institute-1965-speech-climate-change-oil-gas/>

(Allerede i 1950'erne advarede de første forskere om at CO<sub>2</sub>-udledningen førte til et varmere klima. Truslen blev grundigt beskrevet i rapporten "Restoring the Quality of Our Environment" som den amerikanske præsident Johnson havde fået udarbejdet. Den blev offentliggjort i 1965. Senere samme år citerede bestyrelsesformanden for American Petroleum Institute, Frank Ikard, uddrag af rapporten i en tale til instituttets aktionærer. Han efterlod her ingen tvivl om afbrænding af fossile brændsler var en alvorlig trussel mod klimaet. I øvrigt var den globale opvarmning også et vigtigt tema i Margaret Thatchers tale ved FN's generalforsamling i 1989, <https://www.margaretthatcher.org/document/107817>)

Doleac, J. L. (2017). *New evidence that lead exposure increases crime*. <https://www.brookings.edu/blog/up-front/2017/06/01/new-evidence-that-lead-exposure-increases-crime/>.

(Her refereres til amerikanske undersøgelser. Der er mig bekendt ikke lavet tilsvarende forskning på danske forhold. I Danmark skete der imidlertid også et markant fald i unge mænds kriminalitet ca. 20 år efter at blyet blev fjernet fra benzin. I Danmark skete det i 1990.)



# Nutidens klimaforandringer som historiefagligt problem

Af Bo Fritzbøger, Københavns Universitet

Vore dages mest påtrængende og komplekse problemer udspringer af de klimaforandringer, som vi i den moderne, industrialiserede verden baseret på fossile energibærere, uden hverken at vide eller ville det, selv har skabt. Og det har stor indflydelse på historiefaget på i hvert fald tre områder: på dets genstandsfelt, på dets rumlige skala og på dets tidsforståelse. Det følgende vil især fokusere på sidstnævnte.

## Et ikke-erkendt problem

Det er i dag ikke længere relevant at diskutere, om der finder klimaforandringer sted, og om de er menneskeskabte. Men den videnskabelige blotlægning af fænomenet såvel som den yderst trevne folkelige og politiske erkendelse af det som et problem er selvsagt oplagte emner for historisk analyse (Fritzbøger, 2019). Vi blev nemlig første gang opmærksomme på problemet ca. 150 år efter, at afbrændingen af fossile brændsler for alvor tog fart midt i 1700-tallet, og der gik ca. 30 år fra problemet var sikkert identificeret i 1980'erne, og indtil politikere i større tal begyndte at handle. Der var altså på flere niveauer tale om nogle påfaldende tidlige forskydninger.

Den franske fysiker og embedsmand Joseph Fourier sammenlignede i 1820'erne Jorden med et drivhus, og det var ham der lagde grunden til begrebet "drivhuseffekt", selv om han ikke selv kendte dens årsager (Weart, 2008). Tredive år senere påviste den irske fysiker John Tyndall, at gasser har forskellig ledningsevne for stråler af forskellige bølgelængde, og at blandt andet CO<sub>2</sub> er i stand til at blokere langbølget varmestråling. I 1896 foreslog de svenske naturvidenskabsmænd Arvid Gustaf Högbom og Svante Arrhenius på dette grundlag, at historiske svingninger i jordens varmebalance forårsages af varierende CO<sub>2</sub>-koncentrationer i atmosfæren, og de forudså, at industrikulturens bidrag til forøgelse af denne koncentration ville bidrage til et varmere og mere behageligt klima (der kan være koldt i Sverige). Endelig påviste den britiske jernbaneingeniør Guy Stewart Callendar i 1938, at der i et kort historisk perspektiv havde været en klar korrelation mellem udviklingen i temperaturstigning og CO<sub>2</sub>-koncentration.

## **Mod et videnskabeligt gennembrud**

Fordi videnskaben af natur er skeptisk, blev Callendars resultater imidlertid ikke anset for tilstrækkelig overbevisende, og i forbindelse med det Internationale Geofysiske År (1/7 1957-31/12 1958) påbegyndte amerikaneren Charles David Keeling løbende målinger af atmosfærens kemiske sammensætning fra toppen af den udslukte vulkan Mauna Loa på Hawaii. Disse målinger var medvirkende til, at flere forskerhold fra 1970'erne i tiltagende toneleje advarede mod menneskeskabte klimaforandringer, og i 1992 vedtog FN på baggrund af den første rapport fra International Panel on Climate Change (IPCC) den såkaldte Framework Convention on Climate Change, som siden har været grundlaget for alle internationale bestræbelser for først at forebygge og siden at tilpasse verden til en klimatisk set mindre imødekommende tilstand. Bestræbelser, der først fra slutningen af 2000'erne opnåede bred politisk opbakning.



Der er ingen tvivl om, at hvis videnskabelig indsigt tidligere var blevet fulgt op af politisk handling, havde mulighederne for effektivt at påvirke klimaudviklingen positivt været langt bedre end nu. Men for at forstå hvorfor sådanne historiske udviklingsveje dengang blev valgt fra til fordel for "business as usual", bliver vi som historikere (som altid) nødt til i tankerne at placere os selv i den historiske kontekst. De afgørende videnskabelige gennembrud skete i slutningen af 1980'erne, men da var verdens opmærksomhed rettet mod bipolaritetens sammenbrud og troen på kapitalismens og demokratiets globale udbredelse. Og i den situation var en gennemgribende revision af den vestlige industrikulturs materielle fundament selvsagt uønsket (Oreskes & Conway, 2010).

## **Antropocæne epoke**

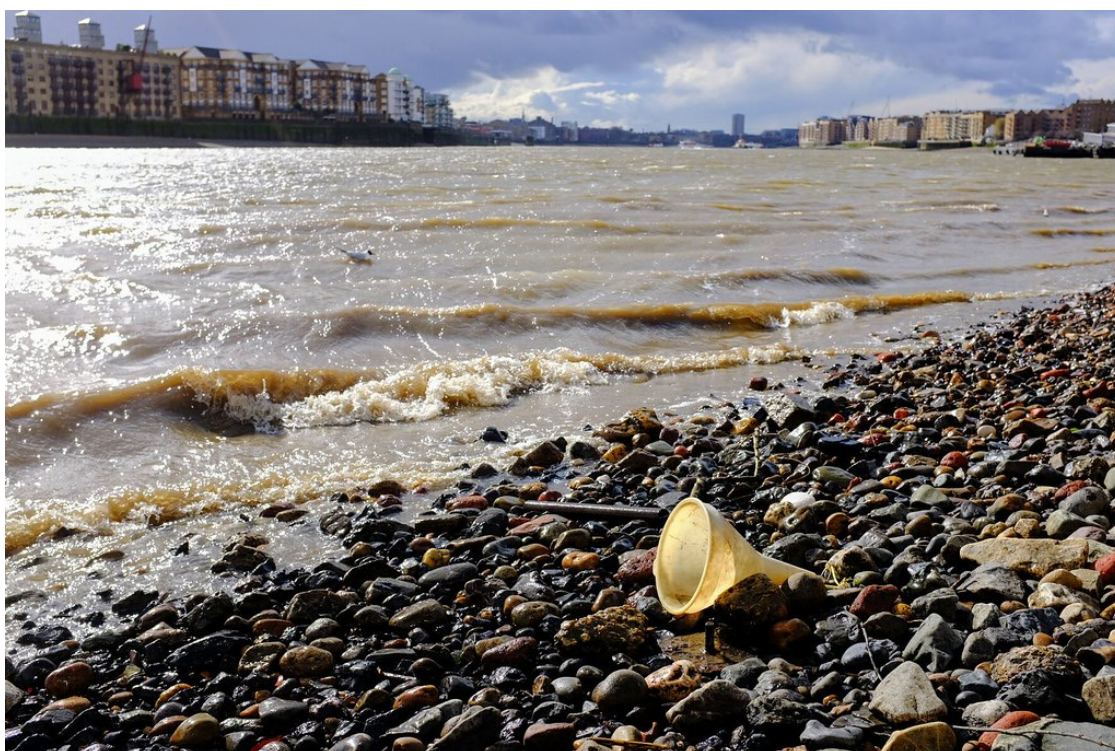
For de fleste naturvidenskabsfolk var der imidlertid ikke tvivl om, at det geofysiske system opførte sig afgørende anderledes end før, og ved en konference i februar 2000 foreslog atmosfæreforskerne Paul Crutzen og Eugene Stoermer derfor, at vi ikke længere befinder os i den geologiske epoke Holocæn (fra for ca. 11.700 år siden) men i Antropocæn, hvor antropos, mennesket, er den væsentligste drivkraft for jordens udvikling (Crutzen & Stoermer, 2000). I Antropocæn bliver vi altså nødt til at tænke vor egen arts "historiske tid" ind i jordens lange geologiske (og astronomiske) tid. De to tider er så at sige bragt på den samme skala.

Men klimaforandringerne har også en rumlig dimension. De er globale, og man kan med megen ret anse dem for det første virkelig praktiske synlige udtryk for den "globalisering", der siden 1990'erne har fyldt så meget i forståelsen af vor tid. Atmosfæren fungerer som en kolossal, fælles skraldespand for overskydende kulstof, og det er uden betydning for de afledte resultater af denne ophobning, hvorfra kulstoffet kommer. 1800-årenes udledning af drivhusgasser i England har direkte indflydelse på levevilkårene på Tonga i dag.

Endelig griber klimaforandringerne ind i og spiller sammen med stort set alle andre kendte miljøproblemer (forsuring af verdenshavene, masseuddøen af arter osv.), og Antropocæen repræsenterer en helt ny relation mellem mennesker og miljø (eller kultur og natur). De to klassiske modsætninger er i dag så fuldkommen flettet sammen, at mange ikke længere anser det for meningsfuldt at skelne mellem dem, og bestræbelserne for at opnå en bæredygtig fremtid går da også ud på at skabe en helhed af natur og samfund, som er tilpasset vor egen arts behov blandt andet ved at tage hensyn til de myriader af andre (til dels endnu ukendte) arter, som vi er dybt afhængige af (Fritzbøger, 2021).

#### **Billede 1.**

Vi lever i den antropocæne periode, hvor menneskets brug af og indgreb i naturen er blev stadig voldsommere og dybere. Efterhånden udfordrer det vores overlevelse som art.





## Tidsforståelser, natur og historie

De tre problemfelter, som den aktuelle bæredygtighedskrise skaber for historikeren, er selvfølgelig ikke lige påtrængende for alle historiske emner og perioder. Men for moderne historie, forstået som tiden efter ca. 1750, bliver det nødvendigt at overveje hvilke tidslige og rumlige skalaer, der aktuelt er tematisk relevante, samt hvordan man bedst inddrager det fysiske miljø som historisk aktør.

Lad os kort se på tiden som historiefagligt problem i Antropocæn. To fremtrædende historikere har fra hvert sit udgangspunkt indsigtfuldt beskæftiget sig med tidens forskellige kvaliteter. Den franske historiker med tilknytning til tidsskriftet *Annales d'histoire économique et sociale*, Fernand Braudel, skrev i 1958 en artikel, i hvilken han identificerede tre forskellige, historisk relevante former for tid: 1) den lange, seje tid, 2) konjunkturrelle korttidssvingninger og 3) begivenhedsrige tidspunkter (Braudel, 1958). Og for strukturalisten Braudel var det kun de to første, som meningsfuldt kunne gøres til genstand for historisk analyse, mens den sidste bare var "støj".

En snes år senere skrev den tyske hermeneutiske historiker Reinhart Koselleck bogen *Vergangene Zukunft – Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*, i hvilken han skelner mellem tre forskellige niveauer af oplevet tid: 1) erfaringsforudsætninger, der rækker ud over det enkelte liv, 2) gentagelsesstrukturer og 3) oplevelser af det særegne (Koselleck, 1979). Det vil ikke være helt forkert at opfatte disse to tidstypologier som komplementære: Hvor Braudel anskuer tiden udefra i et strukturelt samfundsperspektiv, betragter Koselleck den indefra i et individuelt oplevelsesperspektiv.

Hertil skal imidlertid lægges forskellige måder at opfatte historien på: I den cykliske historieopfattelse har historien som regel hverken begyndelse eller slutning, men den gentager sig selv og bevæger sig måske på lang sigt frem mod et fjernt mål (Asplund, 1979). I den lineære historieopfattelse har historien begyndelse og slutning, alting er eventuelt orienteret mod et bestemt mål, og i sin særlige trinvis variant består den af udvikling frem mod dette mål gennem afgrænsede faser eller "plateauer" af stabilitet.

Analytiske forskelle til trods er det vigtigt at huske, at disse varierende tidslige grundformer optræder side om side i vores individuelle liv. Døgnets og årets tid er cyklisk, mens vort eget liv bevæger sig lineært fra vugge til grav. Endelig har den trinvis udvikling haft en kolossal betydning for vor samfundsmæssige selvforståelse, og fælles for dem alle er forudsætningen om genkendelighed og (derfor) en vis forudsigelighed. Det gjaldt Marx og Engels' skitse af den historiske udvikling i Det kommunistiske Manifest, og det gjaldt mange af de såkaldte moderniseringsteorier (f.eks. W.W. Rostows) fra 1950'erne og '60erne, der lagde grunden for Brundtlandkommissionens rapport om bæredygtig udvikling fra 1987 (Gilman, 2007).

Både den lineære og den cirkulære tid giver forudsigelighed, fordi ændringer sker med små skridt eller indebærer elementer af gentagelse. Men globale klimaforandringer fremkaldt af en stigende koncentration af drivhusgasser er ikke lineær. Den er eksponentiel, eftersom den i matematisk forstand bygger på en potensrække ( $3^1 - 3^2 - 3^3 - 3^4 - \dots$ ) i stedet for, som den lineære udvikling, på en differensrække ( $3 - (3+2) - (3+2+2) - (3+2+2+2) \dots$ ). Historien opfører sig altså øjensynligt anderledes i Antropocæn, end den gjorde i Holocæn.

Utallige globale udviklingstræk efter 1945 har således vist sig at være eksponentielle snarere end lineære, og det er derfor blevet almindeligt at betegne perioden siden 1945 som Den Store Acceleration (McNeill & Engelke, 2010). Verden er gået fra et lineært domæne med langsomme, trinvis forandringer til acceleration og deraf følgende uforudsigelighed. Det gælder alt fra metan-udledninger og rydning af tropisk regnskov til vandforbrug og international turisme. Og mange af os synes nok også selv at kunne opleve denne acceleration i vores dagligdag, hvor optimering og effektivisering overalt er blevet et uafrysteligt grundvilkår: hurtigere igennem uddannelsessystemet, gang i en karriere (ikke bare et arbejde), fremad, opad, hurtigere, for BNP vokser jo ikke af sig selv! Den tiltagende hastigheds umenneskelighed har været et fast klagepunkt siden de mangeartede



moderne gennembrud ved 1800-tallets slutning, men det udelukker jo ikke, at det faktisk er nu, at "ulven kommer".

Det største problem ved den ikke-lineære udvikling er dens uforudsigelighed og risikoen for pludselige "tipping points" såsom overraskende frigivelse af metan fra permafrost eller accelereret afsmeltning af polernes is efter reduceret albedo-effekt som følge af isens mørkfarvning af alger fra regnvand. Ifølge den libanesiske forfatter Nassim Nicholas Taleb lever vi ikke alene i en accelererende tidsalder. Med hensyn til forudsigelighed har vi også bevæget os fra, hvad han kalder, *Mediocristan*, hvor "when your sample is large, no single instance will significantly change the aggregate or the total", til *Extremistan*, hvor "inequalities are such that one single observation can disproportionately impact the aggregate, or the total" (Taleb, 2007, s. 32f).

I statistiske termer holder en ofte uunderbygget forudsætning om natur- eller samfundsvidenskabelige fænomeners normalfordeling simpelthen ikke længere. For vi lever i dag i en verden af ekstremer og "outliers", og vi kan ikke i den helt banale forstand lære af historien ved blot at fremskrive nutiden. Selv om vi næppe nogensinde har kunnet det i detaljen, så bygger vore handlinger – fra de helt små og dagligdags til de helt store og epokegørende – ellers næsten altid på en forudsætning om, at morgendagen ligner nuet. Men det har vi ikke længere nogen som helst grund til at tro, at den gør.

## **Kan vi blive klogere?**

Hvad kan vi så, kunne man spørge, overhovedet lære af klimahistorien? For det første indeholder den masser af illustrative cases om den historiske fortid, der kan angå klimaets faktiske udvikling på den ene side og synet på og forståelsen af vejret på den anden. Men det er i den forbindelse værd at huske på, at al moderne historie (også) er global – og de tidlige skalaer hænger overalt uløseligt



sammen. Man kan ikke meningsfuldt beskæftige sig med de seneste 300 års samfundsforandringer uden at inddrage energiforbrug, ressourceudvinding, demografi eller global økonomisk og politisk ulighed, og hvis man vil lave tværfaglige forløb om bæredygtighed eller klimaspørgsmål, giver det rigtig god mening at forankre det netop i faget historie (og/eller geografi).

Men den egentlige historiske lære af vor kollektive overgang til Antropocæn må blive, at uanset tidslig og rumlig skala ved vi som historikere, at vi aldrig tidligere har været i en situation, der ligner den nuværende. Så vi har ingen erfaringer, der kan overføres og bruges direkte. Til gengæld er historiefaget enestående velegnet til at arbejde med klimaforandringer, biodiversitetskrise og global udvikling, fordi det er vant til at arbejde med skalérbarhed og kompleksitet. Hvis man vil vide noget om (forståelsen af) fremtiden, skal man derfor hellere spørge en historiker end (som sædvanlig) en økonom. For menneskers forståelse af fremtiden er en af de stærkeste af de mange kræfter, der tilsammen skaber den.

## Litteratur- og ressourceliste

Asplund, J. (1979). *Teorier om fremtiden*. Liber Förlag.

Braudel, F. (1958). La longue durée, *Annales. Economies, sociétés, civilisations* 13(2), s. 725-753

Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000). The "Anthropocene". *Global Change Newsletter* 41, s. 17-18.

Fritzboøger, B. (2019). *Vildt vejr, 100 Danmarkshistorier*. Aarhus Universitetsforlag.

Fritzboøger, B. (2021). Den historiske natur. I: A. K. Gjerløff & K.E. Vad (red.), *Hvilken natur?*. Biologiforbundet, s. 62-68.

Gilman, N. (2007). *Mandarins of the Future. Modernization Theory in Cold War America*. The Johns Hopkins University Press.



Koselleck, R. (1979). *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Suhrkamp.

McNeill, J. R. & Engelke, P. (2010). *The Great Acceleration. An Environmental History of the Anthropocene since 1945*. Belknap Press.

Oreskes, N. & Conway, E. M. (2010). *Merchants of Doubt. How a Handful of Scientists Obscured the Truth on Issues from Tobacco Smoke to Global Warming*. Bloomsbury Press.

Taleb, N. N. (2007). *The Black Swan. The Impact of the Highly Improbable*. Random House.

Weart, S. R. (2008). *The Discovery of Global Warming. Revised and Expanded Edition*. Harvard University Press.

# 20 år efter 11. september

**er der mere terrorisme end nogensinde før – dog ikke i Vesten**

Af Lars Erslev Andersen, Dansk Institut for Internationale Studier

11. september 2001 var det præcis 20 år siden, at to fly smadrede World Trade Center, et fly blev styret ned i det amerikanske forsvarsministerium Pentagon og et fjerde, der var tiltænkt et ukendt mål, styrtede ned på en mark. Verden fulgte vantro med på TV-skærme, næsten 3.000 blev dræbt og krigen mod terror blev indledt af USA umiddelbart efter. Hvordan er det så gået med den 'krig mod terror', USA indledte sammen med sine alliancepartnere, herunder Danmark?

## **Begrebet terror bliver almindeligt**

Før 11. september 2001 var begrebet terrorisme stærkt omstridt. I Danmark var der forskning i konkrete konflikter med terrorisme som for eksempel IRA i Nordirland eller ETA i Spanien og Baskerlandet. Forskning i det, amerikanerne op gennem 1990'erne kaldte global terrorisme særlig relateret til islamisk fundamentalisme, var, bortset fra min egen, fraværende (Andersen, 1997). Det var politisk ukorrekt at bruge begrebet i politiske diskussioner og akademiske debatter. Man mente, at brugen af begrebet primært tjente til at nedgøre sine fjender. Men i dagene efter terrorangrebet i Washington og New York blev begrebet forbløffende hurtigt til det, den

tyske professor i historisk teori, Reinhart Koselleck (Koselleck, 2007), kaldte et almenbegreb: det bruges og giver mening overalt i verden, men betydningen af det varierer markant fra land til land og fra den ene politiske gruppering til den anden. Der findes stadig ingen enighed om og definition af begrebet, og i eksempelvis USA defineres det forskelligt i udenrigs- og forsvarsministeriet (Hoffman, 1998). I dag bruges begrebet i flæng, skønt der formentlig er lige så mange meninger om dets betydning, som der er folk på Jorden.

I 1983 udgav en af de mest betydelige terrorismeforskere Alex Schmid sin næsten 600 sider store bog om politisk terrorisme, og i 1988 udgav han den i en revideret udgave med kollegaen Albert J. Jongman, som siden er blevet et referenceværk i forskningen (Schmid & Jongman, 1988). I bogen opregner de 109 meget forskellige definitioner og demonstrerer dermed den store uenighed om fortolkningen af det – eller måske snarere at fortolkningen er helt bestemt af den politiske sammenhæng, den finder sted i. Mig bekendt er der ikke siden blevet lavet samme systematiske arbejde, men jeg tøver alligevel ikke med at påstå, at der i dag formentlig er væsentligt flere definitioner. Men som et almenbegreb er det i den politiske debat mindre væsentligt i dag, fordi vi har vænnet os til at bruge begrebet uden egentlig at hæfte os ved den nærmere betydning af det. Det samme er sket med bekæmpelsen af terrorisme som mange steder i verden er blevet et carte blanche til at iværksætte allehånde politiske initiativer herunder at kontrollere og undertrykke opposition og mindretal.

## **Fra frihedsbevægelser til terrorgrupper**

Med 'krigen mod terror' ændrede opfattelsen af politiske oprørsgrupper sig markant. Mange stater, herunder autoritære, tilsluttede sig lynhurtigt den måde at bruge begrebet terrorisme på, som var blevet almindelig i den amerikanske regering og



politiske offentlighed. Kina var for eksempel hurtig både til at sende sin støtte til den amerikanske 'krig mod terror' og til at tage emnet op i FN. Kineserne kaldte med det samme politiske grupper blandt de muslimske mindretal, uighurerne, i Xinjiang for globale terrorister. Global terrorisme blev brugt til at beskrive eksempelvis al-Qaeda, fordi deres vold ikke begrænsede sig til regionale konflikter, men sigtede mod at ændre verdensordenen. Hurtigt blev mange grupper, der rundt omkring tidligere var blevet opfattet som frihedsbevægelser, kaldt globale terrorister.

Da Det Hvide Hus 24. september 2001 udsendte en liste over globale terrorister, blev den voldsomt kritiseret af den daværende premierminister i Israel, Ariel Sharon, fordi de palæstinensiske grupper Hamas og Palæstinensisk Islamisk Jihad ikke var på listen. Kongressen tog diskussionen op, og det endte med, at grupperne kom på listen, hvorved Israels krig mod dem blev samme sag som USA's globale krig mod terror. Dette indebærer, at der kunne tages stadig hårdere midler i brug som eksempelvis målrettede drab, hvilket Israel praktiserede mod Hamas-ledere. I starten vakte det opsigt og kritik, men i dag er anvendelse af målrettede drab på mistænkte terrorister uden retsproces blevet normalen uden nogen væsentlig kritik. Lande som Saudi-Arabien og Emiraterne, der var imod 'det arabiske forår' i 2011, fordi de ikke ønskede, at liberale og demokratiske reformer bredte sig til deres lande, skyndte sig at placere Det Muslimske Broderskab (som vandt de første valg i 2011 i Egypten) på deres lister over terrorgrupper, hvorved de kunne begrunde deres bekæmpelse af 'det arabiske forår' som bekæmpelse af terrorisme.

## **Det forventede terrorangreb 11. september**

Da Sovjetunionen invaderede Afghanistan i julen 1979, reagerede USA ved at støtte de islamiske modstands-grupper mod det afghanske regime og den sovjetiske besættelseshær. Sammen med Pakistan og Saudi-Arabien støttede USA de afghanske jihadgrupper, der fik tilslutning fra tusindvis af tilrejsende fremmedkrigere fra blandt andet Mellemøsten og Kaukasus.

I februar 1993 sprang en voldsom stor bombe under World Trade Center. Bag bomben stod en gruppe med forbindelse til de jihadnetværk, der var blevet dannet under den afghanske krig mod Sovjetunionen. Formålet med bomben var at vælte de to store tårne, men det skete heldigvis ikke, og selvom skaderne var kolossale, blev antallet af dræbte begrænset til syv. Det skete i Bill Clintons præsidentperiode mindre end en måned efter, han var rykket ind i Det Hvide Hus. Da man fandt ud af baggrunden for angrebet, talte man i forskerkredse meget om, at et globalt netværk ved navn al-Qaeda havde udviklet sig efter, at Sovjetunionen havde forladt Afghanistan, og at det målrettet søgte at ramme USA, hvilket da også skete 11. september 2001. Man havde i stigende grad i USA talt om, at islamister ville angribe med masseødelæggelsesvåben og "dræbe så mange som muligt". 11. september-angrebet var således faktisk realiseringen af nogle seriøse overvejelser blandt forskere og myndigheder, og man havde med andre ord været forberedt på, at USA kunne blive ramt af et stort terrorangreb. Alligevel var chokket naturligvis voldsomt og reaktionen på det enormt såvel i USA som i resten af verden.

## **Omfanget overgik alle forestillinger**

USA gennemførte hurtigt en række love, der lagde det juridiske grundlag for krigen mod terror samt til oprettelsen af et nyt ministerium for 'hjemlandets sikkerhed' – lovgivning, der udvidede efterretnings-



tjenesternes og politiets beføjelser i jagten på terrorister. Det blev almindeligt i USA og i en række lande at anskue terrorisme som en ekstraordinær sikkerhedstrussel, der nødvendiggjorde tiltag, som ellers ikke er forenelige med forfatningerne i liberale demokratier.

Det skete også i Danmark om end i meget beskedent omfang sammenlignet med USA og andre europæiske lande som England, Spanien og Frankrig. Ny lovgivning skulle gøre det muligt at kontrollere rejseaktivitet, finansielle transaktioner, og udvide beføjelser til efterforskning. Der blev lavet lister med grupper, der blev beskrevet som globale terrorister, USA, EU og mange stater fik indskrevet definitioner af terrorisme i deres straffelovgivning.

Terrorisme var en trussel mod statens sikkerhed. Mest markant indledte USA helt konkret krigen mod terror med krigen i Afghanistan fra 2001 og i Irak fra 2003 samt militære operationer på Afrikas Horn, i Yemen, Filippinerne og en række lande i Afrika. Der blev oprettet en særlig interneringslejr, Guantanamolejren i Cuba. Her blev formodede terrorister udsat for systematisk tortur. Andre blev fløjet rundt i verden i hemmelige CIA flyvninger, hvor de blev sendt til afhøringer i stater som Egypten og Pakistan og i hemmelige fængsler i Litauen og Polen, hvor de blev afhørt under brug af tortur.

Verden erfarede, at terrorisme som en ekstraordinær trussel mod staternes sikkerhed uden større modstand kunne tilsidesætte hævdvundne retsregler og principper samt legitimere tilbageholdelse af mistænkte på ubestemt tid uden retsgrundlag, regeringer kunne bruge målrettede drab, tortur og omfattende overvågning.

## Folkeretten er blevet tilsidesat

Ligesom de liberale retsprincipper kunne tilsidesættes med henvisning til bekæmpelse af terrorisme, blev krigens regler ligeledes bøjet eller tilsidesat. For eksempel var der ikke folkeretligt grundlag for at indlede krigen i Irak i marts 2003, hvilket skabte stor diskussion, også i Danmark. Men som tiden gik, blev det accepteret af politikerne, at krige og invasioner kunne finde sted uden FN-mandat: Således udtalte den daværende formand for Udenrigspolitisk Nævn, socialdemokraten Mette Gjørskov, "at danskerne måtte vænne sig til at gå i krig uden FN-mandat", da Folketinget tog stilling til, om Danmark skulle gå i krig i Syrien i 2013, efter regimet havde brugt kemiske våben mod oprørsgrupper.

Barack Obama besluttede sig som bekendt til en diplomatisk løsning sammen med Rusland, men Gjørskovs udtalelse viser med al ønskelig tydelighed, at opfattelsen af krige og folkeret var stærkt forandret efter debatterne om Irakkrigens grundlag i 2003. Specialoperationer, missiler med droner, målrettede likvideringer og så videre er i dag dagligdag i krigens forandrede regler i forlængelse af krigen mod terror.

## Prisen for krigen mod terror er høj

Erfaringen fra de to årtier, der gået med krigen mod terror er, at terrorisme godt kan bekæmpes i det transatlantiske område, men at prisen er høj i form af en stadig mere indgribende sikkerhedsstat i de liberale demokratier, der mere og mere bevæger sig ind på det område, der i gamle dage hed privatlivets fred. Omfattende udvidede beføjelser til efterretningstjenesterne og et stort internationalt samarbejde mellem dem, overvågning og kontrol af trafik over grænser og pengetransaktioner, krige og invasioner i Mellempøsten, Sydøsten, Afrikas Horn, og i de senere år Sahel (området i det sydlige og syd for Sahara) har reduceret truslen fra terrorisme i det transatlantiske område og hermed i Danmark.





Men er prisen høj i den "frie verden" i form af en stadig mere omsiggribende stat, der sniger sig ind alle vegne, er den mange gange større i de regioner, hvor krigen mod terror konkret føres. Parallelt med, at krigen mod terror er blevet ført med stadig stigende intensitet her, er antallet af civile ofre for terrorisme eksploderet: Med reference til Global Terrorism Index anfører militærhistorikeren Max Boot, seniorforsker ved tænketanken Council of Foreign Affairs, der står bag udgivelse af tidsskriftet Foreign Affairs, i onlinemagasinet Commentary, at antallet af civile ofre for terrorisme i perioden 2000-2015 er steget 550 procent (Boot, 2017).

Uden at vi eksakt kan dokumentere det, synes der at være en direkte sammenhæng mellem intensiveringen af krigen mod terror og eksplosionen i antallet af civile ofre for terrorisme. Vi kan konstatere hinsides enhver tvivl, at siden 2001, hvor krigen mod terror blev indledt, er der ikke kommet mindre terrorisme; tværtimod har terrorisme med grund i jihadisme bredt sig og blevet et stadig større fatalt problem i mange regioner i verden uden for Vesten.

## **Demokrati kan ikke påtvinges**

I september 2002 annoncerede George W. Bush regeringens nationale sikkerhedsstrategi. Om nødvendigt ville USA handle ensidigt (unilateralt), USA ville forbeholde sig retten til forebyggende krige, og USA ville med militære midler udbrede demokrati til for eksempel Mellemøsten og Sydasien. Filosofien var, at demokratier ikke er tilbøjelige til at gå i krig med hinanden (men i høj grad mod ikke-demokratier), og derfor ville USA med en regimeskiftestrategi fjerne autoritære regimer og indføre demokrati. Det er imidlertid gået katastrofalt galt at påtvinge demokrati i ikke-demokratiske stater. Eksemplerne er Irak, Libyen og med USA's tilbagetrækning fra Afghanistan, hvor krigen mod terror blev indledt, står det lysende klart, at projektet i den grad mislykkedes. Demokrati, retsstat og gode regeringsformer skal indføres af folkene selv, ikke påtvinges udefra.

## Overvågning overalt

I Vesten gyser vi ved beretningerne om den nye avancerede overvågningsteknologi i Kina som for eksempel brug af ansigtsgengældelse og kunstig intelligens. Men i Danmark var vi ikke sene til at tage brug af ansigtsgenkendelse på Brøndby Stadion, da der var problemer med fodboldfans. Den amerikanske Harvardprofessor, Shoshana Felman, har vist, at vi i Vesten faktisk er meget smartere og mere avancerede end kineserne, når det kommer til overvågning af borgerne: Vi har med brugen Google og sociale medier gjort det til en aktivitet, borgerne selv sørger for. Google samler data 24/7 og sælger til regeringer og efterretningstjenester. Dr. Felman kalder det 'overvågningskapitalisme'.

## Migration og krigen mod terror

I 2015 blev europæerne klar over, hvor langt EU er villig til at gå i bekæmpelse af migration fra Afrika og Mellemøsten, og i dag bygges under indtryk af tilbagesøgningen fra Afghanistan pigtrådshegn og mure om grænserne samtidig med, at EU med flåden etablerer Fort Europa i Middelhavet. På samme måde som med terrorisme kan Vesten begrænse migrationen, men presset vokser og i dag sidder ifølge FN 80 millioner mennesker interneret i lejre, de fleste i Middelhavsregionen, men naturligvis også i Amerika og Asien. Der kommer stadig flere og flere flygtninge og migranter, og da mange ser en sammenhæng mellem terrorisme, politisk vold, trusler mod sammenhængskraft og migration, vil de liberale demokratier tage stadig mere hårdhændede midler i brug for at holde indvandringen nede. For dem er indvandring og terrorisme to sider af samme sag.



## Truslen mod demokratierne

Vesten har demonstreret, at terrorisme i egen region kan bekæmpes, men at prisen er høj, især uden for regionen. Den samme gælder bekæmpelse af migration. Alt tyder på, at både den politiske vold og migrationen i årtierne fremover kraftigt vil tage til. Hvis ikke Europa og Vesten finder andre metoder til bekæmpelse af terrorisme og migration end dem, der blev taget i brug med krigen mod terror og efter flygtningestrømmene i 2015, vil eroderingen af Vestens eget værdigrundlag tage voldsomt til og true demokratierne. Der tales meget om truslen fra autoritære stater, og her tænkes især på Rusland og Kina. Der er ingen tvivl om, at Rusland aggressivt vil reagere på, at Vesten vil indlemme Ukraine i sin kreds, og at det udgør en trussel mod Vesteuropa. Der er heller ingen tvivl om, at Kina målrettet vil ekspandere sine økonomiske interesser helt ind i Europa og insistere på andre spilleregler end de amerikanske. Begge dele er trusler, som skal tages alvorligt. Den største trussel mod demokratiet er imidlertid kommet fra demokratierne selv, hvilket konflikterne i USA vidner om, og det gør i høj grad også håndteringen af 'krigen mod terror', der både har skabt mere terrorisme og mindre råderum for individernes frihed i det demokratiske Vesten.

## Litteratur- og ressourceceliste

Andersen, L. E. (1997). Muslimske fundamenlister. *Militante muslimer i Mellemøsten*. DUPI.

Boot, M. (2017). The First Victory over ISIS. *Commentary Magazine*, (dec). <https://www.commentary.org/articles/max-boot/first-victory-isis/> (Tilgået 6. feb. 2022).

Hoffman, B. (1998). *Inside Terrorism*. Columbia University Press. [https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/first/h/hoffman-terrorism.html?\\_r=1&oref=slogin](https://archive.nytimes.com/www.nytimes.com/books/first/h/hoffman-terrorism.html?_r=1&oref=slogin) (Tilgået 6. feb. 2022).

Koselleck, R. (2007). Historiske kriterier for det moderne revolutionsbegreb. I: *R. Koselleck, Begreber, tid og erfaring* (kap. 3, s. 83-104). Hans Reitzels Forlag.

Schmid, A. P. & Jongman, A. J. (1988). *Political Terrorism: a New Guide to Actors, Authors, Concepts, Data Bases, Theories and Literature*, (2. udg.). North-Holland.




# Er det OK at fjerne eller ødelægge kulturarv?

**Om at smide fortidens helte og deres minde i havnen eller på historiens losseplads**

Af Jens Pietras, Professionshøjskolen Absalon

Denne artikel handler om kulturarv og nutidens kampe om mindet og genstandene knyttet til mindet. Hvad skal huskes, og hvad skal eller bør glemmes eller fjernes eller evt. destrueres? Hvis man er overbevist om, at man har en god og retfærdig sag, er det så i orden at ødelægge eller fjerne materiel kultur og kulturarv, som man opfatter som stødende og krænkende? Artiklen diskuterer problematikken og giver en række forslag til, hvordan historielæreren kan arbejde med identitetspolitik og genstande i sin undervisning.



Som trigger og en lille øvelse på en workshop på Historielærernes dag havde jeg medbragt en plastik-kopi af Jellingstenen og en forsølvet kopi af det sølvbæger, der er blevet fundet i Gormshøjen i Jelling, kaldet Jellingbægeret – og som er udstillet på Nationalmuseet. Det er væsentlige genstande, der er knyttet til grundfortællingen om vikingetiden, jellingdynastiet, Harald Blåtand og trosskiftet omkring 965. Jellingstenen tillægges meget stor symbolværdi og omtales som Danmarks såkaldte dåbsat-test.

Deltagerne i workshoppen skulle forestille sig de originale genstande og en evt. bevidst fjernelse og destruktion af disse, da disse i den flerkulturelle skole kunne opfattes som krænkende.

### Billede 1.

Model af den store Jellingesten og reproduktion af Jellingebægeret. Foto: Jens Pietras.



Alternativt kunne deltagerne forholde sig til om kopierne (til en værdi af ca. kr. 500,-) skulle smides ud.

Deltagerne skulle nu tage stilling til, om jellingstenen og jellingebægeret skulle/burde fjernes eller ødelægges.

Konkret skulle udvalgte deltagere i workshoppen tage stilling til, om de ville smide genstandene i en skraldespand. At det er et dilemma ses ved, at nogle af deltagerne nægtede at "ødelægge" de originale genstande eller kopierne, mens andre gik med på spøgen, legede med og smed genstandene ud.

### Præsentation af dilemmaet

Øvelsen illustrerer dilemmaet, der vedrører monumenter og statuer i det offentlige rum, som nogle opfatter som krænkende. Bør de fjernes eller ødelægges? Det diskuterer jeg i artiklen med afsæt i nutidige og historiske eksempler. Desuden kommer jeg ind på mulige samfundsmæssige løsningsforslag, man kan tænke sig i relation til potentielt kræn-



kende monumenter og statuer. Til sidst har jeg en række didaktiske refleksioner i relation til emnet.

Rammen om dilemmaet er grundlæggende problematikker som:

- Hvem ejer det offentlige rum?
- Er det i orden at fjerne eller ødelægge kulturarv? Hvis ja, hvornår og i hvilke situationer? Hvem skal bestemme om det er i orden – staten eller private?
- Kan selvtægt i nogle situationer accepteres?
- Kan eller skal nutidens stater og generationer stilles til regnskab for fortidens handlinger?
- Er fjernelse af kulturarv udtryk for retouchering af fortiden eller et udtryk for såkaldt cancel culture? Og hvad med argumentet om, at det ikke nytter at fjerne monumenter og statuer, for historierne er der stadig?

## Grundlæggende præmisser

For mig rummer artiklens problematik en række grundlæggende ambivalenser og paradokser. Ødelæggelse eller fjernelse af fx historiske monumenter kan ikke entydigt legitimeres. På nogle tidspunkter og i nogle sammenhænge er de fleste enige om, at bevarelse eller destruktion er mest hensigtsmæssigt. I andre sammenhænge opstår der endog intense kampe om mindet og dets bevarelse eller destruktion. Konteksten og de tilhørende narrativer er altid væsentlige. Der er fx forskel på vores opfattelse af og fjernelse af kommunistiske monumenter i Øst- og Centraleuropa efter Murens fald og Talebanregimets ødelæggelse af verdenskulturarv i 2001 – de to store Buddha-figurer i Afghanistan. I det første tilfælde synes de fleste både i øst og vest, at monumenterne skulle fjernes, og i det andet tilfælde fordømmes ødelæggelsen af de store figurer meget bredt.

I denne sammenhæng vil mange mene, at det har betydning, om genstandene er karakteriseret som verdenskulturarv, som UNESCO har blåstemplet, eller der er tale om vejnavne og statuer og monumenter, som er opstillet i nyere tid.

En anden væsentlig præmis for at kunne tale sammen om dilemmaet er vores kommunikation og sproglige koder – vores brug af ord og begreber. Hvilke ord er de centrale og væsentlige?

I tilknytning til dilemmaet og vores diskurser om dette optræder en række centrale ord og begreber. Det er ord som fx woke, præsentisme, historisk empati og forskellig historie- og fortidsbrug.

Hvad dækker fx ordet "woke" over? Hvad med begreberne præsentisme, fortidsblik, historisk empati og scenariekompetence, historie- og fortidsbrug (fx køn, race mv.)? Hvad med de etiske og moralske dimensioner osv.?

Taler vi om det samme, og mener vi det samme, om det vi taler om? Hvilke narrativer og kontekster taler vi ind i? Hvilke motiver og interesser taler vi ud fra? Det kan være svært altid at tolke ord, begreber og sammenhænge korrekt og ens. Pointen er, at vores forforståelser, motiver og interesser altid spiller ind i vores ytringer og dialog om emnet.

## **Det grundlægende dilemma**

Der kan nævnes mange eksempler i ud- og indland på skamfering, fjernelse eller ødelæggelse af statuer.

Fra USA kan nævnes den hvide betjent, der dræbte den sorte mand George Floyd ved at fastholde hans knæ på Floyds hals i adskillige minutter. Mordet blev tolket som et udtryk for vedvarende og aktuel hvid strukturel racisme. Denne begivenhed blev tolket ind i bredere fortælling om Black Lives Matter (BLM) og mere konkret ind i kampen om sydstatsgeneralen Lees statue i Virginia.

I bl.a. London er Columbusstatuer blevet skændet eller ødelagt, som reaktioner på den europæiske hvide kolonialisme og slaveriet i den nye verden.

I Hongkong er den danske kunstner Jens Galschiøts mindesmærke, som for øvrigt er det eneste af sin slags i verden, over ofrene i forbindelse med regimets nedkæmpelse af demokratibevægelsen i Kina på Den Himmelske Freds Plads i Beijing i juni 1989 først blevet





genstand for kinesisk officiel kritik og i december 2021, formodentlig efter krav fra de kinesiske myndigheder, fjernet.

I dansk kontekst har to større begivenheder efterladt sig debat i forhold til artiklens tematik, nemlig aktivisters røveri og rituelle ødelæggelse af en buste af Frederik 5. og overhældningen med rød maling af Hans Egede-statuen i Nuuk i Grønland. Dette førte til en debat og senere afstemning i Nuuk om statuens videre skæbne. Der var ikke flertal for at fjerne statuen, men debatten er ikke forstummet.

Der rejses dog også nye statuer og monumenter rundt omkring i både Danmark og udlandet.

I Danmark er der nyligt opstillet en statue af Christian 4. ved Børsen i København – denne statue har afstedkommet en hjemlig debat, bl.a. om statuens udseende og placering. I Tyskland har den tidligere kansler Angela Merkel, "Die Mutti", for nyligt fået en rytterstatue i Etsdorf i det sydøstlige Tyskland. Denne statue er også omdiskuteret

#### **Billede 2.**

Rytterstatue af Angela Merkel i Etsdorf. Måske er det forståeligt, at den er omdiskuteret.



I Øst- og Centraleuropa opstilles i disse år statuer af heltene fra den kolde krig, især af Ronald Reagan, som, ifølge teorien om amerikansk triumfalisme, egenhændigt tvang Sovjet i knæ og væltede Berlinmuren. Disse statuer opfattes af nogle som helt naturlige, mens andre mangler tilsvarende statuer af fx Gorbatsjov.

## Ned med dem!

Man siger, at sejrherrene skriver historien og har definitionsretten til mindet om den. Der findes en perlerække af eksempler på sejrherre, der udraderer mindet over tidligere magthavere, eller som overtager og omfortolker bygninger, monumenter eller symboler fra de overvundne. I sejrherrenes historieskrivning indgår ofte et element af triumfalisme og hån. Et eksempel er de muslimske tyrkernes erobring af det kristne Konstantinopel 1453, hvor den tusindårige, oldkristne kirke Hagia Sofia efterfølgende demonstrativt blev omdannet til en moske. Denne bygning blev af den vestligt orienterede leder Atatürk i 1934 gjort til et museum. Nu har autokraten Erdogan som en indenrigspolitisk symbolhandling genindviet den som en moske (Lund, 2020).

Et andet eksempel er den amerikanske hærs forhånelse og nedrivning af Saddam Huissein-statuen i Bagdad i Irak under Irakkrigen i april 2003. Her til-dækkede amerikanske soldater efter indtagelsen af byen først hovedet på statuen med et amerikansk flag, hvorefter de væltede denne (Tunzelmann, 2021).

Ovenstående eksempler indgår i diskursen om dilemmaet, hvor ord som krænkeskultur og privilegieblindhed ofte sættes i spil. Det bagvedliggende begreb er tydeligvis identitetspolitik. Identitetspolitik dækker over politiske holdninger, der med udgangspunkt i en gruppes selvopfattelse formidler særinteresser knyttet til køn, kultur, religion og etnicitet. Det er således identitetspolitik, når der føres politik ud fra grupper sociale og kulturelle kendetegn. Identitetspolitik handler om værdi- og symbolpolitik. Udgangspunktet er ikke-materielle værdier. Identitetspolitik står teoretisk i modsætning til fordelingspolitik, der handler om kampen for omfordeling af materielle goder.



Historieteoretisk placeres identitetspolitik under begreberne *post-revisionisme* og *historie fra neden* (Olden-Jørgensen, 2021), der både vil anskue historien fra de undertryktes perspektiv og hjælpe alle nutidens marginaliserede grupper til større frigørelse. Identitetspolitik er blevet en såkaldt epokebetegnelse, som dukker op i vores hverdagssamtaler og i politiske kampe i en grad, så det klæber til stort set alt, der vedrører reel eller forestillet uretfærdighed knyttet til køn, kultur, race og minoriteter.

Historisk set tales om tre centrale ord og fænomener i forbindelse med ødelæggelse af kulturarv. Det første er ikonoklasme, som stammer fra Byzans, og som dækker over ødelæggelse af religiøse billeder (7.-8. årh.). Det næste er *damnatio memoriae*, som oversat betyder "ødelæggelse af mindet", og som var meget anvendt og udbredt og gik ud over rigtig mange faldne kejsere i Rom og Romerriget (Hornung, 2003). Endelig fænomenet billedstorm, som er knyttet til reformationstiden, hvor katolske kirker, genstande og relikvier blev ødelagt og vandaliseret af lutheranere og protestanter.

I tilfældet med Hagia Sofia var der tale om sejrherrene, her muslimerne, der overtager og omfortolker en symbolladet kristen bygning. I tilfældet med Saddam Huissein-statuen var der tale om sejrherrenes bevidste skænding og ødelæggelse af en statue af den tidligere diktator.

## **Et historisk tilbageblik**

Den første større huskede ugerning er nedbrændingen og ødelæggelsen af Artemistemplet i Efesos af vandalen Herostratus, som for opmærksomhedens og for sit eftermæles skyld i år 356 f.v.t. ødelagde et af antikkens 7 vidundere.

Ødelæggelse af fortidsminder og genstande knytter sig også til kristne, som efter at have fået dominans i 300-tallet, og begrundet i 5. Mosebog og de 10 bud, ødelagde antikke hedenske gudestatuer og anden antik kunst. Her gik det ud over næserne og de mandlige skulpturers tissemand, som blev tildækket eller afhugget.

I dansk-nordisk kontekst har sejrherrene historisk set heller ikke lagt fingrene imellem. Kendt er vikingernes hærgen i det meste af Europa, hvor bl.a. kirker og klostre mv. blev udsat for overgreb. Vikingernes primære motivation var hovedsageligt erhvervelse af rigdomme, men metoden og den tilknyttede adfærd afstedkom store kulturelle ødelæggelser. Denne adfærd blev i de angrebne lande opfattet som skændigt og voldsomt krænkende jf. fx begrebet om kirkefreden. Denne periode og denne adfærd ser vi i Norden med stor veneration og glæde tilbage på. Kong Valdemar den Store og Absalon ødelagde bevidst vendernes gud Svantevit under korstoget til og indtagelsen af Arkona på Rügen i 1168. Denne begivenhed skildres i ældre historiebøger til grundskolen som en retfærdig handling, da Valdemar og Absalon er danske sande kristne og helte.

Fænomenet billedstorm kendes i Danmark fra Skibbykrøniken, hvor fanatiske lutheranere 3. juledag 1530 stormede Københavns domkirke (Vor Frue Kirke) og ødelagde inventar og tæskede og ydmygede de katolske præster og munke i kirken.

En række svenske monumentale sejrsmonumenter over os danskere pryder i dag en række tidligere Østdanske byer som Helsingborg, Landskrona og Malmø. Svenskerne sejrede og fejrer naturligt sejrene – også monumentalt. I Danmark fylder svenskekrigene i dag ikke meget i vores bevidsthed og i det offentlige rum. Mindesmærkerne over de tragiske krige er få. Når man taber, har man en tendens til at nedtone nederlaget og lægge det traumatiske bag sig – dette gælder dog ikke den kollektive erindring af nederlaget til preusserne i 1864. Svenskekrigene er overvejende forsvundet fra vores erindring eller opfattes som anslaget og årsagen til indførelsen af enevælden. Enevælden gjorde op med adelsvældet og bedømmes i dag som et naturligt element i vores senere demokratiseringsproces.

Fra udlandet huskes fra nyere tid ødelæggelsen af Stalinstatuen i Budapest under folkeopstanden i 1956. Som tidligere omtalt fulgte en større udrensning af statuer, navne og symboler i kølvandet på Murens fald i 1989 i Øst- og Centraleuropa. Et fænomen, som blev accepteret, og som bedømtes som værende et nødvendigt brud og opgør med den kommunistiske fortid.



Nogle gange accepterer og billiger vi således fjernelse og ødelæggelse af symboler, monumenter og statuer, og andre gange er vi forargede og voldsomt fordømmende. Det er problematisk, at stemninger og såkaldte flertal i forskellige tidsperioder og situationer har afgjort, om en given handling var accepteret eller blev fordømt. Denne vilkårlighed og tilfældighed udfordrer os i nutiden moralsk og etisk.

## **Forskellige bud på en løsning**

I disse år kan der iagttages en verdensomspændende opmærksomhed om vores forhold til og omgang med fortiden og spor fra den, herunder vores mindekultur, mindesmærker, monumenter og statuer. Fortiden er altså nærværende og levende for os i nutiden.

Der findes ikke nogle faste greb/fremgangsmåder til at løse udfordringen, hvorfor brugbare løsningsmodeller efterspørges world wide. Her gengives eksempler på løsningsmodeller, der anvendes i forskellige lande.

En tidligere anvendt "model" er ikke at gøre noget og afvente udviklingen samt tage stilling fra gang til gang – fra sag til sag, når nogen, der føler sig krænket, fx griber til selvtægt. Denne tilgang er grundlæggende kontraproduktiv, da vilkårlighed og tilfældigheder måske kan opfordre grupper til egen handling, dvs. selvtægt.

I Ungarn har man valgt at oprette skulpturmindeparker som Mementopark i Budapest for den ungarske kommunistiske fortids monumenter og statuer af socialistiske koryfæer. Lignende "mindeparker" findes også i andre østeuropæiske lande.

En fransk løsning er statslig dialog med efterkommere af krænkede og ofre, fx indvandrere fra de tidligere, nordafrikanske kolonier, samtidig med, at man nægter at fjerne kolonimonumenter. I efteråret 2021 overhældte aktivister en statue af den franske feltherre Hubert Lyautey, der tjente det franske kolonirige i Algeriet og Indokina i begyndelsen af det 20. århundrede, med rød maling og fremsatte

fremtrædende personer. Den franske præsident Macron afviste og afviser stadig kategorisk at fjerne dem (Seidelin, 2021).

En amerikansk løsning er "erase", dvs. fjernelse af monumenter og statuer knyttet til den hvide dominans, borgerkrigens sydstatshelte, med den begrundelse, at de tolkes som repræsentanter for hvid dominans og accept af slaveriet og dermed en nedvurdering af den sorte amerikanske befolkning – altså et udtryk for såkaldt strukturel racisme.

En britisk løsning betegnes "remain and explain", dvs. bevarelse af også ømtålelig historie, kulturarv og mindekultur. Samtidig forklares denne med forklarende tekster og sættes ind i en historisk kontekst. I nutiden tages afstand fra fortidens personer og handlinger, men disse forklares og kontekstualiseres. Den britiske kulturminister udtaler bl.a.: "Selvsikre nationer ser deres historie i øjnene. De retoucherer den ikke. I stedet beskytter de deres arv og bruger den til at uddanne offentligheden om fortiden. De bevarer og forklarer snarere end fjerner og ignorerer" (Mørk, 2021).

Hvad bør/skal vi gøre i en dansk kontekst? Hvad vil være den bedste og mest gavnlige løsning? Mit personlige bud er en kombination af tre løsningsstrategier. Overordnet en bevar og forklar-løsning (remain and explain). De af nogle opfattede kontroversielle og ømtålelige monumenter og statuer tilføres oplysende og forklarende tekster, der forklarer monumenternes baggrund, ophav og sætter dem ind i en (historisk) sammenhæng.

Dette må også gælde, hvis der eksisterede et mindsted for den omdiskuterede politiker Erik Scavenius. Alternativt kunne der etableres monumentparker, hvor de kontroversielle og omdiskuterede monumenter og statuer kunne placeres og forklares.

En tredje løsning er en demokratisering og udvidelse af de statslige monumenter og statuer i det offentlige rum med fx flere kvinder, minoritetsgrupper, oversete historiske grupper og såkaldte almindelige danskere.





Det vigtigste er, efter min opfattelse, at betragte hver statue og monument og dens tilhørende kontekst for sig. Vi bør overveje, hvorfor statuen er rejst og af hvem – og ikke mindst, hvordan man bruger og opfatter den i dag.

## **Didaktiske overvejelser**

Som historielærer kan man stille sig selv spørgsmål som: Er dilemmaet, som artiklen behandler, overhovedet relevant for eleverne? Er det for kontroversielt? Er det for komplekst og handler det overhovedet om historie og er mere et identitetspolitisk udtryk i nutiden? Spørgsmålene er relevante og ikke helt nemme at svare på.

Jeg er dog af den opfattelse, at eleverne ved at arbejde med sådanne dilemmaer kan styrke og kvalificere deres historiske viden, deres historiske kompetencer og deres historiske tænkning.

Disse kriterier taler alle for at vælge at arbejde med dette stof i undervisningen. Eleverne vil i dette arbejde skulle forholde sig til de enkelte cases signifikans, kontekst(-er) og virkningshistorie samt dimensioner af historiebrug på et begrundet og mere oplyst grundlag. De vil kunne opnå både forgrundsviden (førsteordens-viden) og baggrundsviden (andenordens-viden – metode- og procedureviden) om forskellige udvalgte cases. Dette vil styrke deres kompetencer og tænkning, herunder deres scenariekompetencer.

Emnet indeholder både et videns- og et holdningsaspekt. Rækkefølgen bør her være undren og dernæst viden som forudsætning for holdning. Som det er nu, er forholdet ofte det modsatte. Eleverne har mange meninger og holdninger til dette og hint, men ikke altid en nødvendig faglig funderet viden om det sagsforhold, de ofte meget overbevist og følelsesfuldt udtrykker sig om.

Emnet indeholder en række umiddelbare etiske og moralske dilemmaer. Hører sådanne emner til i historieundervisningen? Svaret er et rungende ja. Historie er ikke et værdifrit fag. Vores fortællinger om fortiden bygger jo på de spørgsmål, vi stiller,

og fortolkninger af kilder, vi vælger, til at belyse de stillede spørgsmål og problemstillinger.

Vi bør ikke undgå det svære, det ømtålelige og det komplekse indhold i undervisningen. Tværtimod for at kunne styrke og kvalificere elevernes viden, kompetencer og tænkning må eleverne på et oplyst og begrundet grundlag også forholde sig til ømtålelig historie og til kontroversielle emner/temaer og problemstillinger.

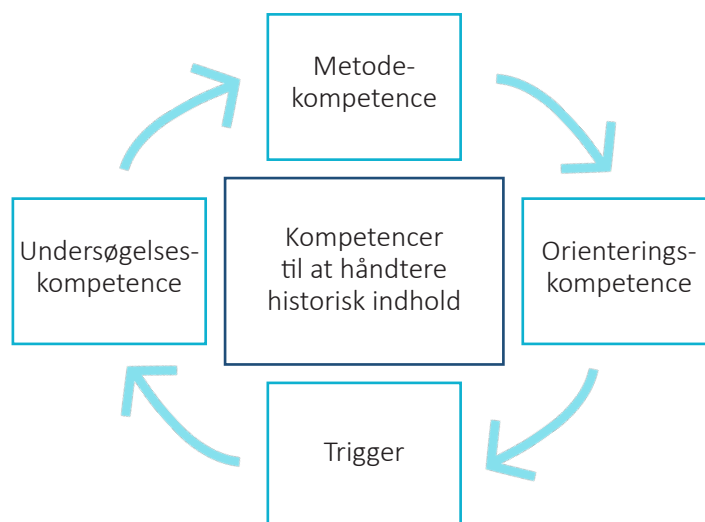
Historiedidaktikerne P. Seixas og T. Morton (2012) fra Canada har i deres forskning om udvikling af elevernes historiske tænkning medindtænkt netop etik og moral i deres seks koncepter for historisk tænkning. Jeg vender tilbage til Seixas' og Mortons teorier i afrundingen.

Modellen herunder illustrerer, hvordan eleverne og historielæreren kan arbejde undersøgende og problemorienteret med emnet.

Tilgangen bør være åben fx undersøgende og problemorienteret. Metoden kan være inspireret af nedenstående didaktiske model.

#### Model 1.

Modellen er inspireret af den tyske såkaldte FUER-model. Her efter Pietras og Poulsen (2016).





Eleverne kan vælge og analysere udvalgte, allerede eksisterende monumenter og statuer. I analysen kan de analysere monumentet eller statuen som en kilde, dvs. udsætte denne for en kildekritisk analyse. Genstanden undersøges som beretning (fortælling om fortiden) og som levn, dvs. som kilde til ophavsmanden og ophavstiden. Denne analyse suppleres af refleksioner over genstandens nutidige brug og anvendelse.

En konkret case kunne være, at eleverne i en 8. klasse, efter at have arbejdet med besættelsestiden, forholder sig til artiklens tematikker og dilemmaer gennem refleksioner over et forestillet monument til minde om politikeren Erik Scavenius.

Erik Scavenius var udenrigsminister under både første og anden verdenskrig og statsminister fra november 1942 til august 1943. Specielt hans forsvar af den aktive samarbejdspolitik under Besættelsen blevet voldsomt kritiseret i eftertiden. Scavenius og hans eftermæle er blakket, og hans person og handlinger opfattes stadig af nogle som skændige og hans person derfor som voldsom kontroversiel. Hvad nu, hvis der fandtes en sådan statue af Erik Scavenius? Hvad skulle der konkret ske med den?

Hvis vi tænker os, at 8. klassen og læreren som trigger præsenterer fotoet nedenfor af Erik Scavenius til venstre og det meget kendte foto, hvor Scavenius og Hitler samtaler – fotoet til højre. Læreren rammesætter og formidler viden om Erik Scavenius og stiller spørgsmålet om en eventuel statue eller den tænkte eksisterende statue og dens skæbne.

En problemstilling kunne være:

Bør den danske stat lave og opsætte en statue af politikeren Erik Scavenius? Hvis ja, hvorfor? Hvis nej, hvorfor? Begrund dit/jeres svar.

Alternativt kunne en problemstilling formuleres som nedenfor, hvis læreren tager udgangspunkt i en tænkt, allerede eksisterende statue:

Hvad bør der ske med statuen af politikeren Erik Scavenius? Bør den blive stående ikke-forklaret? Bør den blive stående, men forklares? Bør den fjernes? Eller bør den helt ødelægges? Begrund dit/jeres svar.

**Billede 3.**

Erik Scavenius (1877-1962). Foto: Det Kgl. Bibliotek.



**Billede 4.**

Udenrigsminister Scavenius mødes med Adolf Hitler.  
Foto: Frihedsmuseets fotoarkiv.



Udenrigsminister Scavenius i "audience" hos Hitler i Berlin efter at førstnævnte havde underskrevet Antikomintern-pagten.



Er det OK at fjerne eller ødelægge kulturarv?

Eleverne får nu til opgave at finde historisk viden om Erik Scavenius, hans liv og eftermæle. De skal gennem fx en kildebank søge at finde argumenter for og imod en statue af Scavenius eller, hvis en sådan fandtes, dens skæbne.

Elevernes svar og begrundelser diskuteres afslutningsvis i klassen, og eleverne præsenteres nu for andre eksempler på kontroversielle personer, statuer og monumenter og laver undersøgelser af disse, hvor der lægges vægt på deres begrundede stillingtagen til dilemmaet "remain and explain" eller fjernelse og evt. ødelæggelse (erase).

Efterfølgende kan eleverne som en perspektivering endvidere overveje hvilke monumenter, der eventuelt mangler efter deres opfattelse i det offentlige rum. De kan endelig designe og producere forslag til fremtidige monumenter og argumentere for disse.

Hvis det eksisterende monument eller skulpturen opfattes som diskutabel og/eller kontroversiel evt. krænkende, kan eleverne yderligere spørge ind til fx nedenstående:

- Hvem afgør egentlig om en statue eller et monument er kontroversielt?
- Hvordan er statuen eller monumentet kontroversielt?
- Hvilke motiver ligger bag opsætningen af monumentet og hvorfor?
- Hvilke interesser ligger bag monumentet eller statuen og hvorfor?
- Må monumenter og statuer forblive opsatte, hvis nogen personer eller grupper opfatter disse som kontroversielle, stødende eller måske endda krænkende?
- Skal vi undlade at opsætte eller helt fjerne allerede eksisterende kontroversielle monumenter/statuer, eller skal vi gøre alt for at etablere og vedligeholde disse?
- Hvilke konsekvenser vil det få, hvis man fx fjernede "Den lille havfrue" fra Langelinje i København eller tårnet på Himmelbjerget? Eller modsat opsatte et monument af Rasmus Paludan, Inger Støjberg eller Erik Scavenius?

## Afrunding

Identitetshistorie og identitetspolitik er blevet moderne og fordrer aktiv stillingtagen samt didaktiske refleksioner og handlen.

Efterhånden som vores fornemmelse for historien fortaber sig, erstattes det faktuelle kendskab af en umættelig trang til at forholde sig moralsk til den.

(Boisen, 2021)

Boisens pointe, at hvis vi ikke har særlig viden om et historisk fænomen, forholder vi os overvejende følelsesmæssigt til det, er fagdidaktisk relevant, så vi bør selvfølgelig arbejde med denne tematik. Det er vores opgave som undervisere at sætte eleverne i stand til at erhverve sig den nødvendige viden, så de på et oplyst grundlag kan tage begrundet stilling. Denne viden – såvel første- som andenorden – etableres bedst gennem historiske undersøgelser, der bygger på elevernes egne spørgsmål og problemstillinger og undersøgelser knyttet til cases, dvs. konkrete statuer og monumenter.

At emnet er kontroversielt og komplekst bør ikke afholde os og eleverne fra at arbejde med det. Vores rolle som undervisere bliver af overvejende og guidende karakter, bl.a. at trigge, spørge ind til dilemmaet og de tilhørende problemstillinger, at stilladsere og hjælpe med at finde og arbejde med relevante kilder samt at anerkende elevernes arbejde. For gennem arbejdet med de kontroversielle og ømtålelige emner erhverver eleverne viden og indsigt, som kan danne et oplyst grundlag for begrundede holdninger til dem.

Historiedidaktikerne Seixas og Morton plæderer for, at vi skal arbejde med etik og moral i historie ikke for at dømme og fordømme fortiden men for at lære at leve med fortiden. Og arbejdet med dilemmaer knyttet til fortiden kan hjælpe os i vores liv i dag. Idet etiske vurderinger af forhold til fortiden kan være med til at fremme elevernes kompetencer til at håndtere nutidige etiske og moralske konflikter og dilemmaer (Seixas & Morton, 2012).

I sin bog Kan man dømme historien? fra 2021 tematiserer idehistorikeren Jesper Ryberg tre væsentlige



foretage etiske vurderinger af historiske personer og handlinger. For det andet om det kan være berettiget at fjerne bestemte historiske monumenter fra gadebilledet. For det tredje om stater bør give undskyldninger for tidligere tiders ugerninger.

Ryberg argumenterer for, at en stillingtagen til de stillede spørgsmål må ske på et veloplyst grundlag, og at konteksten og den enkelte case bør afgøre den rette og relevante stillingtagen og handling. Han konkluderer, at vores fortidstolkning har stor indflydelse på vores holdninger til fortiden. Han skriver videre: "der er netop ikke nogen modstrid mellem ønsket om at opnå dyb og nuanceret historisk indsigt og det at fortage berettigede etiske vurderinger af vores fortid. Det første er faktisk en forudsætning for det andet" (Ryberg, 2021).

I relation til denne artikels centrale spørgsmål om fjernelse og ødelæggelse af monumenter og statuer skriver Ryberg: "Når det gælder vores reaktion på fortiden, har jeg argumenteret for, at der kan være tilfælde, hvor det er etisk berettiget at fjerne visse statuer. Det er svært at afvise, at hensyn til befolkningsgrupper, der har været udsat for overgreb og uretfærdighed, bør indgå i en balanceret afvejning af, hvorvidt disse monumenter bør falde. Det samme gælder i forhold til muligheden for samfundsmæssige manifestationer, der sigter på at gøre om med fortidige uhyrligheder. Til gengæld synes et rent retrospektivt orienteret argument om, at fortidens skurke ikke bør hyldes med statuer, meget svært af opretholde. Ligeledes er indvendinger om, at fjernelse af visse statuer placerer en på en glidebane, hvor alskens levn fra vores fortid må ryddes af vejen, ikke velbegrundede. Ej heller udgør argumentet om, at fjernelse af statuer vil føre til ufred og uroligheder, en generel grund for en afvisning, selvom det naturligvis nogle gange kan være tilfældet (Ryberg, 2021). Han slutter sin bog med følgende ræsonnement: "... at vores etiske overbevisninger kan være mere eller mindre tilfældige resultater af opdragelse, vane og biologi, som langt fra giver det bedste grundlag for at tage stilling til spørgsmål, der kan have alvorlige konsekvenser for os selv og andre omkring os". Derfor bør vi være "lydhøre over for argumenter og dermed også være villige til at

ændre holdning, hvis de stærkeste grunde taler for at gøre det” (Ryberg, 2021).

I lyset af ovenstående må/bør det være lærerens og elevernes opgave at arbejde med og undersøge disse fænomener grundigt og varieret, sådan at eleverne erhverver viden og værktøjer til at kunne træffe egne velbegrundede valg på et oplyst grundlag – følelser og mavefornemmelser er i forhold til dilemmaet et klart no go.

Didaktisk set bør vi som Seixas og Morton argumentere for at inddrage den etiske og moralske dimension i undervisningen med henblik på at kvalificere elevernes fortidsbrug og give dem værktøjer til i deres samtid begrundet og på et oplyst grundlag at forholde sig til udtryk for identitetspolitik – herunder at forholde sig kvalificeret til om konkrete mindesmærker og statuer i konkrete sammenhænge bør forblive, forklares eller måske fjernes. Vi skal ikke fordømme men lære at leve med fortiden. Og etiske vurderinger af fortidige cases kan være med til at fremme elevernes kompetencer til at håndtere nutidige etiske og moralske konflikter og dilemmaer – sådan at eleverne selv bliver vidende og handlekompetente!

## Litteratur- og ressourceliste

Boisen, J. (2021, 9. december). *Napoleon havde blod på sine hænder, men racist var han ikke i*. Politiken Historie, [Temanummer: Danmark på druk], 86-93.

Hornung, P. M. (2003, 12. april). *Når magten falder*. Politiken.

Lund, M. S. (2020). *Berømt kirkebygning i Tyrkiet atter moske*. Lokaliseret [6. februar 2022] på: <https://www.dr.dk/nyheder/udland/beroemt-kirkebygning-i-tyrkiet-atter-moske-hagia-sophia-vil-vaere-en-moske-saa-laenge>

Mørk, E. M. (2021, 7. august). *Vores forfædres idealisering er blevet en grum hovedpine*. Politiken. 12-17.

Olden-Jørgensen, S. (2021). *Hvorfor er historikere så uenige?* *Historiemagasinet Æra*, 1(2), 130-138.



Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiedidaktik – mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Ryberg, J. (2021). *Kan man dømme historien?* Hans Reitzels forlag.

Seidelin, M. (2021, 17. oktober). *Kolonialismens dystre spor rammer Macron*. Politiken.

Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The Big Six – Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.

Tunzelmann, A. (2021). *The toppling of Saddam's statue: how the US military made a myth*. Lokaliseret [6. februar 2022] på: <https://www.theguardian.com/world/2021/jul/08/toppling-saddam-husse-in-statue-iraq-us-victory-myth>

## Supplerende litteratur

Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.). (2009). *Historien är nu*. Studentlitteratur.

Karlsson, K.-G. & Zander, U. (red.). (2014). *Historien är närvarande*. Studentlitteratur.

Kjær, U. (2021, 31. marts). *Den famøse buste røg i havnen. Var det i orden?* Politiken Historie, [Temanummer: Arven fra kolonierne]. <https://politikenhistorie.dk/art8154273/Forbindelserne-mellem-slaveri-og-velstand-i-Danmark-var-ikke-s%C3%A5-direkte-som-de-ser-ud>

Leifer, T. & Tortzen, C. G. (2021). *Antikken omkring os*. Gads Forlag.

Pietras, J. (2019). *Historiebrug og arbejdet med kontroversielle emner*. Lokaliseret [6. februar 2022] på: <https://historielab.dk/historiebrug-arbejdet-kontroversielle-monumenter/>