

DET MANGLENDE FORTIDSPERSPEKTIV

Hvordan kan undervisningsforløb med afsæt i scenariedidaktik fremme det manglende fortidsperspektiv i folkeskolen?



"En undersøgelse af, hvordan undervisningsforløb kan udarbejdes med henblik på at fremme et fortidsperspektiv i folkeskolen."



AALBORG
UNIVERSITET

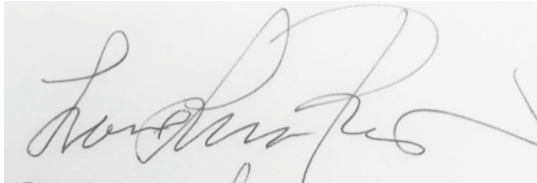
Specialeafhandling Vinteren 2025

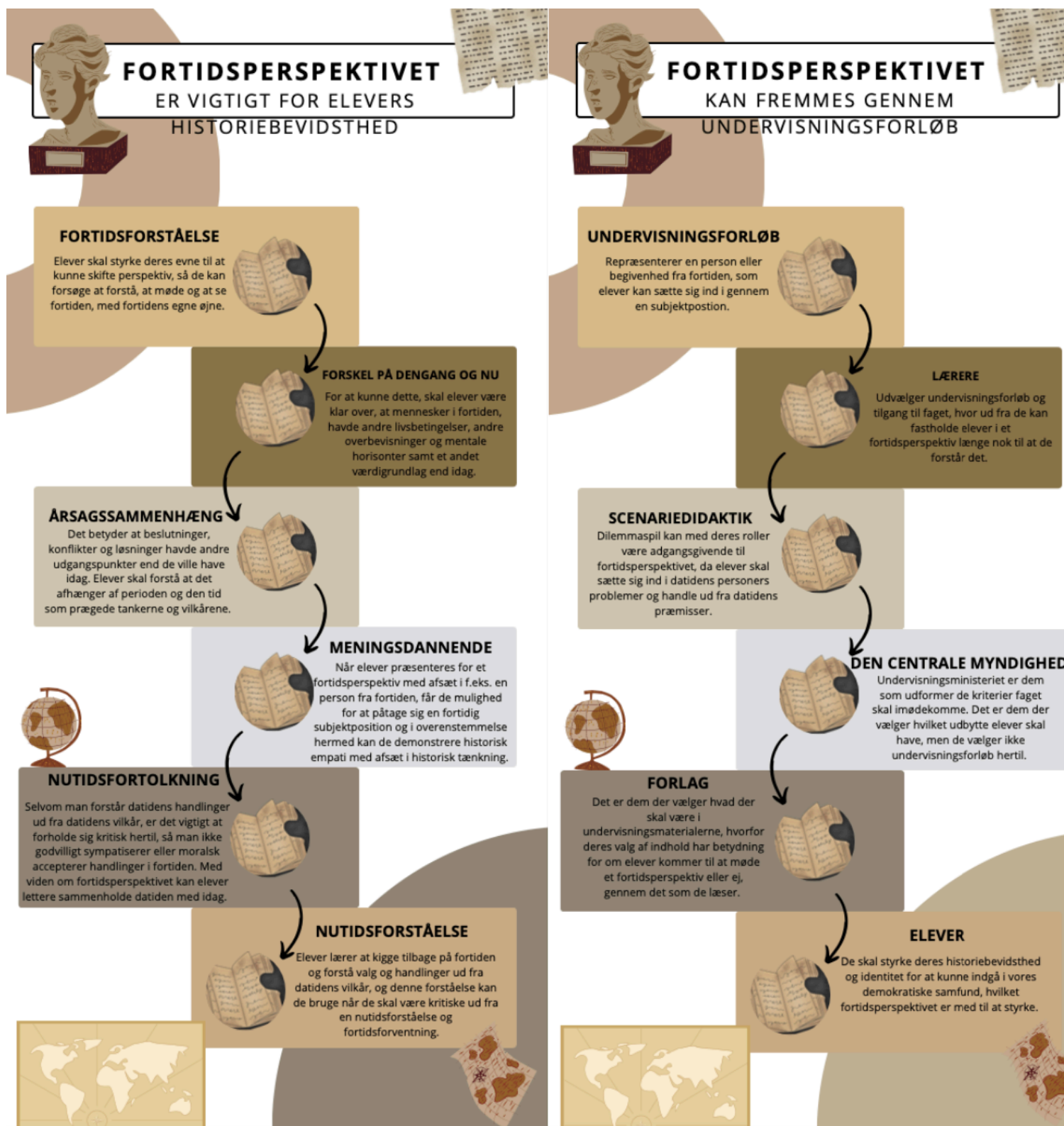
Skrevet af Louise Haldrup Riske

Vejledt af Poul Duedahl

10 semester AAU

Formalier for specialeafhandling

Navn:	Louise Haldrup Riske
Studienummer:	20230704
Fag:	Modul K: Kandidat Speciale
Vejleder:	Poul Duedahl
Opgavens omfang:	Omfang af 190.983 anslag
Titel:	Hvordan kan undervisningsforløb med afsæt i scenariedidaktik fremme det manglende fortidsperspektiv i historieundervisningen i folkeskolen? <i>En undersøgelse af, hvordan undervisningsforløb kan udarbejdes med henblik på at fremme et fortidsperspektiv i folkeskolen.</i>
Underskrift:	
Afleveres den:	19/12-25



En håndsrækning til lærere i praksis

Forslag til hvordan lærere opnår forståelse for fortidsperspektivet og dets betydning for elevers tilegnelse af historiebevidsthed

Forord

Jeg vil kort indlede dette speciale med en tak til min vejleder, Poul Duedahl, for at udvise interesse for min undersøgelse samt yde kyndig og konstruktiv vejledning under forløbet heraf. Endvidere vil jeg takke Historie Lab som organisation for at tilbyde en praktikplads, som har øget min forståelse for historiefagets indhold i folkeskolen. Herunder vil jeg særligt takke Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen for støtte og sparring under undersøgelsens forløb, både forinden og under processen. Endvidere vil jeg sige tak til de lærere og elever, som har besvaret mine surveyundersøgelser og dermed gjort det muligt at indsamle et empirisk grundlag for mit speciale.

Resumé

Jeg har haft til hensigt at belyse, trods der er sket en ændring i historiefagets undervisningsmaterialer gennem tiden i Danmark, ses der stadig mangler heri, herunder et manglende fortidsperspektiv, som måske påvirker elevers tilegnelse af historiebevidsthed gennem historiefaget i folkeskolen. Jeg har bestræbt mig på at påvise, hvordan fortidsperspektivet, ved brug af undervisningsforløb som bygger på scenariedidaktik, kan imødekommes gennem historiefaget, med en fortsat respekt for fagformålet og hensigten om at styrke elevers historiske bevidsthed. Der er inddraget relevant empiri, herunder surveyundersøgelser, undervisningsmaterialer og interviews for at validere mine anskuelser af fordelene ved brug af scenariedidaktik i historiefaget.

Abstract

More than understanding the past, reliving it

With this thesis, I've aimed to illustrate that despite changes in history and its teaching materials over time, there are still shortcomings. It turns out that the subject does not present students with the desired perspective, which can enhance students' understanding of the past based on past premises. The past perspective is described as underrepresented in the subject and its teaching materials, but it is nonetheless connected to students' opportunities to acquire historical awareness, which is why it should be promoted. Its absence is considered a problem because one of the objectives of the subject is to encourage students' development of their historical awareness. In accordance with the objectives of the history subject, the teaching and therefore also its teaching materials should contribute to strengthening students' historical awareness and identity as a prerequisite for living in the Danish democratic society, making the presence of the past perspective almost existentially necessary. Therefore, I have endeavored to demonstrate how the past perspective can be promoted in the history subject by using teaching courses based on scenario didactics. I have tried to demonstrate this with respect for the subject objectives and with the aim of increasing students' competencies in historical awareness.

Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	7
2. Problemformulering.....	8
2.1. Problemstillinger og relevans.....	8
2.2. Afgrænsning.....	12
3. Specialets metode, opbygning og teoretiske afgrænsning.....	13
3.1. Metode og opbygning.....	14
4. Præsentation af empiri.....	19
4.1. Semistrukturerede interviews om undervisningsmaterialers udvikling gennem tiden...	19
4.2. Fokus gruppers oplevelse af fortidsperspektivet gennem survey undersøger.....	21
4.2.1 Læreres syn på fortidsperspektivet og erfaringer m. scenariedidaktik.....	23
4.2.2 Elevers syn på fortidsperspektivet og erfaringer m. scenariedidaktik.....	24
4.3. Dokumentanalyse eksempler på undervisningssystemer i historie.....	25
4.4. Undervisningsforløb med afsæt i scenariedidaktik.....	29
5. Forskningsdiskussion.....	31
5.1. Fra en traditionel tilgang i historiefaget til et fortidsperspektiv.....	32
5.2. Det manglende fortidsperspektiv.....	35
5.3. Scenariedidaktik som løsnings på at fremme fortidsperspektivet.....	39
6. Teori, afgrænsning og begrebsdefinitioner.....	42
6.1. Elevernes historiebevidsthed.....	43
6.1.1 Historisk tænkning og historisk empati som kompetencer.....	45
6.2. Fortidsperspektivet og fortidsmødet.....	46
6.2.1 Nutidsblik og fortidsblik i undervisningsforløb.....	48
6.3. Didaktik og scenariedidaktik.....	49
6.3.1 Dilemmaspil som præsenterer indre- og ydre historier.....	50
7. Analyse af og diskussion om hvordan man kan fremme fortidsperspektivet.....	52
7.1. Tilgangen til faget og fortidsperspektivet.....	55
7.2. Undervisningsmaterialerne og elevers historiske bevidsthed.....	62
7.3. Scenariedidaktik kan fremme fortidsperspektivet.....	70
8. Konklusion.....	80
9. Litteraturliste.....	84
9.1. Bøger.....	84
9.2. Hjemmesider.....	85
9.3. Publikationer, artikler og rapporter.....	86
9.4. Undervisningsmaterialer.....	87
10. Bilag.....	88
10.1 Bilag 1 Semistruktureret interview med Jens Aage Poulsen.....	88
10.2 Bilag 2 Oversigt over kompetenceområder, færdigheds-og vidensmål efter 9.klassetrin i historie.....	93
10.3 Bilag 3 Offentliggørelse af ophævelse af færdigheds-og vidensområder i historie i	

2025.....	94
10.4 Bilag 4 Fokusgrupper - Læreres perspektiv på det manglende fortidsperspektiv og erfaringer med scenariedidaktik.....	95
10.5 Bilag 5 Fokusgrupper - Elevers perspektiv på det manglende fortidsperspektiv og erfaringer med scenariedidaktik.....	118
10.6 Bilag 6 Aftryk - Nyeste undervisningsmateriale til udskolingen i historiefaget.....	128
10.7 Bilag 7 Illustration af mennesker historiebevidsthed.....	142
10.8 Bilag 8 Oversigt over kommunernes forbrug af puljer til digitale læremidler i 2017....	143
10.9 Bilag 9 Aktuelle kompetencemål, som elever skal imødekomme i historiefaget....	147
10.10 Bilag 10 Dokumentanalyse af 3 læremidler og 1 dilemmaspil.....	148
10.10.1 Kilder til dokumentanalysen.....	158
10.11 Bilag 11 Uddrag fra grundbogen Historie 7.....	160
10.12 Bilag 12 Uddrag fra grundbogen Hit med historien! Grundbog til 7.klasse.....	164
10.13 Bilag 13 Uddrag fra grundbogen Klar, parat, historie! Grundbog til 7.klasse.....	171
10.14 Bilag 14 Uddrag fra dilemmasplet, Emancipationens helt(e).....	175
10.15 Bilag 15 Relationer mellem fortidsperspektiver, fortidsmøder, fortidens præmisser og historisk empati.....	194
10.16 Bilag 16 Sådan danner vi historiebevidsthed.....	195
10.17 Bilag 17 Gældende kompetencemål for historiefaget.....	196
10.18 Bilag 18 Eksempler på udbydere af dilemmaspil.....	197
10.19 Bilag 19 De 3 kriterier for at møde et kvalificeret fortidsmøde.....	198
10.20 Bilag 20 Fagformålene for historiefaget.....	199

1. Indledning

Begrebet historie er forankret i tid og mennesket lever i tid, eller nærmere i 3 tidsdimensioner, for-, nu- og fremtid. Mennesket ser tilbage på det fortidige ud fra et nutidigt perspektiv, hvorfor anskuelserne heraf ændrer sig i takt med at nuet flytter sig. Det betyder der kontinuerligt fortolkes og omtolkes på de historiske begivenheder som præsenteres (Ahle, A. & Vollmond, C. 2017 s. 151). Forståelsen af fortiden afhænger derfor af, hvilke nutidige briller anskueren har på, når vedkommende betragter denne og anskuelsen får betydning for, hvordan den enkelte ser fremtiden, hvorfor begrebet *historiebevidsthed* vurderes som afgørende for anskuerens måde at fortolke fortidige og fremtidige situationer på, da dette begreb repræsenterer de 3 tidsdimensioner som sammenhængende og udsprunget af hinanden (Nielsen, P. A., Knudsen, H. E. mfl. 2015 s. 68). Da historiefaget i folkeskolen bl.a. handler om, hvordan fortiden bruges, hvordan vi ved noget om den og hvordan den er blevet oplevet i samtid hermed, bliver det aktuelt at kigge på de tilgængelige undervisningsmaterialer, som stilles til rådighed og som over tid har ændret sig i takt med samfundsmæssige kontekster. Forskellige faktorer i samtid med undervisningsmaterialernes tilblivelse, har nemlig betydning for, hvordan fortiden konstrueres, diskuteres, iscenesættes og benyttes (Poulsen, J.A. 2023 s. 17). Pga. *historiebevidstheds* 3 tidsdimensioner, bliver det væsentligt at give elever anledning til at skifte blik i undervisningsregi, så en historisk begivenhed ansues ud fra et *nutidsblik* og et *fortidsblik* og for at sikre et *fortidsblik* i historiefaget, bør lærere give elever mulighed for at praktisere et *fortidsperspektiv*. Desværre tyder det på, at historiefagets undervisningsmaterialer i Danmark ikke indleder til sådan et perspektiv, men i stedet præsenterer elever for *nutidsblik* gennem kildeuddrag og illustrationer, suppleret med en dominerende mængde nutidsrefleksioner i tilhørende brødtekster. Elever bliver derfor ikke præsenteret for *indre historier* som beskriver, hvordan en given situation har været oplevet i samtid hermed, og de begrænses måske derfor i deres tilegnelse af *historiebevidsthedens* hele (Bjerre, L. 2021 s. 4). Det manglende *fortidsperspektiv* i historiefagets undervisningsmaterialer fik mig til at tænke over, hvorvidt elever uden dette bliver i stand til at efterleve og mestre historiefagets formål og herunder, hvorvidt der kan faciliteres en undervisning, hvis indhold bidrager til at;

*"Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv og deres livsvilkår og samfund er historieskabte."*¹

¹Bilag 20 *Formål for historie*

I samarbejde med Historie Lab har jeg derfor, over en praktikperiode på 3 måneder, forsøgt at udarbejde et *undervisningsforløb*, som efterlever historiefagets kompetence - og vidensmål samt fagformålet herfor. Jeg forsøgte at udarbejde et *undervisningsforløb* med afsæt i *scenariedidaktik* omkring emancipationen på St. Croix i 1848, for at præsentere et *fortidsperspektiv* og derfor også et *fortidsblik*, hensigtet at elever, gennem et historisk scenarie, kunne få mulighed for at øge deres *historiebevidsthed* gennem *historisk tænkning* og *historisk empati* i arbejdet hermed. Derudover har jeg set nærmere på aktuelle undervisningsmaterialer for at vurdere, hvorvidt ændringen af disse tilgodeser fagets formål, herunder hensigten om at styrke elevers *historiebevidsthed*, som direkte dikteres.² Endvidere har jeg stillet spørgsmål til, hvorvidt lærere i faget er bekendte med det manglende *fortidsperspektiv*, alt sammen for at lave en undersøgelse af, hvordan *undervisningsforløb* kan udarbejdes mhp. at fremme et *fortidsperspektiv* i folkeskolens historiefag.

2.Problemformulering

Hvordan kan undervisningsforløb med afsæt i scenariedidaktik fremme det manglende fortidsperspektiv i historieundervisningen i folkeskolen?

2.1.Problemstillinger og relevans

I dette afsnit præsenteres og redegøres der for specialets aktualitet ved at fremme forståelsen af, hvordan undervisningsmaterialer i faget har ændret sig over tid og hvorfor *fortidsperspektivet* har væsentlig betydning for, hvorvidt elever bliver i stand til at tilegne sig *historiebevidsthed* gennem historiefaget.

Redegøres der for et historisk overblik over udviklingen i historiefaget, undervisningsmaterialerne og hvad der forventes heraf, fremhæves følgende nedslag. Fra slutningen af 1700-tallet og i løbet af 1800-tallet indførte størstedelen af de europæiske lande, herunder Danmark, skole-eller undervisningspligt. Undervisningen i historiefaget formidlede konstruerede nationale grundfortællinger, der legitimerede statsmagten. Hensigten var at skabe et nationalt erindringsfællesskab, hvorudfra alle kunne opleve tilhørsforhold og dermed oprette loyalitet overfor samfundet (Knudsen, H. E. & Haue, H. 2023 s. 4). I løbet af 1900'tallet så man historieundervisning, som forberedte elever med paratviden, der omkring

²Bilag 20 *Formål for historie*

start 1970 og 00érne blev udskiftet med ønsket om at præsentere elever for en individualisering og relativisering af værdier, kronologi og *historiebevidsthed* (Knudsen, H. E. & Haue, H. 2023 s. 5). *Historiebevidsthed* blev sat ind i læreplanerne med ønsket om at øge elevers forståelse af fortiden, nutiden og fremtiden (Ahle, A. & Vollmond, C. 2017 s. 151). Formålet med historiefaget og hensigten med tilhørende undervisningsmaterialer har haft forskellige agendaer gennem tiden og i modsætning til andre lande, har der efter Grundloven fra 1849 ikke været en central myndighed, som skulle forhåndsgodkende undervisningsmaterialerne inden udgivelsen. Det har i stedet været et kommunalt anliggende at udvælge hvilke skolebøger og undervisningsmaterialer, som bruges i praksis (Poulsen, J.A. 2023 s. 20). Politisk er der sket en ændring i takt med, at skole-og undervisningspligten i begyndelsen havde til hensigt at danne børn og unge til at være gode kristene, til i dag at imødekomme en dannelsesmæssig opgave, hvor vægten tildeles en demokratisk dannelse og almen myndighed af den enkelte elev, hvilket ses i formålet for folkeskolen, som præsenterer et ideal alle fag skal efterleve (Poulsen, J.A. 2023 s. 21).

“Stk. 3 Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.”³

I overensstemmelse med udformningen af den nuværende folkeskolelov fra 2006 tilkom Fælles Mål til hvert fag, som afløste de tidligere Klare Mål fra 2001. Hvert fag, herunder historie, blev introduceret for en læseplan med konkrete undervisningsvejledninger og tilhørende bindende nationale trinmål. Det betød, at historiefagets udbytte blev dikteret af en central myndighed, men undervisningsmaterialerne forblev fortsat valgfrie. I 2009 skete en revision af Fælles Mål, hvilket indebar at fagenes formål skulle tilpasses yderligere og undervisningen blev centraliseret om målstyring og handlede om at opnå fagets tilhørende trin-og slutmål. I 2015 til 2016 blev Fælles Mål ændret og omdøbt til Forenkledes Fælles Mål.⁴ De forhenværende trin-og slutmål som fagene skulle imødekomme, blev gjort enklere og mere præcise, for at gøre dem lettere at anvende for lærere i praksis og der blev lagt vægt på, at FFM skulle tage udgangspunkt i elevers læringsudbytte, hvorfor der blev formuleret kompetence-, færdigheds-og vidensmål til hvert fag, så undervisningen og materialerne kunne tilpasses ud fra elevers kompetencer efter et givent klassetrin. Det ændrede som udgangspunkt ikke noget, men da de forhenværende Fælles Mål fra 2009 viste sig at være

³Børne- og undervisningsministeriet *Folkeskoleloven, formålet for folkeskolen §1 Stk. 3* [Link](#)

⁴FFM i denne opgave

svære at praktisere og derfor blev nedprioriteret, påvist gennem evaluering fra Danmarks evalueringsinstitut i 2012,⁵ blev der til FFM udviklet fagformål, vejledende læseplaner og undervisningsplaner med relevante emner til hvert fag, hvilket kan ses som forslag til, hvad der skulle inddrages i faget iflg. en central myndighed. Hensigten var at hjælpe lærere med at udforme og praktisere undervisning, hvorudfra elever opnåede udbyttet der dikteres i f.eks. faghæftet for historie.⁶ En udgivelse fra Historie Lab fra 2015, *Forenklede fælles mål i historie - en håndsækning*, bevidner om, at man med Fælles Mål oplevede at lærere ikke var klædt på til at varetage undervisning som efterlevede de opsatte kriterier, hvorfor der med denne udgivelse blev belyst, hvordan lærere i historiefaget funktionelt kunne tilrettelægge undervisning og konstruere *undervisningsforløb*, med afsæt i historiefagets 3 kompetenceområder; *Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug* (Nielsen, P. A., Knudsen, H. E. m.fl. 2015). Der blev hermed givet en håndsækning til lærere om, hvordan de kunne vælge kvalificerede undervisningsmaterialer, emner og didaktiske tilgange, hvilket kan anses som en plan for at få inkorporeret en mere homogen historieundervisning på landsplan, trods undervisningsmaterialerne fortsat ikke blev dikteret. Inden for de sidste 20 år er der altså sket en ændring i historiefaget, da det udover et fokus på at forberede elever til samfundets demokratisering også vægtes at imødekomme nogle opsatte kompetencer indenfor fagene, hvortil der tilbydes forskellige muligheder af indhold i undervisningen med konkrete vejledninger og forslag til, hvordan disse imødekommes i praksis.⁷ Med historiefagets fagformål, kan man sige at der stilles specifikke krav til, hvad undervisningen skal imødekomme, da det fremgår hvilke kompetencer elever efter 9.klasse skal have tilegnet sig, trods faget ikke stilles til ansvar for konkret undervisningsmateriale.⁸ Med afsæt i fagformålene centrerer faget fortsat om de 3 kompetenceområder; *Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug*, som alle repræsenterer forskellige trin-, færdigheds- og vidensmål ud fra 3.- 6.- og 9.klassetrin.⁹ Udviklingen i historiefaget og hensigten herfor har mellem 2005 til 2020 lagt vægt på undervisning, som centrerer sig om sammenhængsforståelse og udviklingsperspektiv i global sammenhæng, hvortil kanontænkningen med 30 emner har til hensigt at skabe et kronologisk overblik og dermed øge elevers *historiebevidsthed* (Knudsen, H. E. & Haue, H. 2023 s. 5). Med kanon er der

⁵Børne- og undervisningsministeriet *Historisk oversigt* [Link](#)

⁶Børne- og undervisningsministeriet *Historisk oversigt* [Link](#)

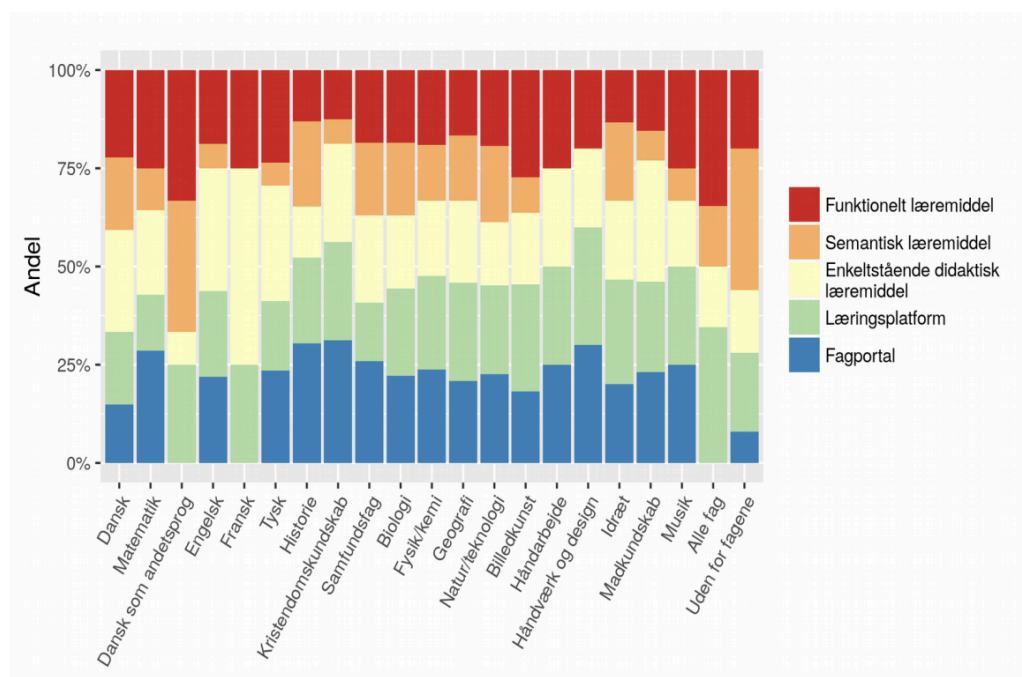
⁷EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte, Fælles Mål, Læseplan og vejledning til Historie* [Link](#)

⁸Bilag 20 *Formål for historie*

⁹EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* [Link](#)

nogle emner som er forudbestemt, hvorfor også indholdet i mange af de tilgængelige undervisningsmaterialer præsenterer disse emner. I undervisningsmaterialerne, som har været til rådighed i historiefaget inden for en nær tidsramme, kan man også se en udvikling. Et hyppigt anvendt grundbogssystem til faget var i slutningen af 90'erne *Ind i historien* af Claus Buttenschøn og Olaf Ries, Alinea 1999. Senere kom Gyldendal med systemet *Hit med historien* af Torben Casey Andersen og Ole Reimer 2010 og systemet *Historie* af bl.a. Jens Aage Poulsen fra samme år. Alinea har for nyligt udgivet grundbogssystemet *På sporet af historien* 2024, af Maja Lumholtz og til grundbogssystemerne stilles nu online platforme tilgængelig med arbejdsark, små videoklip og forslag til, hvordan grundbøgerne kan inddrages i praksis. Men da der fortsat ikke stilles krav til anvendelse af konkrete undervisningsmaterialer, ses der forskellige eksempler på brugen heraf i praksis. Det er altså ikke længere kun analoge grundbogssystemer, men også digitale undervisningsmaterialer udviklet af forskellige udbydere som anvendes, hvorfor et fokus på, hvad man ønsker som undervisningens udbytte som lærer, måske er vigtigere end nogensinde før. Inddrages en statistik fra en rapport over data om danske læremidler fra 2017 af Jeppe Bundsgaard, DPU, bliver det tydeligt at der i historiefaget benyttes forskellige typer.¹⁰ Her ses f.eks. at læringsplatforme og fagportaler næsten fylder 50% af undervisningsmaterialer i historiefaget og de enkeltstående didaktiske læremidler, som f.eks. grundbogssystemer fylder kun en lille del, hvilket måske kan forklares med de tilhørende fagportaler, som stilles tilgængelige af f.eks. Alinea og Gyldendal. Semantiske læremidler, som ikke nødvendigvis er produceret mhp. undervisning, som f.eks. tekster, film, noveller, spil mm. benyttes i høj grad og de funktionelle læremidler, altså de digitale værktøjer, benyttes i mindre grad, men ses stadig i praksis (Bundsgaard, J. 2017 s. 12).

¹⁰Bundsgaard, J. (2017) *Rapport om data i danske læremidler*, DPU, Aarhus Universitet, 2. udgave s. 11



2.2. Afgrænsning

Vi ved nu historiefaget og undervisningsmaterialerne har været under en udvikling historisk set såvel som politisk. Vi ved også der er udarbejdet mål for faget som skal imødekommes i overensstemmelse med folkeskoleloven og formålet for faget. Endvidere anses de tilgængelige undervisningsmaterialer, læreplaner, faghæfter, kompetenceområder samt videns-og færdighedsmål fordelt ud for forskellige klassetrin, som redskab til at imødekomme en kvalificeret historieundervisning, der efterlever kravet om at øge elevers *historiebevidsthed*.¹¹ Det vi ikke ved er, hvorfor der mangler et *fortidsperspektiv* i historiefaget. Ud fra fagets udvikling og med de tiltag som kan guide lærere i valget om undervisningsmaterialer, er der stadig noget som tyder på at *historiebevidsthed* i sig selv, ikke er blevet imødekommet til fulde, da der med et manglende *fortidsperspektiv* kan stilles spørgsmål til, hvorvidt kvaliteten af elevers *historiske bevidsthed* har været og er opnået i en tilstrækkelig grad. Det er pga. det manglende *fortidsperspektiv*, med afsæt i artiklen *Fortiden i Historie* af Loa Bjerre, Lektor og Ph.d. fra 2021, jeg fremhæver specialets relevans. Bjerre forklarer i denne artikel at lærere, trods udvalget af undervisningsmaterialer, stadig mangler at appellere til at elever skal tilnærme sig et *fortidsblik* og forstå fortiden ud fra fortidens præmisser, som en del af at øge *historiebevidstheden*. Desværre tyder det på, at nutidige undervisningsmaterialer er domineret af en nutidsrefleksion, som begrænser elever i at

¹¹Bilag 20 *Formål for historie*

tilnærme sig det ønskede *fortidsblik*, som *fortidsperspektivet* har til hensigt (Bjerre, L. 2021 s. 4). Det vurderes derfor, at der i historiefaget, trods kravet om at styrke elevers *historiebevidsthed*, fortsat er kriterier som ikke efterleves, måske pga. undervisningsmaterialerne som stilles til rådighed. Undervisningsmaterialerne burde iflg. Bjerre facilitere et *fortidsblik*, så elever får mulighed for at forstå *fortidsperspektivet*, da dette medvirker til at elever tilegner sig de kompetencer fagformålet tilskynder.¹² Men det er ikke kun det manglende *fortidsperspektiv* som gør, at specialet har relevans. Det forholder sig nemlig sådan at der den 1. januar 2025 skete endnu en ændring inden for alle fag, herunder historie. Vi ser fortsat ikke krav om, hvilke undervisningsmaterialer der skal benyttes, men både færdigheds- og vidensområder og færdigheds- og vidensmål som før var krav, er nu i stedet vejledende. Fagenes formål, kompetenceområder, kompetencemål, opmærksomhedspunkter samt kanonlister er det eneste, som fortsat forbliver bindende. Også FFM og tilhørende faghæfter, læseplaner og undervisningsvejledninger lider under denne ændring, da disse ikke længere vil blive opdaterede ift. de nye regler. Der er fra 1. august 2025 heller ikke krav om at udarbejde læseplaner i folkeskolen, men Undervisningsministeriet præsenterer de nuværende som vejledende og understreger at disse fortsat kan benyttes af de skoler, der ønsker det.¹³ Uden en central myndighed til at sikre kvalificerede valg af undervisningsmaterialer og med et manglende *fortidsperspektiv* i historiefaget samt en udvikling der bevidner om, at lærere før har oplevet udfordringer i forhold til at imødekomme opsatte kriterier for faget, stiller jeg spørgsmål til, hvordan elevers *historiebevidsthed* kan øges i fremtiden, nu hvor tidligere kriterier for faget lettes? Endvidere stiller jeg spørgsmål til, hvilke undervisningsmaterialer som kan fremme et *fortidsperspektiv* samt hvordan lærere kan efterleve dette, hvorfor behandlingen af tilhørende problemformulering anses som aktuel.

3. Specialets metode, opbygning og teoretiske afgrænsning

I nedenstående afsnit afdækkes de metodiske grundlag, specialet bygger på og der redegøres for opbygningen og formålet for valget af de teoretiske tilgange.

¹²Bilag 20 Formål for historie

¹³Bilag 3 Offentliggørelse af ophævelse af færdigheds-og vidensområder i historie i 2025

3.1. Metode og opbygning

Gennem specialets afsnit forsøges det at undersøge og vurdere fænomenet *undervisningsforløb*, mhp. at konkretisere, hvordan disse kan fremme *fortidsperspektivet* i historiefaget, som led i at øge elevers *historiebevidsthed*. Indledningsvist er problemstillingen præciseret og der er redegjort for udviklingen, folkeskolen, dens fag, herunder historiefaget og tilhørende undervisningsmaterialer har været underlagt inden for en nær tidsramme. Det er også fremhævet, at der med fagets udvikling er sket en ændring i dets tilhørende mål, forventninger til indholdets udbytte samt kriterier for elevers løbende kompetencetilegnelser dikteret af tidligere obligatoriske videns- og færdighedsmål, som nu kun er vejledende. Historiefaget, dets indhold og udbud af undervisningsmaterialer som stilles tilgængelige samt læreres didaktiske evner har været og sættes fortsat på prøve, for at imødekomme formålet, faget fortsat dikterer og som i specialet sættes i sammenhæng med at fremme et *fortidsperspektiv* for at øge kvaliteten af elevers *historiske bevidsthed*. Relevansen for behandlingen af problemformuleringen og afgrænsningen heraf er derfor belyst. Tilgangen bag specialet bygger på en fænomenologisk videnskabsteori og valget heraf ligger til grund for idéen om intentionaliteten, som forklarer at den menneskelige bevidsthed altid er rettet mod noget. Det skal forstås sådan at mennesket og verden er sammenflettet, hvilket sættes i sammenhæng med, hvordan elever anskuer fortiden ud fra fortidens præmisser, med afsæt i tilgængelige *undervisningsforløb* de præsenteres for, hvorfor genstandsfeltet *undervisningsforløb*, ikke bliver uafhængig af de processer, hvorudfra elever kan danne *historisk bevidsthed* (Brinkmann, S. & Tanggaard, L. 2016 s. 452). Elevers *historiebevidsthed* bliver sat i forbindelse med *undervisningsforløb*, som iflg. Bjerre, bør repræsentere et *fortidsperspektiv*. Endvidere er den fænomenologiske tilgang valgt pba. at specialet ikke bliver i stand til at præsenterer et universelt undervisningsmateriale, som lærere kan tilvælge i ønsket om at fremme et *fortidsperspektiv*, da konteksten hvori disse praktiseres også påvirkes af en række andre faktorer, såsom hvordan der undervises og formidles, hvordan elever oplever det formidlede, hvad formålet med formidlingen er m.m.. Forholdet mellem dem som tager del i en undervisningslektion og de didaktiske teorier som ligger bag et *undervisningsforløb* forstås som dynamiske, da elever, lærere og forlagsproducenter vil have forskellige erfaringer med fænomenet *undervisningsforløb*. Specialets tilgang repræsenterer også en ontologisk undersøgelse af begrebet *fortidsperspektiv* da begrebet allerede eksisterer, hvorfor vigtigheden i at undersøge, hvordan dette kan fremmes ved hjælp af fænomenet

undervisningsforløb fremhæves (Brinkmann, S. & Tanggaard, L. 2016 s. 453). Fordi man ikke kan se eller måle begrebet *fortidsperspektiv*, har jeg forsøgt at beskrive og analysere det ud fra konteksten af fænomenet *undervisningsforløb* ved brug af forskellig empiri. Specialet præsenterer empiri som bygger på kvalitative metoder, herunder et semistruktureret interview, med Jens Aage Poulsen, Lektor emeritus, cand.pæd., Master ikt. og Læring, forlagsproducent og udgiver af en lang række bøger og artikler om historiedidaktik. Vedkommende er valgt pba. hans kendskab til, hvordan undervisningsmaterialer har ændret sig over tid samt pba. hans medvirken til udgivelser om *fortidsperspektivet* og hans udvikling af forskellige undervisningsmaterialer til historiefaget, hvorfor dette har givet indblik i, hvordan en kreatør af *undervisningsforløb* anskuer *fortidsperspektivet* i sammenhæng med fænomenet *undervisningsforløb* (Brinkmann, S. & Tanggaard, L. 2016 s. 31). Pga. Poulsens baggrund og erfaringer, stilles der ikke spørgsmål til hans udtalelser under interviewet. Her fremhæves de vigtigste nedslag i bilag 1 og de præsenteres under empirien samt inddrages i analysen. Derudover inddrages fokusgrupper som dataproduktioner gennem surveyXact, for at danne indtryk af, hvordan grupper forstår og opererer omkring begrebet *fortidsperspektivet* i relation til fænomenet *undervisningsforløb*. Dataen er indsamlet ud fra en åben model, hvorfor lærere og elever har svaret frit på surveyundersøgelserne. Dog har jeg benyttet lidt fra en stram model, for at danne en helhedsforståelse omkring særlige spørgsmål i relation til *fortidsperspektivet* og erfaringerne med *scenariedidaktik* i praksis. Fokusgrupperne koncentrerer sig om lærere og elever i folkeskolens historieundervisning. Resultaterne heraf er vedlagt som bilag 4 og bilag 5 og præsenteres under empirien samt inddrages i analysen (Brinkmann, S. & Tanggaard, L. 2016 s. 138). Udsagnene fra lærere og elever har givet indblik i, hvordan fænomenet *undervisningsforløb* repræsenterer begrebet *fortidsperspektiv* i praksis samt givet indblik i, hvorvidt fokusgrupperne oplever en mindre kvalitet af *historisk bevidsthed* grundet det manglende *fortidsperspektiv*. Endvidere inddrages en dokumentanalyse med afsæt i 3 forskellige undervisningsmaterialer, herunder Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, S., Grubb, U., Poulsen, J. A., & Rønn, T. M., (2010) *Historie 7*, 1. udgave, 2 oplag. Forlaget Gyldendal. Uddrag vedlagt som bilag 11. Poulsen, J.A. (2005) *Hit med historien! Grundbog til 7.klasse*, 1. udgave, 3.oplag Forlaget Gyldendal. Uddrag vedlagt som bilag 12. Hemmingsen, S. E. & Hostrup H i (2016) *Klar, parat, historie! Grundbog til 7.klasse*, 1. udgave, 1. oplag, Forlaget Alinea. Uddrag vedlagt som bilag 13. Dokumentanalysen skulle be-eller afkræfte, hvorvidt begrebet *fortidsperspektivet* er

repræsenteret i undervisningsmaterialernes tilgængelige *undervisningsforløb* med afsæt i 3 kriterier som skal imødekommes for elever kan møde et kvalificeret *fortidsmøde* (Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. 2024, s. 171). Dokumentanalysen og resultaterne heraf er vedlagt som bilag 10 og præsenteres under empirien samt inddrages i analysen. Som led i dokumentanalysen præsenteres et uddrag af et *undervisningsforløb* med afsæt i *scenariedidaktik*, et *dilemmaspil* jeg selv har udviklet i min praktik hos Historie Lab, vinteren 2024. *Undervisningsforløbet* er inddraget i dokumentanalysen for at vurdere, hvorvidt *scenariedidaktik* kan fremme *fortidsperspektivet* gennem *undervisningsforløb*, mhp. at fremme elevers *historiebevidsthed*. Uddraget herfra er vedlagt som bilag 14 og præsenteres under empirien. *Undervisningsforløbet* medfølger specialet som separat bilag pga. materialets omfang, men inddrages i analysen.

Senere præsenterer specialet en forskningsdiskussion, hvori aktualiteten af problemstillingen fremhæves og positioneringen præsenteres. Begrebet *fortidsperspektiv* belyses ud fra forskellige aktuelle udgivelser og publikationer, som danner grundlag for specialets problemformulering og dens aktualitet. Her vil forventningerne til faget fremhæves, med afsæt i dets formål herfor.¹⁴ Tilgangen til historiefaget og mulige årsager til *fortidsperspektivet* beskrives som manglende forklares ud fra Jens Pietras, cand. phil i historie og historiedidaktisk forfatter og Jens Aage Poulsens anskuelser. Her tages udgangspunkt i værket *Fagdidaktik i historie, mellem teori og praksis* fra 2024, udgivet af Hans Reitzels forlag. Poulsen inddrages også med udgangspunkt i artiklen *Hvad skal eleverne lære i historie - og hvordan?* fra 2023 for at fremhæve vigtigheden i, at elever får mulighed for at skifte perspektiv i historieundervisningen. Efterfølgende inddrages Loa Bjerre, da hun i artiklen *Fortiden i Historiefaget* fra 2021 belyser andre årsager til, at *fortidsperspektivet* ikke er repræsenteret gennem historiefagets undervisningsmaterialer, hvortil Marianne Dietz, uddannet historiker, lærer med en ph.d i historie og spildidaktik, anskuelser på *scenariedidaktik* inddrages som mulig løsning på, at inkorporerer *fortidsperspektivet* i historiefaget. Dietz pointer tager udgangspunkt i artiklen *Om at spille en rolle i et rollespil om fortiden* udgivet af KVAN i 2019. Faghæftet for historiefaget inddrages for at understøtte de førnævntes pointer.

¹⁴Bilag 20 Formål for historie

Metoden teorien tager afsæt i er deduktiv, da de teoretiske grundlag har afsæt i eksisterende tilgange. Begreberne afgrænses og forklares i det teoretiske afsnit og bliver sat i sammenhæng, hvorfor der henvises hertil, når de benyttes forinden præsentationen heraf. **Historiebevidsthed** forklares med afsæt i kapitel 1 fra værket *Historiedidaktik* fra 2017, af Bernard Eric Jensen, adjungeret professor og historiedidaktiker. I denne sammenhæng ses det som en kompetence, elever skal benytte som brugsfunktion, når de forsøger at opnå en forståelse for fortiden gennem et *fortidsperspektiv*. Begrebet defineres yderligere med afsæt i værket *Fra Fortid til Historie - Historiefagets identitet og metoder* fra 2017 skrevet af Anders Hassing, tidligere gymnasielærer, fagdidaktisk forfatter og forlagsdirektør hos Columbus og Christian Vollmond, tidligere fagkonsulent i historie, lektor i Historie hos KBH VUC og historiedidaktisk forfatter, mhp. at fremme forståelsen af de 3 tidsdimensioner som *historiebevidsthed* repræsenterer, for at fastholde tesen om, at kvaliteten af *historiebevidsthed* lider under en manglende tilstedeværelse af *fortidsperspektivet*. Derudover fremstilles *historiebevidsthed* som nødvendig kompetence for, at elever er i stand til at se meningen med den fortid, et *undervisningsforløb* repræsenterer, som led i at efterleve fagformålene for faget.¹⁵ Det forklares med afsæt i værket *Historie-undervisning - En fagmetodik* fra 2021 skrevet af Sten Tommy Larsen, lærer og cand. pæd. hist. og Jens Aage Poulsen. I sammenhæng med *historiebevidsthed* som kompetence, præsenteres 2 andre begreber, som elever i.flg. faghæftet for faget også bør mestre.¹⁶ **Historisk tænkning** og **historisk empati** præsenteres som kompetencer, der er sammenhængende med elevers mulighed for at styrke deres *historiebevidsthed*. Disse begreber har afsæt i de allerede præsenterede bøger. Efterfølgende afgrænses **fortidsperspektivet** og præsenteres som en repræsentation af fortidens menneskers eget syn på deres samtid, hvorfor perspektivet giver elever mulighed for at praktisere *historisk tænkning* ved beskæftigelse hermed. *Fortidsperspektivet* beskrives som værktøj der kan anvendes i historieundervisningen og afgrænsningen heraf har afsæt i værket *Fortiden som et fremmed land - historieundervisning og fortidsformilling* fra 2024, skrevet af Loa Bjerre m.fl. For at forstå hvad undervisningsmaterialer bør indeholde for at præsentere elever for et *fortidsperspektiv*, redegøres der kort for begreberne **nutidsblik** og **fortidsblik**. I denne sammenhæng anses disse som fagbegreber, der sættes i relation til, hvorvidt det er muligt for elever at anskue fortiden ud fra et *fortidsperspektiv* eller ej, afhængig af, hvad *undervisningsforløbet* beretter om. Begreberne redegøres med afsæt i

¹⁵Bilag 20 Formål for historie

¹⁶EMU Danmarks Læringsportal Faghæfte for historie [Link](#)

bøgerne *Historie-undervisning - En fagmetodik* fra 2021 af Loa Bjerre og *Fortiden som et fremmed land - historieundervisning og fortidsformilling* fra 2024 af Loa Bjerre m.fl..

Didaktik og **scenariedidaktik** defineres og afgrænses som tilgange/metodikker, der anvendes i historieundervisningen, for at udarbejde *undervisningsforløb* som kan fremme *fortidsperspektivet*. Forståelsen af begreberne har afsæt i bøgerne *Pædagogiske begreber, en studie og opslagsbog for pædagog og læreruddannelsen* fra 2018 skrevet af Noona Elisabeth Jensen, lektor hos Københavns professionshøjskole og lærebogsforfatter samt *Håndbog i Scenariedidaktik - Scenariedidaktik og historie, et overblik* fra 2022 skrevet af Jeppe Bundsgaard, software udvikler med fokus på it og læring, Simon Skov Fougst, national forskningsleder på PIRLS og Morten Misfeldt, researcher of mathematics education and ICT. Til sidst forklares hvordan **dilemmaspil** forstås i denne sammenhæng, hvilket beskrives som en aktiv undervisningstilgang der kan fremme *fortidsperspektivet*. Afgrænsningen heraf har afsæt i tidsskriften *Spildidaktik* fra 2019 skrevet af Marianne Dietz. I denne sammenhæng afgrænses der for begreberne **ydre-** og **indre historier** mhp. at forklare, hvad *dilemmaspil* kan give anledning til at berette om i undervisningsregi. Disse begreber sættes i sammenhæng med *nutids-* og *fortidsblik* og forståelsen heraf har afsæt i samme tidsskrift.

Under specialets analyse med tilhørende diskussion sammenholdes pointer fra forskningsdiskussionen, de teoretiske grundlag og resultaterne fra den indsamlede empiri. Hensigtet at finde ud af, hvilken tilgang til faget der tilskyndes under anvendelse af undervisningsmaterialer for at vurdere, hvorvidt dette kan anskues som årsag til at *fortidsperspektivet* beskrives som manglende eller ej. Endvidere fremgår en analyse af og diskussion om undervisningsmaterialernes betydning for elevers mulighed for tilegnelse af *historiebevidsthed*, hvortil det undersøges i hvor høj grad *fortidsperspektivet* er repræsenteret. Ud fra formodningen om *scenariedidaktik* som mulig løsning på at fremme *fortidsperspektivet*, vurderes det i analysen, hvorvidt *dilemmaspil* har fordele i forhold til at lade elever anskue fortiden ud fra et *fortidsblik* og ikke ud fra et *nutidsblik*. Med afsæt i analysen, forskningsdiskussionens pointer og de teoretiske grundlag, undersøges det, hvorvidt *scenariedidaktik* kan anses som løsningsforslag til, at kunne fremme *fortidsperspektivet* og dermed sikre elevers *historiske bevidsthed*, hvilket sammenholdes i en endelig konklusion som besvarer specialets problemformulering.

4. Præsentation af empiri

I nedenstående afsnit præsenteres indhentet empiri. Der er, som allerede nævnt, gjort brug af forskellige kvalitative metoder, som har øget forståelsen for, hvorvidt der er tale om et manglende *fortidsperspektiv* i relation til fænomenet *undervisningsforløb*. Metoderne har gjort det muligt at skildre en forståelse af begrebet *fortidsperspektiv* i relation til fænomenet *undervisningsforløb* ud fra forskellige perspektiver, herunder ud fra forlagsprodcentens, lærerers og elevers samt medvirket til at forklarer, hvorfor *scenariedidaktik* som didaktisk tilgang måske kan anses som løsningen på at fremme *fortidsperspektivet*.

4.1. Semistrukturede interviews om undervisningsmaterialers udvikling gennem tiden

Fordi der som beskrevet indledningsvis ikke stilles krav fra en central myndighed om, hvilke undervisningsmaterialer der benyttes i praksis i historieundervisningen i folkeskolen, men fortsat kun dikteres forventninger om, hvilket udbytte undervisningen og undervisningsmaterialerne skal kunne resulterer i¹⁷, blev det relevant at interviewe en person, hvis erfaring med udarbejdelse af undervisningsmaterialer har strukket sig over en bred tidsperiode for at opnå indblik i, hvordan vedkommende selv har oplevet en ændring i udformningen heraf. Endvidere blev jeg nysgerrig på, hvilket ansvar forlagsproducenter tillægger sig selv, så de tilgængelige *undervisningsforløb* kan imødekomme kravet om at give elever kompetencer i form af *historiebevidsthed*. Den didaktiske tilgang blev et område jeg ønskede at få flere oplysninger om, da jeg allerede besad viden om, at folkeskolerne både anvender funktionelle-, semantiske- og enkeltstående undervisningsmaterialer samt læringsplatforme og fagportaler.¹⁸ Jeg ønskede at opnå indsigt i hvilken didaktisk tilgang der kunne anses som fordelagtigt, når jeg søgte at fremme *fortidsperspektivet*, hvorfor der blev stillet spørgsmål til brugen af *scenariedidaktik* i praksis. Den deltagende Jens Aage Poulsen har bl.a. udgivet inspirationsartikler om, hvorfor brugen af *scenariedidaktik* kan have en fordel når elever skal præsenteres for fortiden ud fra fortidens præmisser, herunder artiklerne *Hvad pokker er historiske scenarier* fra 2015 og *Mød fortiden!* fra 2024, begge udgivet af Historie Lab - Nationalt Videncenter for Historie-og Kulturarvsformidling. Det semistrukturede interview med Poulsen fandt sted den 23/1-25 kl. 15.21 og tog ca. 30 minutter. Det er kun de vigtigste pointer, som er vedlagt som bilag 1. Fordi jeg var interesseret i Poulsens egen forståelse af sammenhængen mellem *fortidsperspektivet* og

¹⁷Bilag 20 *Formål for historie*

¹⁸Bundsgaard, J. (2017) *Rapport om data i danske læremidler*, DPU, Aarhus Universitet, 2. udgave s. 11

elevers tilegnelse af *historiebevidsthed*, udarbejdede jeg ikke et stringent manuskript, da jeg ikke ville påvirke interviewet i en særlig retning. Dog var jeg opmærksom på, at de hv-spørgsmål jeg stillede Poulsen kunne øge min forståelse for, hvordan han som producent af bl.a. *undervisningsforløb* anskuer *fortidsperspektivet* i historieundervisningen. Dette ville medvirke til at be- eller afkræfte, hvorvidt *fortidsperspektivet* bliver anset som manglende, set ud fra hans perspektiv som producent. Endvidere håbede jeg, at Poulsen, med hans menneskelige erfaring, kunne komme med forklaringer på, hvorfor undervisningsmaterialerne har ændret sig over tid samt beskrive hvilke fordele han personligt mente en inddragelse af *scenariedidaktik* kunne have i historieundervisningen, for at fremme et *fortidsperspektiv*. Som allerede beskrevet har Poulsen en baggrund som gør ham kvalificeret, når der er tale om en diskussion af kvaliteten af *undervisningsforløb* til folkeskolen samt valg af didaktiske tilgange, herunder aktualiseringen af *scenariedidaktik*, da han i mere end 30 år selv har været med til at producere undervisningsmaterialer. Endvidere gør hans medvirken til bogudgivelsen *Fortiden som et fremmed land - historieundervisning og fortidsformilling* fra 2024 udgivet af Hans Reitzels forlag, ham troværdig i forhold til at dele holdninger om *fortidsperspektivets* betydning i *undervisningsforløbene* som led i at elever kan tilegne sig *historisk bevidsthed*. Gennem det semistrukturerede interview bekræftede Poulsen, at der er sket en udvikling indenfor undervisningsmaterialerne og derfor indenfor fænomenet *undervisningsforløb*. Han forklarede, at man har bevæget sig fra at præsentere en god fortælling for elever til at der senere blev lagt vægt på deres *historiebevidsthed* og arbejdet med de kilder undervisningsmaterialerne præsenterer. Dog påpegede Poulsen, at ændringen i praksis er en langsommelig proces. Han forklarede, at han i et nyt materiale *Aftryk - Det onde, Antisemitisme og holocaust*, udgivet i 2025 af Forlaget Gyldendal, som er et fleksibelt historiesystemt til 7.-9.klasse, der sætter elevers *historiebevidsthed* i centrum, har været opmærksom på at inddrage brødtekst og spørgsmål, som gør at elever kan forstå fortiden ud fra fortidens præmisser.¹⁹ Det nye materiale skulle give elever anledning til at prøve at forstå den kontekst, som præsenteres, hvilket bevidner om et forsøg på at inddrage *fortidsperspektivet*. Derudover fortalte Poulsen, at *historiebevidsthed* ikke kan anses som kvalificeret, hvis ikke alle 3 områder indenfor begrebet er behandlet, altså fortidsfortolkning, nutidsforståelse, fremtidsforventning, hvorfor min tese om at elever tilbydes en mindre kvalificeret *historisk bevidsthed* uden en

¹⁹Bilag 6

tilstedeværelse af *fortidsperspektivet* blev bekræftet.²⁰ Det nye materiale kan bevidne om en udvikling, der ønsker at øge kvaliteten af elevers *historiebevidsthed*. I relation til at benytte *scenariedidaktik* som tilgang i *undervisningsforløbene* for at fremme *fortidsperspektivet*, delte Poulsen positive erfaringer hermed. Han bekræftede, at der med *scenariedidaktik* kunne gives anledning til at elever oplever fortiden gennem synliggørelse og aktiv deltagelse. Dog tillagde Poulsen lærere en stor del af ansvaret for at dette kunne lykkes i praksis.

Undervisningsforløbene blev derfor ikke præsenteret som enestående årsagssammenhæng til et manglende *fortidsperspektiv*. At lærere i faget stilles til ansvar for praktiseringen heraf ses også i det nye materiale, som Poulsen har produceret, hvor der i præsentationen lægges op til, at lærere selv må vurdere, hvordan systemet benyttes i praksis;

“AFTRYK, er et nyt historiesystem fra Gyldendal til 7.- 9. klasse. Systemet er bygget op om 18 temabøger, der kan anvendes på kryds og tværs af årgange og øvrige materialer, så du som lærer selv kan sammensætte det indhold, der fungerer bedst for dig og dine elever. Det giver dig derfor maksimal fleksibilitet i din undervisning”.²¹

4.2. Fokus gruppers oplevelse af fortidsperspektivet gennem survey undersøger

Fordi historiefaget, dets mål og indhold har ændret sig og der nu tilbydes forskellige undervisningsmaterialer, kunne man være tilbøjelig til at antage, at implementeringen af *fortidsperspektivet* ville være let at imødekomme. En antagelse som virker valid når den sammenholdes med oversigten over de 98 kommunernes forbrug af puljer til digitale læremidler i 2017 fra Undervisningsministeriet.²² I oversigten fremgår, hvor meget hver enkelte kommune i Danmark har fået bevilliget til digitale undervisningsmaterialer, også til historiefaget. Men selve beløbet er ikke det, jeg hæfter mig ved. Det er i stedet det faktum, at næsten hver kommune har brugt det tildelte beløb med en udnyttelsesgrad på 98%.²³

Tabel 3. Fordeling af kommuners udnyttelsesgrader

	Antal kommuner
Udnyttelsesgrad på 100 pct.	91
Udnyttelsesgrad ml. 99 og 100 pct.	4
Udnyttelsesgrad mindre end 99 pct.	3
I alt	98

²⁰Bilag 7

²¹Bilag 6

²²Bilag 8

²³Bilag 8

Havde en antagelse været nok, kunne jeg derfor opbygge en tese om, at *fortidsperspektivet* bør være til stede, når kommunerne bruger de tildelte puljer på læringsplatforme og fagportaler.²⁴

Mest udbredte læremidler

Opgørelsen over de mest udbredte læremidler herunder er opgjort efter, hvor mange kommuner der har indberettet at have købt læremidlerne i 2017.

Tabel 4. De ti digitale læremidler, der er indkøbt af flest kommuner	
Digitalt læremiddel	Købt af antal kommuner
Dansk.gyldendal.dk - Fagportalen til dansk i 7.-10. klasse	77
Dansk3-6.gyldendal.dk - Fagportalen til dansk i 3.-6. klasse	76
Dansk0-2.gyldendal.dk - Fagportalen til dansk i 0.-2. klasse	62
Samfundsfaget, Clio Online	60
Idrætsfaget Udkolning, Clio Online	60
NaturTeknologifaget Indskoling, Clio Online	59
Historiefaget Udkolning, Clio Online	58
NaturTeknologifaget Mellemtrin, Clio Online	57
Engelskfaget Mellemtrin, Clio Online	56
Historiefaget Mellemtrin, Clio Online	56

Fordi en antagelse ikke er nok til at besvare problemformuleringen, måtte jeg opnå forståelse for fænomenet *undervisningsforløb* ud fra forskellige fokusgrupper, da de selv kunne beskrive, hvordan, hvorvidt og/eller i hvor høj grad de oplever en tilstedeværelse af *fortidsperspektivet* i *undervisningsforløbene*. Og da interviewet med Poulsen gjorde mig opmærksom på, at lærere tillægges ansvar for at tilbyde elever et *fortidsperspektiv*, blev det væsentligt at opnå forståelse af, hvordan lærere selv opfatter begrebet og søger at implementere det. Både lærere og elever blev inddraget, for at danne et indtryk af, hvordan deres forståelser opererer omkring begrebet *fortidsperspektiv* i relation til fænomenet *undervisningsforløb*. Der blev også stillet spørgsmål til erfaringer med brugen af *scenariedidaktik* i praksis. Inden undersøgelsen besad jeg bekymring for, at lærere ikke var bekendte med, at *fortidsperspektivet* præsenteres som manglende i undervisningen og denne bekymring havde afsæt i, at der i overensstemmelse med FFM i 2015 blev konstrueret en håndsrækning til læreres praksis (Nielsen, P. A., Knudsen, H. E. mfl. 2015). Og da *fortidsperspektivet* som begreb ikke er direkte fremtrædende, hverken i formålet for faget,²⁵

²⁴Bilag 8

²⁵Bilag 20 *Formål for historie*

undervisningsvejledningen,²⁶ Faghæftet,²⁷ Læseplanen²⁸ eller i de nuværende Fælles Mål,²⁹ blev bekymringen forstærket.

4.2.1 Læreres syn på fortidsperspektivet og erfaringer m. scenariedidaktik

Dataproduktionen for fokusgruppen lærere, er indsamlet gennem surveyXact over januar 2025 og er vedlagt som bilag 4. Den bygger på 22 anonyme respondenter som har deltaget i hele undersøgelsen samt 2 personer, som kun har deltaget til dels. Respondenterne er fra forskellige skoler i Danmark og har deltaget individuelt med forskelligt erfaringsgrundlag i at undervise i historie fra 1 til 20 år og underviser fra 3.- til 10.klassetrin. Fokusgruppens udsagn vurderes som validt datagrundlag, der belyser læreres perspektiv i forhold til, om de er bekendte med *fortidsperspektivet* når de tilrettelægger og gennemfører *undervisningsforløb*. Formålet for undersøgelsen var at finde ud af, hvordan lærere selv mener, de imødekommer undervisning, som fremmer *fortidsperspektivet*. Derudover indblik i læreres viden om *fortidsperspektivets* betydning for elevers tilegnelse af *historiebevidsthed* samt danne forståelsen for, hvordan lærere benytter *scenariedidaktik* for at vurdere, hvorvidt denne didaktiske tilgang kunne anses som løsning på at fremme *fortidsperspektivet*. Dataproduktionen bekræftede min bekymring, da halvdelen af respondenterne ikke var bekendte med, at der mangler et *fortidsperspektiv* i faget. Dog viste dataproduktionen at begrebet imødekommes implicit, da mange respondenter inddrager *undervisningsforløb* som kan præsentere elever for fortiden ud fra den pågældende kontekst, herunder gennem *dilemmaspil* der bygger på *scenariedidaktik*. 20 af respondenterne havde erfaring med *dilemmaspil* i praksis, hvorfor dataproduktionen bevidner om at *scenariedidaktik* anvendes. Trods hyppig brug af *scenariedidaktik*, beskrev mange respondenter denne form for *undervisningsforløb* som svær at udføre, hvorfor mange lærere måske kun afprøver en *scenariedidaktisk* tilgang 1 gang. Hertil kan man spørge, hvorvidt der skulle konstrueres en håndsrækning til, hvordan lærere i praksis benytter *dilemmaspil* med positivt udbytte, for når forlagsproducenter tillægger lærere ansvar for at sammensætte indholdet selv, bør de også tilbyde tilstrækkelig påklædning hertil.³⁰ Selvom dataproduktionen bekræfter, at halvdelen af respondenterne ikke er bekendte med *fortidsperspektivet* som begreb, fremgår der delte

²⁶EMU Danmarks Læringsportal *Undervisningsvejledning for historie* [Link](#)

²⁷EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* [Link](#)

²⁸EMU Danmarks Læringsportal *Læseplanen for historie* [Link](#)

²⁹EMU Danmarks Læringsportal *Fælles mål for historie* [Link](#)

³⁰Bilag 6

meninger i forhold til et ønske om andre undervisningsmaterialer, som appellerer til en oplevelse af fortiden i faget, frem for tekst hvorved elever begrænses i at møde et *fortidsperspektiv*. Dette kan måske forklares ved, at dataproduktionen bevidner om en bred diversitet i brugen af forskellige *undervisningsforløb*. Et stort udbud af *undervisningsforløb* kan måske være med til at danne en forståelse hos lærerne om, at de med forskelligt indhold, faktisk imødekommer fagets formål, herunder;

“Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”³¹

Af denne grund understreges behovet for konkrete vejledninger til, hvordan lærere med forlagsproducenternes *undervisningsforløb* kan facilitere *fortidsperspektivet* i praksis. Dog anses det positivt, at størstedelen af respondenterne ønsker at imødekomme *fortidsperspektivet*, efter de er blevet bekendt med, at det mangler under denne undersøgelse. Der ses derfor et ønske fra lærerne i faget om at imødekomme *fortidsperspektivet*.

4.2.2 Elevers syn på fortidsperspektivet og erfaringer m. scenariedidaktik

Dataproduktionen for fokusgruppen elever, er indsamlet gennem surveyXact i januar 2025 og er vedlagt som bilag 5. 22 anonyme respondenter deltog i hele undersøgelsen og 1 person har deltaget til dels. Respondenterne er fra 3 forskellige skoler, hvorfor der er tale om en dataproduktion der præsenterer viden med afsæt ud fra forskellige *undervisningsforløb*. Alle respondenter går i 7.klasse, hvorfor indholdet i *undervisningsforløbene* ud fra fagets forventninger og mål burde kunne sammenholdes. Fokusgruppens udsagn vurderes som validt datagrundlag, der belyser elevers individuelle oplevelse af praktiseringen af *fortidsperspektivet* gennem *scenariedidaktik* i *undervisningsforløb*, som led i at tilegne sig *historiebevidsthed*. Formålet med undersøgelsen var at få indblik i, hvordan elever oplever *undervisningsforløb* samt hvorvidt elever oplever den diversitet i *undervisningsforløbene*, som lærernes fokusgruppe gav udtryk for er til stede. Iflg. lærerne havde størstedelen erfaringer med at imødekomme *fortidsperspektivet* implicit gennem *dilemmaspil*, film, byvandring m.m.. Desværre er det ikke elevernes opfattelse, da denne dataproduktion oplyser, at halvdelen af respondenterne oplever en homogen historieundervisning kun med bøger eller portaler og viser at de i stedet foretrækker at arbejde med film, *dilemmaspil* eller

³¹Bilag 20 Formål for historie

museumsbesøg. Og selvom lærerne benytter forskellige undervisningsmaterialer, viser oversigten over puljerne for digitale undervisningsmaterialer at halvdelen af Danmarks kommuner bruger penge på online platforme til historie, hvorfor elevernes udsagn giver mening.³² Trods eleverne udviser engagement for at spille *dilemmaspil*, *undervisningsforløb* der bygger på *scenariedidaktik*, viser dataproduktionen, at det kun er 13% af respondenterne som har prøvet det i praksis. Dataproduktionen oplyste om, at kun 48% af eleverne kan lide at have historie, 39 % kan ikke og 13 % ved ikke om de kan lide det, hvilken måske kan sættes i sammenhæng med, at faget stiller konkrete kriterier i form af bl.a. formålet herfor, uden at præsentere *fortidsperspektivet*, som ville sikre at elever forstår fortiden ud fra fortidens præmisser. Og selvom forlagsproducenterne har konkrete hensigter for udbyttet gennem *undervisningsforløb*, hvori vi nu ved der tages højde for at lærere får mulighed for at implementere et *fortidsperspektiv* ved eget ansvar herfor, kræver det at lærerne som minimum er bekendte med *fortidsperspektivet*, hvis elever skal opnå en forståelse heraf.³³ Når lærere vælger frit af *undervisningsforløbene* uden at være bevidste om, hvilket ansvar de tillægges for at implementere et *fortidsperspektiv*, er det klart at hensigterne med faget er svære at imødekomme. Det tyder på, at der ikke er en fælles klarhed om *undervisningsforløbenes* udbytte i faget mellem dem som skal præsentere elever for et *fortidsperspektiv*, hvilket måske begrænser elever i deres tilegnelse af *historiebevidsthed* og dermed også begrænser dem i at se meningen med faget, hvilket kan forklarer hvorfor så mange respondenter ikke kan lide historiefaget. Interviewet og de 2 fokusgrupper har gjort det klart, trods hensigter om at imødekomme et *fortidsperspektiv*, så er oplevelserne af *undervisningsforløbene* forskellige blandt lærere og elever. Når lærere og elever oplever 2 forskellige virkeligheder i forhold til f.eks. arbejdet med *dilemmaspil* er der noget som indikerer, at elever ikke forstår hvad læreres hensigter er, hvorfor det nu er mere interessant at se på, hvordan *undervisningsforløbene* hjælper lærere i deres praktisering af *fortidsperspektivet*, for at tilnærme svaret på, hvorvidt *scenariedidaktik* kan anses som løsning på at fremme *fortidsperspektivet*.

4.3. Dokumentanalyse eksempler på undervisningssystemer i historie

Fordi undervisningsmaterialerne ikke kontrolleres af en central myndighed og da lærere tillægges ansvaret for at vælge hvilke de benytter, var jeg interesseret i at undersøge, hvorvidt de udvalgte undervisningsmaterialer præsenterer et *fortidsperspektiv*, hvorfor jeg udarbejdede

³²Bilag 8

³³Bilag 6 s.2

en mindre dokumentanalyse. Her blev forskellige undervisningsmaterialer med tilgængelige *undervisningsforløb* undersøgt mhp. at vurdere kvaliteten heraf samt for at kunne af- eller bekræfte, hvorvidt disse imødekommer et *fortidsperspektiv*. Jeg tog udgangspunkt i tabellen fra Undervisningsministeriets oversigt over digitale puljer fra 2017, som viser at Gyldendal leverer størstedelen af undervisningsmaterialerne efterfulgt af Alinea.^{34 35}

Tabel 5 nedenfor viser de ti forlag, hvis læremidler der er ansøgt om størst tilskud til i 2017.

Tabel 5. De ti forlag, der er ansøgt om størst tilskud for	
Forlag	Ansøgt beløb (kr.)
Gyldendal Uddannelse	23.874.531
Clio Online	17.347.947
Alinea	3.808.747
EduLab ApS	3.417.014
MV-Nordic A/S	2.886.609

LærIT.dk	2.778.301
Ordbogen A/S	2.031.453
ConDidact A/S	1.697.263
Wizkids A/S	1.174.175
GO Forlag	591.268

Læringsplatforme og fagportaler fylder som beskrevet næsten 50 procent af undervisningsmaterialerne i historie, hvorfor det gav mening at kigge isoleret herpå.³⁶ Desværre tilbyder Gyldendal og Alinea ikke direkte prøveadgang til portalerne, hvilket har begrænset empirien. Alligevel er det lykkedes at udarbejde en dokumentanalyse med fokus på *fortidsperspektivet*, ved at anvende grundbøger fra de 2 forlag, som fortsat benyttes og stadig kan købes. Der medfølger abonnement til fagportaler ved køb af 2 af de fysiske materialer, hvorfor der argumenteres for, at de inddragede undervisningsmaterialer indgår som del af statistikken over de mest anvendte materialer i folkeskolen, som del af læringsplatforme og fagportaler. Men da det er grundbøger som anvendes, er det reelt en dokumentanalyse over enkeltstående læremidler. Materialerne, dokumentanalysen repræsenterer er; *Hit med historien! Grundbog til 7.klasse*, udarbejdet af Jens Aage Poulsen i

³⁴Clio Online blev opkøbt af Aline den 9/8-2022, hvorfor Clio Online er Alinea i dag. Johansen, K. (2022) *Uddannelse køber undervisningsforlaget*, Clio, Alinea.dk [Link](#)

³⁵Bilag 8

³⁶Bundsgaard, J. (2017) *Rapport om data i danske læremidler*, DPU, Aarhus Universitet, 2. udgave s. 11

2005, Gyldendal. *Klar, parat, historie! Grundbog til 7.klasse*, udarbejdet af Søren Elmerdahl Hemmingsen & Hans Hostrup i 2016, Alinea.³⁷ *Historie 7*, udarbejdet af Henning Brinckmann, Erik Dehn, Sidsel Eriksen, Ulrik Grubb, Jens Aage Poulsen og Thomas Meloni Rønn i 2010, Gyldendal.³⁸ I alle 3 bøger har jeg fundet *undervisningsforløb*, som belyser kanonemnet *ophævelsen af slavehandlen*.³⁹ Jeg tog udgangspunkt i samme emne, *emancipationen* og samme person, *Peter von Scholten*, for at sammenholde indholdet og danne et indtryk af, hvordan *fortidsperspektivet* er repræsenteret i de forskellige grundbøger. Det er altså kun uddrag fra grundbøgerne, som er inddraget i dokumentanalysen. Jeg tog udgangspunkt i emnet som led i kanonlisten, da kanonpunkterne fortsat skal indgå i historieundervisningen som krav.⁴⁰ Derfor har jeg behandlet et emne, som stadig skal belyses i historieundervisningen og skal medvirke til, at elevers *historiebevidsthed* øges i overensstemmelse med deres kronologiske overblik, hvorfor emnet har relevans. De anvendte *undervisningsforløb* er alle udarbejdet til 7.klassetrin, da kompetencemålene i faget fortsat er gældende, hvilket betyder at elever efter 3.-, 6.- og 9.klassetrin skal mestre nogle forventede fælles kompetencer.⁴¹ Til dokumentanalysen udarbejdede jeg forinden et skema, mhp. at lokalisere tegn på et tilstedeværende *fortidsperspektiv* og det har ikke været hensigtet at vurdere, hvorvidt grundbøgerne vurderes som gode eller dårlige ud fra et didaktisk perspektiv. I stedet er grundbøgernes tekster undersøgt for at vurdere, om disse præsenterer elever for et *fortidsmøde*. Det udarbejdede skema indeholder spørgsmål til undervisningsmaterialerne, med afsæt i 3 kriterier som iflg. Bjerre bør imødekommes, hvis et kvalificeret *fortidsmøde* skal kunne indtræde, hvilket er vedlagt som bilag 19.

³⁷Alinea online adgang til materialet [Link](#)

³⁸Gyldendal online adgang til materialet [Link](#)

³⁹EMU Danmarks Læringsportal *Historiekanon* [Link](#)

⁴⁰Bilag 3 Offentliggørelse af ophævelse af færdigheds-og vidensområder i historie i 2025

⁴¹Bilag 9

|10.19 Bilag 19 De 3 kriterier for at møde et kvalificeret fortidsmøde

Til skemaet/dokumentanalysen

De 3 kriterier for at møde et kvalificeret fortidsmøde

Med afsæt i de 3 kriterier kom skemaets spørgsmål til at se sådan her ud:

1. Eleven skal møde et fortidsperspektiv:

- Spørgsmål 1. Får eleverne nok information om, hvordan personerne oplevede tidsperioden/begivenheden i samtidig hermed og er der nok informationer/billeder/kilder til, at eleverne kan fralægge sig deres nutidsreflektion og forstå fortiden ud fra fortidens kontekst?

2. Dette fortidsperspektiv skal være en rimelig spejling af den etablerede orden i den periode, det repræsenterer:

- Spørgsmål 2. Er der nok information tilgængeligt, som kan forklarer eleverne en årsagssammenhæng til, hvorfor menneskene i den pågældende periode handlede som de gjorde? Kan eleverne forstå, hvorfor disse vilkår var anderledes end i dag.

3. Elevens møde med fortidsperspektivet skal (indimellem) foregå uforstyrret af nutidsrefleksion:

- Spørgsmål 3. Bliver eleverne afbrudt af spørgsmål, hvor de skal forholde sig fortiden med det samme, eller appelleres der til, at de træder længere ind i fortiden uforstyrret og dermed opnår en sansende pause, hvorfor deres møde med fortidsperspektivet kan foregå uforstyrret i nogen grad?

(Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. 2024, s. 171).

Iflg. Bjerre er det *fortidsmødet* som kan fremme *fortidsperspektivet* og dermed bidrage til at elevens *historiebevidsthed* øges (Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. 2024, s. 172). Til hvert af Bjerres kriterier, udarbejdede jeg spørgsmål, jeg anvendte til at vurdere, hvorvidt et *fortidsmøde* var til stede i de udvalgte undervisningsmaterialer.⁴² Dokumentanalysen er vedlagt som bilag 10 og uddragene, som er brugt fra de forskellige grundbøger, er vedlagt

⁴²Bilag 19

som bilag 11, 12 og 13. Dokumentanalysen har bekræftet, at grundbøgerne overordnet mangler et *fortidsperspektiv*, da de ikke imødekommer de 3 kriterier for at kunne facilitere et kvalificeret *fortidsmøde*.⁴³ Selvom indholdet i grundbøgerne beretter om emancipationen og om Peter von Scholten, er der årsager til, at elever ikke kan møde fortiden ud fra *fortidsperspektivet*, hvilket forklares i specialets analyse. Indholdet i grundbøgerne kan måske være årsag til, at lærerne fra fokusgruppen gav udtryk for, at de ikke var bekendte med *fortidsperspektivet*, for det antages, at når lærere tager udgangspunkt i et materiale udviklet af forlag, må de have en forventning om, at alle kriterier inden for faget imødekommes.⁴⁴ Men da vi allerede ved fra interviewet med Poulsen at forlagsproducenter tillægger lærere ansvaret for at faciliterer et *fortidsperspektiv* ved brug af *undervisningsforløb* i de repræsenterede grundbøger, kommer der måske en naturlig forklaring på, at *fortidsperspektivet* beskrives som manglende. Dokumentanalysen har bidraget til at bekræfte påstanden om et manglende *fortidsperspektiv*, hvorfor problemformuleringen fortsat vurderes som relevant.

4.4. Undervisningsforløb med afsæt i scenariedidaktik

I forbindelse med dokumentanalysen, blev der inddraget et *undervisningsforløb* som bygger på *scenariedidaktik*, et *dilemmaspil*, hensigtet at undersøge, hvorvidt *dilemmaspil* med afsæt i *scenariedidaktik* kan anses som fordelagtigt i forsøget på at fremme *fortidsperspektivet*.

Lærerne selv forklarede, at de havde erfaring med *dilemmaspil*, nogle havde gode og andre dårlige.⁴⁵ Men eleverne gav udtryk for, at det ikke var noget de havde stiftet bekendtskab med i højere grad.⁴⁶ Hvad der skyldes forvirringen mellem de 2 fokusgrupper, besvarer dokumentanalysen ikke, men ved at inddrage *dilemmaspil* er denne form for *undervisningsforløb*⁴⁷ sammenlignet med de 3 grundbøger⁴⁸ ud fra samme emne.

Dilemmaspillet hedder *Emancipationens helt(e), historisk scenarie som dilemmaspil* og er udgivet i december 2024.⁴⁹ Det er produceret mhp. at fremme de 2 perspektiver som tog del i emancipationen, *de slavegjorte* og *de frie*, herunder slaver, frinegerer, plantageejere og embedsmænd. Det præsenterer scener, som under lektionerne bl.a. beskriver, hvor de forskellige personer befinder sig gennem *undervisningsforløbets* gang og oplyser om

⁴³Bilag 19

⁴⁴Bilag 4

⁴⁵Bilag 4

⁴⁶Bilag 5

⁴⁷Semantisk læremiddel

⁴⁸Enkeltstående læremiddel

⁴⁹Riske, L. H. (2024) *Emancipationens helt(e) Historisk scenarie som dilemmaspil* [Link](#)

årsagssammenhænge som har kunne medvirke til, at de slavegjorte var for et oprør og de frie var imod (Olsen, P. E. 2017). Der stilles rollekort til rådighed, tilpasset 3 personer fra hvert perspektiv, 3 fra de slavegjorte og 3 fra de frie, som giver elever indblik i hvem de forskellige personer var, hvad de tænkte og hvad de følte i tiden omkring emancipationen. Hensigten med at konstruere *dilemmaspillet*, var at udvikle et *undervisningsforløb*, som kunne sikre elever blev præsenteret for *indre historier* frem for kun *ydre historier*, hvorfor det var interessant at se, hvorvidt *dilemmaspillet* med afsæt i *scenariedidaktik* gav bedre vilkår for at øge *fortidsperspektivet* end de almene grundbøger. Da *dilemmaspillet* er undersøgt ud fra de 3 kriterier, som beskrives som afgørende for, at *undervisningsforløb* giver anledning til et kvalificeret *fortidsmøde*, har det givet indblik i, hvorvidt et *dilemmaspil* kan facilitere et *fortidsmøde* som fremmer *fortidsperspektivet* (Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. 2024, s. 172). *Dilemmaspillet* belyser *emancipationen*, hvorfor *undervisningsforløbet* også kan sættes i sammenhæng med kanonpunktet *ophævelsen af slavehandlen*.⁵⁰ Fordi *dilemmaspillet* giver elever mulighed for at spille 6 forskellige roller og for bedre at kunne vurdere *dilemmaspillets* kvalitet ud fra samme kriterier som grundbøgernes indhold, er der i dokumentanalysen taget udgangspunkt i rollen *Peter von scholten*.⁵¹ *Dilemmaspillet* har et omfang på 158 sider, hvorfor kun det anvendte uddrag herfra er vedlagt som bilag 14. *Dilemmaspillet* er udarbejdet ud fra de mål og kriterier, det forventes elever mestrer efter 6.klassetrin, hvorfor også dette henvender sig til 7.klassetrin.⁵² *Dilemmaspillet* indgår i dokumentanalysen, ud fra samme kriterier som de 3 grundbøger, hvilket har gjort det muligt at sammenholde eventuelle fordele og ulemper ved de forskellige *undervisningsforløb*. Dokumentanalysen har bekræftet, at et *fortidsperspektiv* er til stede i *dilemmaspillets* indhold, da elever får indsigt i en stor mængde *indre historier*.⁵³ De tilbydes viden om, hvordan den tildelte rolle har følt under oprørets forløb, og herudfra kan de danne sig en årsagssammenhæng og forståelse for, hvorfor oprøret ledte til emancipationen. Indholdet i de udvalgte sider efterlever altså de 3 kriterier for at elever kan møde et kvalificeret *fortidsmøde* ved brug heraf.⁵⁴ Ud fra dokumentanalysen kan det antages at *fortidsperspektivet* kan fremmes ved brug af *scenariedidaktiske* forløb. Dog stilles der spørgsmål til, hvorfor denne didaktiske tilgang ikke anvendes hyppigere, for at fremme *fortidsperspektivet*, hvilket belyses

⁵⁰EMU Danmarks Læringsportal *Historiekanon* [Link](#)

⁵¹Bilag 14

⁵²Bilag 9

⁵³Bilag 10

⁵⁴Bilag 14

i analysen. Med afsæt i dokumentanalysen er det min foreløbige vurdering, at *dilemmaspil* kan bidrage til at fremme *fremtidsperspektivet*, hvorfor der allerede nu argumenteres for, at forlagsproducenter tilbyder supplerende *dilemmaspil*, for at sikre den diversitet i undervisningen, som lærerne selv mente de praktiserer, men som eleverne ikke oplevede, for at tilskynde et *fortidsperspektiv*.⁵⁵ Hvorvidt denne løsning på problemformuleringen er realistisk, ser vi nærmere på i analysen og vi bevæger os nu ned til, hvorfor *fortidsperspektivet* har fået en så stor rolle i specialet.

5. Forskningsdiskussion

Som beskrevet indledningsvis præsenterer historiefagets undervisningsmaterialer ikke elever tilstrækkeligt for *fortidsperspektivet*.⁵⁶ Man kan undre sig over, at begrebet ikke har fået mere opmærksomhed i forbindelse med ændringerne af kriterierne, historiefaget har skulle efterleve gennem Fælles Mål, FFM og nu Vejledende Mål.⁵⁷ Man kan også undre sig over, hvorfor *fortidsperspektivet* beskrives som manglende, når det fremgår i det aktuelle formål for faget, at elever skal kunne praktisere *historisk bevidsthed* som forudsætning for at leve i et demokratisk samfund.⁵⁸

Eleverne skal i historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.

Det bliver næsten eksistentielt for elever, at mestrer den *historiske bevidsthed*, hvis de skal opnå forudsætningen som formålet for faget præsenterer. Derfor bliver *fortidsperspektivet*

⁵⁵Bilag 4 og 5

⁵⁶Bundsgaard, J. (2017) *Rapport om data i danske læremidler*, DPU, Aarhus Universitet, 2. udgave s. 11

⁵⁷Børne- og undervisningsministeriet *Historisk oversigt* [Link](#)

⁵⁸Bilag 20 *Formål for historie*

interessant og væsentligt at tillægge fokus, for hvis ikke elever har kendskab til *fortidsperspektivet*, betyder det så, at de begrænses i at agere i vores fælles samfund? Det er i hvert fald dét, som formålet for historiefaget indikerer. Så hvordan kan *fortidsperspektivet* sikres i historieundervisningen og hvilke holdninger findes der på nuværende tidspunkt hertil?

5.1. Fra en traditionel tilgang i historiefaget til et fortidsperspektiv

For at vurdere om *fortidsperspektivet* har betydning for elevers forudsætning for at praktisere *historiebevidsthed* samt mulighed for at tage del i samfundet, fremhæves, hvad der forventes af historiefaget. I bekendtgørelsen om formål, kompetencemål og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner fra 31/12-24 stilles fortsat nogle kriterier for, hvad historieundervisning skal imødekomme.⁵⁹ Heri fremgår de præsenterede formål for faget stadig, hvorfor historieundervisningen skal give elever kompetencer til at;

*“Stk. 1. Eleverne skal i historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie. Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring. Stk. 3. **Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.**”⁶⁰*

Trods færdigheds-og vidensområderne, samt færdigheds- og vidensmålene ikke længere er gældende, men nu kun vejledende, kan de fortsat hjælpe lærere med at planlægge undervisning, som efterlever ovenstående mål. Historieundervisningen skal fortsat præsentere elever for kompetenceområderne, 1. *Kronologi og sammenhæng*, 2. *Kildearbejde* og 3. *Historiebrug*. De gældende kompetencemål skal sikre, at elever tilegner sig de kompetencer, som det forventes faget medvirker til.⁶¹ Her kan de nu vejledende færdigheds-og vidensområder samt færdigheds-og vidensmål bruges til at vurdere, hvorvidt elever mestrer de tiltænkte kompetencer indenfor de 3 gældende kompetenceområder. I overensstemmelse

⁵⁹Retsinformation, *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner*. Kap. 2 §5 [Link](#)

⁶⁰Retsinformation, *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner*. Kap. 2 §5 [Link](#)

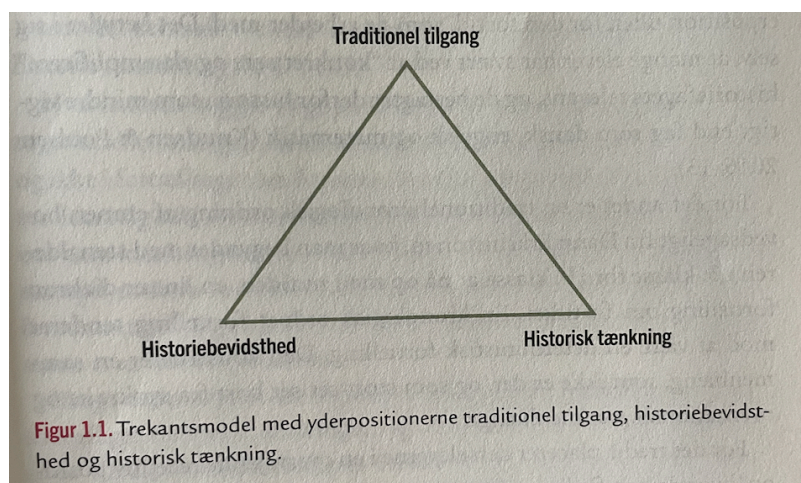
⁶¹Bilag 2

med kompetencemålet ud fra kompetenceområdet 3, *Historiebrug*, kan der argumenteres for, hvorfor *fortidsperspektivet* skal fremmes fremadrettet i undervisningen, da det fremgår at;

"Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid".⁶²

Kompetencemålet vil elever ikke efterleve, hvis ikke de forstår fortiden ud fra fortidens præmisser og *fortidsperspektivet* vurderes derfor som væsentligt for faget. Hvorfor begrebet er underrepræsenteret stilles der en undren over, da der er opstillet klare kriterier for, hvad der forventes som fagets udbytte og årsagerne hertil er måske ikke lige til at identificere. Iflg. Jens Pietras og Jens Aage Poulsen skyldes et manglende *fortidsperspektiv* ikke kun manglende repræsentation af et *fortidsmøde* i undervisningsmaterialerne. De præsenterer en anden årsag, som måske er lige så fundamental i forhold til at kunne fremme *fortidsperspektivet*. I værket *Fagdidaktik i historie, mellem teori og praksis* fra 2024, udgivet af Hans Reitzels forlag, påpeger Pietras og Poulsen, at tilgangen til faget får betydning for, hvad der vægtes højest heri som formål herfor. De forklarer at historiefaget har været og fortsat er domineret af forskellige tilgange og fremhæver vigtigheden i at fortiden iscenesættes på en måde, som giver elever mulighed for at reflektere herover (Pietras & Poulsen, 2024 s. 14). Pietras og Poulsen mener, at historiefaget skal facilitere møder af repræsenterede tider, altså *fortidsmøder*, for elever kan benytte fortiden til at danne årsagssammenhængen, som formålet dikterer. Men fordi fortiden ikke kan genskabes, bliver det iflg. Pietras og Poulsen væsentligt at lærere i historiefaget er opmærksomme på, at gøre elever bevidste om, at grundbøger og fagportaler ikke repræsenterer en direkte afspejling af den præsenterede tid. Samtidig skal elever have mulighed for at tilnærme sig fortidige situationer ved at bestræbe sig på at forstå disse og indleve sig i dem (Pietras & Poulsen, 2024 s. 23). At *fortidsperspektivet* er manglende, kan altså have ophav i tilgangen faget anskues ud fra. Nedenstående model præsenterer 3 tilgange til historiefaget og viser hvordan tilgangen får betydning for, hvad der vægtes højest i overensstemmelse med, at give elever tilskyndede kompetencer (Pietras & Poulsen, 2024 s. 15).

⁶²Bilag 2



Historiefaget beskrives ved at inddele det i 3 yderpositioner, som repræsenterer 3 tilgange til faget. En *traditionel tilgang*, som Pietras og Poulsen beskriver som mest anvendt. Formålet er her at elever opnår historisk overblik, hvorfor kanonpunkterne organiseres kronologisk. Fortiden ansues kun udefra, hvorved det forventes elever tilegner sig viden herom, uden nødvendigvis at skulle indleve sig i den, hvilket begrænser et kvalificeret *fortidsmøde*. Her forventes ikke, at elever mestrer *historisk empati*, hvorfor de begrænses i deres historiske kompetencer (Pietras & Poulsen, 2024 s. 15). Pietras og Poulsen kritiserer den traditionelle tilgang, da den gør elever til tilskuere på fortiden, hvilket betyder at de kan have svært ved at konkretisere og eksemplificere emners relevans (Pietras & Poulsen, 2024 s. 16). Den kronologiske organisering kritiseres også, da den iflg. Pietras og Poulsen tenderer til at være en deterministisk fortælling, da elever præsenteres for en sammenhæng mellem de forskellige kanonpunkter, som ikke nødvendigvis er der. Endvidere undermineres de synkrone og internationale sammenhænge også herved. Pietras og Poulsen fremhæver også en opmærksomhed ved anvendelse af undervisningsmaterialerne under denne tilgang, da elever placeres i en receptiv position, hvori de kan opnå en opfattelse af, at essensen i historiefaget er at finde oplysninger, de skal memorere, uden at kunne karakterisere nytte-eller brugsværdien heri (Pietras & Poulsen, 2024 s. 17). Der er altså implementeret en tilgang, som direkte modarbejder fagets formål. Heldigvis viser modellen 2 andre yderpositioner, hvoraf *historisk tænkning* og *historiebevidsthed* præsenteres. Når lærere sigter efter at styrke elevers *historiebevidsthed*, som dikteres af formålet for faget, tager undervisningen udgangspunkt i elevers livsverden og ikke i fortællingerne om fortiden. Fortiden er ikke vigtig i sig selv, det bliver den først når elever kan bruge fortællingerne herom til at fremme en erkendelse af samspillet mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger.

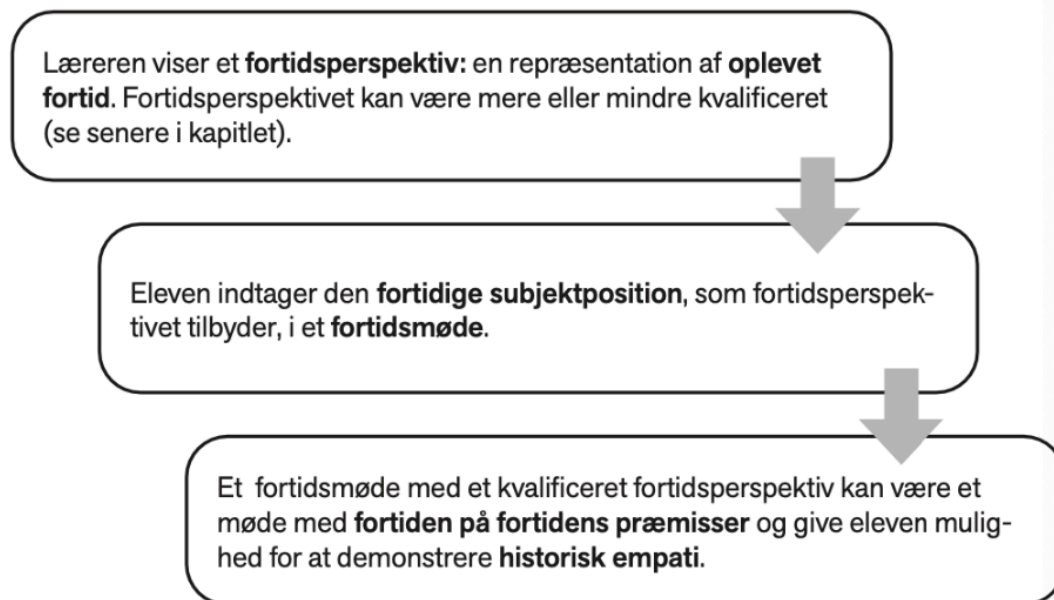
Historiefaget bliver herved tilpasset elevers forudsætninger og interesser, hvorfor der her er tale om en brugerorienteret tilgang, hvor *undervisningsforløb* defineres af elevers hverdagsoplevelser, så de kan perspektivere disse med fortiden og tage aktiv del i undervisningen (Pietras & Poulsen, 2024 s. 17). Den sidste yderposition for faget er *historisk tænkning*, en undervisning som er præget af at elever er undersøgende. Fortiden bliver her et fænomen, elever forholder sig til problemorienteret, analyserende og reflekterende. Forholder vi os til Pietras og Poulsens beskrivelser af den mest anvendte tilgang, den traditionelle, har *fortidsperspektivet* ikke de bedste vilkår for at fremmes og derfor får elever ikke de bedste vilkår i deres kompetencetilegnelser. Med viden herom, er det måske forkert at tillægge historiefagets undervisningsmaterialer den eneste skyld for, at *fortidsperspektivet* ikke er repræsenteret. Måske får tilgangen også en betydning, som ikke bør underkendes? En opmærksomhed herpå ville måske sikre, at den traditionelle tilgang blev udskiftet med tilgangen, som tager udgangspunkt i *historiebevidsthed*? Ved at fravælge en traditionel tilgang og tilvælge den der tilskynder *historiebevidsthed* kan lærere i faget måske sikre, at elever ikke kun positioneres som tilskuere, men i stedet møder fortiden ud fra fortidens præmisser, gennem indlevelse og dermed øge deres *historiebevidsthed* og *historiske empati*.

5.2. Det manglende fortidsperspektiv

Der er flere årsager til tilgangen bør ændres for at fremme *fortidsperspektivet*, da *fortidsperspektivet*, *historisk tænkning* og *historisk empati* forstås som sammenhængende og afgørende for evnen til at opnå *historiebevidsthed*. Loa Bjerre viser, hvordan elevers kompetencetilegnelser er afhængige af *fortidsperspektivet* gennem nedenstående model.⁶³

⁶³Vedlagt bilag 15

Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2024) *Fortiden som et fremmed land - historieundervisning og fortidsformilling*. 1 udgave, 1. oplag, Hans Reitzels forlag. Side 18.



FIGUR 1.1. Relationerne mellem fortidsperspektiver, fortidsmøder, fortidens præmisser og historisk empati.

Modellen skildrer relationerne mellem *fortidsperspektiver*, *fortidsmøder*, fortidens præmisser og *historisk empati*. Den viser at elever gennem *fortidsperspektivet* kan påtage en subjektposition i et *fortidsmøde* og møde fortiden ud fra dens præmisser og derigennem demonstrere *historisk empati* (Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. 2024 s. 18). Ved at fremme *fortidsperspektivet* imødekommes formålet derfor om at styrke elevers *historiske bevidsthed* og elever får anledning til at demonstrere *historisk empati*, som i denne sammenhæng vurderes som væsentligt, hvis faget skal give mening for elever. I artiklen *Hvad skal eleverne lære i historie - og hvordan?* udgivet af EMU, Danmarks læringsportal januar 2023, understreger Poulsen, at elever skal evne perspektivskifte for at forstå, møde og have blik på fortiden ud fra dens egne betingelser, hvilket bl.a forudsætter, at elever er bevidste om, at mennesker i en given fortid, havde andre livsbetingelser og andet værdigrundlag end vi har i dag. Det kan hjælpe elever med at forstå, at tidligere beslutninger som f.eks. at have slaver på den danske koloni på St. Croix, ikke nødvendigvis var forkert i samtid hermed.⁶⁴ Mhp. ovenstående er der fordele ved at implementere et *fortidsperspektiv* ved ændring af

⁶⁴Poulsen, J.A. (2023) *Hvad skal eleverne lære i historie-og hvordan?* [Link](#)

tilgangen og vælge den som tilskynder elevers *historiebevidsthed*, da den giver anledning til perspektivskiftet, som kan øge elevers kompetencetilegninger yderligere, f.eks. gennem demonstrering af *historisk empati*. Ud fra hvad der forventes af faget, burde *fortidsperspektivet* også være inkorporeret gennem dets undervisningsmaterialer. Men som præsenteret indledningsvist, skal elever skifte blik på fortiden fra et *nutidsblik* til et *fortidsblik*, hvis et *fortidsperspektiv* skal kunne indtræde, hvilket virker umuligt, når det iflg. Bjerre tyder på, at historiefagets undervisningsmaterialer og derfor også *undervisningsforløb* ikke præsenterer elever for et *fortidsperspektiv* (Bjerre, L. 2021 s.5).

Undervisningsmaterialerne anses derfor som mangelfulde, hvilket kan påvirke elevers evne til at styrke *historiebevidstheden* og *historiske empati*.⁶⁵ I artiklen *Fortiden i Historiefaget* fra 2021, forklarer Bjerre at lærere og undervisningsmaterialer appellerer til, hvordan elever skal tilnærme sig et *fortidsblik* og understreger, at hvis elever skal møde et *fortidsperspektiv* på verdenen, bør der i første omgang appelleres til et perspektivskifte, som så vidt muligt er rensat for nutidsrefleksion, da elever ikke er i stand til at påtage sig et *fortidsperspektiv* med udgangspunkt i et nutidigt perspektiv til det forrige (Bjerre, L. 2021 s.8). Iflg. Bjerre er det afgørende for *fortidsperspektivet*, at give perspektivskiftet en sansende pause, frem for at eliminere det ved at tilskynde en refleksion over *fortidsmødet* med det samme. Elever bør i stedet møde *fortidsperspektivet* og være i det længe nok til de forstår det (Bjerre, L. 2021 s. 9). Men hvornår skal refleksionen indtræde og hvordan kan elever befinde sig i *fortidsmødet* længe nok når de, iflg. Pietras og Poulsen har svært ved at se meningen heri, såfremt den traditionelle tilgang anvendes, som pacificerer dem og gør dem til tilskuere (Pietras & Poulsen, 2024 s. 16)? Trods Bjerre forklarer at perspektivskiftet som sikrer et *fortidsperspektiv* er underrepræsenteret i fagets undervisningsmaterialer, lokaliserer hun selve *fortidsblikket*. Problemet er derfor ikke at *fortidsblikket* mangler. Problemet iflg. Bjerre er, at de undervisningsmaterialer som er disponible ikke tilbyder elever en subjektposition, hvorudfra de kan lege at de befinder sig i fortiden og dermed oprette et *fortidsperspektiv*. Elever møder i stedet nutidsrefleksioner, hvorudfra elevers eget nutidsperspektiv kommer til at reflektere over fortiden og dermed elimineres *fortidsperspektivet*, fordi den præsenterede fortid ikke er rensat for nutidsrefleksionerne (Bjerre, L. 2021 s. 49). Problemet i historiefagets undervisningsmaterialer er derfor, at *nutidsblikket* skygger for *fortidsperspektivet* og det perspektivskiftet Bjerre efterspørger, hvilket skyldes at disse

⁶⁵Retsinformation, *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner*. Kap. 2 §5 [Link](#)

repræsenterer fortiden med afsæt i *nutidsblik*, hvorudfra elever reflekterer over indholdet, f.eks. i grundbøgers og fagportalers brødtekster (Bjerre, L. 2021 s.3). Her ses en sammenhæng med Pietras og Poulsens påstand om, at den traditionelle tilgang dominerer faget. For derigennem lægges der vægt på, at elever skal anskue fortiden udefra og der er ikke forventninger om, at elever skal indleve sig i fortiden (Pietras & Poulsen, 2024 s. 15). Tesen om, at kvaliteten af fagets udbytte har lidt under et manglende *fortidsperspektiv*, holder stik. For når elever ikke indtræder i en subjektposition gennem et *fortidsmøde*, får de ikke anledning til at demonstrere *historisk empati*, fordi de, iflg. Bjerre, ikke får mulighed for at sætte sig ind i fortidens personers sted og levevilkår.⁶⁶ Bjerre tillægger derfor undervisningsmaterialerne betydningen for elever begrænses i deres fortidsforståelse og derfor i *historiebevidstheden*, som direkte dikteres som kompetencekrav efter 9.klassetrin.⁶⁷ Undervisningsmaterialernes beskrivelse af fortiden bliver væsentlig, hvis lærere ønsker at vise elever, hvilke historiske fremmede normer og værdier der gennemstyrede en pågældende periode (Bjerre, L. 2021 s.7). Iflg. Bjerre kan man derfor fremme *fortidsperspektivet* gennem undervisningsmaterialerne og ikke nødvendigvis kun gennem ændring af tilgangen til faget, som Pietras og Poulsen beskrev. Derfor er der måske tale om 2 faktorer, som faktisk er sammenhængende og af betydning for, at *fortidsperspektivet* kan fremmes i historieundervisningen, tilgangen og undervisningsmaterialerne. Men fordi Bjerre undrer sig over, at der i historiefaget ses en mangel på bestræbelserne i, at tilbyde elever et perspektivskifte som kan imødekomme en fortidig subjektposition gennem et *fortidsblik* hvortil hun anslår, at en af grundene hertil kan være, at *historiebevidsthed* som didaktisk tilgang har domineret historiefaget, hvorved koblingen til elevens livsverden og den nutidige stillingtagen i praksis er sat i centrum, bliver denne problematik måske svær at løse (Bjerre, L. 2021). Inddrages formålet for faget, ses Bjerres påstand om, at faget tager udgangspunkt i elevers livsverden og derfor måske også appellere inddirekte til et dominerende *nutidsblik*;

“Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge **denne forståelse i deres hverdags-og samfundsliv...**”⁶⁸

Bjerre forklarer også, at en årsag til et manglende *fortidsperspektiv* kan være, at lærere besidder en for simpelt taksonomisk tankegang og derfor bliver elevers evne til at tage

⁶⁶Bilag 15

⁶⁷Bilag 7

⁶⁸Bilag 20 Formål for historie

stilling, vurdere og perspektivere tilskyndet frem for at lade dem indleve sig i fortidens subjektpositioner og skifte perspektiv (Bjerre, L. 2021 s.15).

*“Eleverne skal arbejde **analytisk** og **vurderende** med historiske sammenhænge og problemstillinger for at underbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne”⁶⁹*

Vi efterlades med en bekræftelse om, at *nutidsblikket* i undervisningsmaterialerne skygger for perspektivskiftet, som giver anledning til *fortidsperspektivet* og at en ændring i tilgangen kan have fordele. Men er en opmærksomhed på *fortidsperspektivet* nok til at ændre læreres valg af, hvilken tilgang de anvender i praksis og herunder ændre, hvilke kompetencer de tillægger fagets udbytte som formål? Der stilles en bekymring ved, at de fortsatte gældende mål både ønsker at styrke elevers *historiebevidsthed*, men indirekte tillægger undervisningen forventningen om, at den tager udgangspunkt i elevers livsverden, da *nutidsblikket* herved elimineres. Hvis forlagsproducenter forholder sig til de opsatte mål når de udarbejder undervisningsmaterialer til faget, giver det mening at *fortidsperspektivet* underrepræsenteres heri. Ud fra Pietras, Poulsens og Bjerres nedslag, vurderes det at det manglende *fortidsperspektiv* både skyldes tilgangen til faget og *undervisningsforløbene*, som bygger på elevers livsverden der domineres af nutidsrefleksioner. Løsningen kan måske være at anvende *undervisningsforløb*, hvorudfra der kan praktiseres undervisning der er rensat for nutidsrefleksioner og derfor kan facilitere *fortidsperspektivet* samt imødekomme formålet om at styrke elevers *historiebevidsthed*. Så i stedet for at kigge på de præsenterede undervisningstilgange og de almene undervisningsmaterialer, herunder grundbøgerne og fagportalerne som løsning på at fremme *fortidsperspektivet*, skal vi måske praktisere andre former for didaktiske tilgange ved brug af andre *undervisningsforløb* i faget?

5.3. Scenariedidaktik som løsnings på at fremme fortidsperspektivet

Den didaktiske tilgang *scenariedidaktik* er måske løsningen på at fremme *fortidsperspektivet*, da tilgangen tilbyder elever den fortidige subjektposition, Bjerre beskriver som nødvendig. *Scenariedidaktik* kan være med til at skildre fortiden som anderledes for datidens mennesker i en historisk periode samt fremhæve, hvordan og hvorfor eventuelle handlinger fandt sted ud fra datidens grundlag, uden elever påvirkes af et *nutidsblik*. I fagbeskrivelsen for historiefaget

⁶⁹Bilag 20 Formål for historie

tilskyndes historiske scenarier, trods vi ikke er stødt på en præsentation heraf endnu. Under beskrivelsen af det stadig gældende kompetenceområde *historiebrug*, fremgår;

*“Undervisningen...tilrettelægges så eleverne arbejder med at opnå historisk viden....Fx kan eleverne i 3.-4. klasse bruge kroppen eller rollespil i arbejdet med forståelse og viden. Både eleverne og læreren kan fx gøre brug af disse former for visualiseringer, og eleverne kan fx arbejde med de **historiske scenarier**, de kan møde på historiske værksteder, museer og andre kulturinstitutioner.”⁷⁰*

Efter 6.klassetrin fremgår, at undervisningen bør tilrettelægges så elever udnytter deres scenariekompetencer til at skabe viden om, reflektere over og formidle forhold i fortiden, hvilket bl.a. kan imødekommes ved;

*“..besøg på museer og andre kulturinstitutioner...fortællinger om fortiden er iscenesat.. I klassen kan eleverne fx opnå viden om fortiden gennem indlevelse i og refleksion over historiske begivenheder og hændelser, som de konstruerer – fx som **rollespil** og visualiseringer.”⁷¹*

Og efter 9.klasse understreges forventningen om, at elever i overensstemmelse med kompetenceområdet *historiebrug* mestrer at bruge forskellige former for historiske scenarier, der er fortolkninger af forhold og situationer i fortiden, til at erhverve sig historisk indsigt. Dette kan imødekommes ved at facilitere *undervisningsforløb* hvorigennem;

*“Eleverne arbejder med brugen af **historiske scenarier** som særlige fremgangsmåder til at skaffe sig indsigt i fænomener og forhold i fortiden. Det foregår ved, at eleverne udarbejder og bruger historiske scenarier til at få relevant viden.”⁷²*

I praktisk betyder det, at undervisningen lægger op til at;

*“..eleverne analyserer **historiske scenariers** form, indhold og budskab med henblik på at vurdere lødigheden af de fortællinger og budskaber, der kan udledes af scenarierne.”⁷³*

Hvilket kan gøres ved brug af f.eks. kontrafaktiske fortællinger til at understøtte forståelsen af historiske sammenhænge. Trods ophævelsen af færdigheds- og vidensområderne samt færdigheds- og videns målene i faget, er beskrivelserne af historiske scenarier stadig tilgængelige i faghæftet for faget, hvori Undervisningsministeriet fortsat appellere til, lærere søger inspiration.⁷⁴ Det bevidner om, at historiske scenarier og derfor

⁷⁰EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* [Link](#)

⁷¹EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* [Link](#)

⁷²EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* [Link](#)

⁷³EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* [Link](#)

⁷⁴Bilag 3

også *scenariedidaktik*, har været en mulig tilgang i faget længe med direkte opfordring til, at lærere gennem *undervisningsforløb* gav anledning til, at elever mødte fortiden herigennem i praksis. Det er bekymrende *fortidsperspektivet* mangler i faget, eftersom det antages, at der med afsæt i de beskrevne forventninger til kompetenceområdet *historiebrug*, faktisk er blevet appelleret hertil. Derfor er det interessant at finde ud af, hvordan *undervisningsforløb* med afsæt i *scenariedidaktik* kan fremme *fortidsperspektivet*. Faghæftet foreslår en aktualisering af historiske scenarier gennem museumsbesøg eller ved andre kulturinstitutioner, hvor elever møder fortællinger om fortiden som er iscenesat. Endvidere lægges der op til lærere i undervisningen kan rammesætte en iscenesættelse, f.eks. ved brug af *dilemmaspil*.⁷⁵ Årsagen til at *fortidsperspektivet* ikke er repræsenteret gennem en praktisering af historiske scenarier, er måske at fagportaler og grundbøger anvendes mest i historiefaget og de semantiske læremidler som f.eks. *dilemmaspil*, anvendes i mindre grad.⁷⁶ Derfor bevæger vi os igen i retningen af tesen om, at undervisningsmaterialerne bør ændres, hvis et *fortidsperspektiv* skal fremmes i faget. Tilgangen bliver derfor mindre vigtig. I stedet er det væsentligt at finde *undervisningsforløb* som lægger op til, at lærere fastholder elever i et *fortidsblik* rensat for nutidsrefleksionen, som Bjerre pointerede tidligere. *Scenariedidaktik* kan måske ansues som løsning, for i faghæftet beskrives også, hvordan iscenesættelser i form af f.eks. historiske scenarier kan give elever mulighed for at efterleve fagets kompetencer, herunder *historisk empati* og evnen til at skifte perspektiv.⁷⁷ Netop de evner som er fremhævet hos både Bjerre, Pietras og Poulsen. Trods historiske scenarier er omtalt i faghæftet og læreplanerne for historiefaget, har scenariebaseret historieundervisning ikke hidtil været højt prioriteret. Det skyldes at omdrejningspunktet i faget er, at lære elever at forstå og fortolke med afsæt i, at den fortid de ofte beskæftiger sig med er konstrueret ud fra spor fra fortiden sammenhængende med forfatterens nutidsforståelser og fremtidsforventninger hertil (Jensen, M. A. & Poulsen, J. A. 2022 kap. 24). Konstruktion kan derfor være med til at forklare det manglende *fortidsperspektiv* og vi kan stille en undren over, hvordan man i faget kan tilbyde elever et møde med *fortidsperspektivet* længe nok til, de forstår det gennem en subjektposition, når fortiden repræsenteres som sammenhængende med forfatterens nutidsforståelser og fremtidsforventninger? Marianne Dietz, fremhæver fordelene ved at lade elever spille en rolle i historiefaget i artiklen "*Om at spille en rolle i et rollespil om*

⁷⁵EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* [Link](#)

⁷⁶Bundsgaard, J. (2017) *Rapport om data i danske læremidler*, DPU, Aarhus Universitet, 2. udgave s. 11

⁷⁷EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* [Link](#)

fortiden” udgivet af KVAN i 2019. Iflg. Dietz tillader *dilemmaspil*, at elever spiller en rolle som en anden karakter end dem selv, hvorfor de tilbydes det perspektivskifte, som efterspørges hos Bjerre. Endvidere forklarer Dietz, hvordan *dilemmaspil* som historiske scenarier tillægger elever en betydning for scenariets udfald, hvilket kan øge forståelsen for datidens menneskers mentalitet, normer, værdier og årsager til, at de handlede som de gjorde. Det kan antageligt også medvirke til at eliminere den traditionelle tilgang i faget, hvorved elever placeres i den receptive position, Pietras og Poulsen kritiserede (Pietras & Poulsen, 2024 s. 17). Iflg. Dietz giver *dilemmaspil* med afsæt i *scenariedidaktik* elever anledning til at forstå sammenhængen mellem menneskers forskellige sociokulturelle udgangspunkter, livssyn og handlinger, hvilket imødekommer fagets formål. *Dilemmaspil* handler om at elever indlever sig i bevidstheden hos en karakter, og gennem indlevelsen integreres med de øvrige karakterer i *dilemmaspillet*. Når elever skal indleve sig i en tildelt rolles bevidsthed, bliver de præsenteret for et *fortidsperspektiv*, hvorudfra de gennem deres rolles *indre historie*, skal indleve sig og forstå og derfor ikke reflektere herover med det samme (Dietz, 2019, s. 72). Iflg. Dietz er det afgørende, at *dilemmaspil* præsenterer den pågældendes historiske periodes tidsmæssige og kulturelle virkelighed, herunder tænkemåder, motiver, verdensbilleder, værdigrundlag og handlinger for, at *dilemmaspillet* skal efterleve læringspotentialerne. Derudover bliver rollebeskrivelserne afgørende for, at elever tilbydes en indlevelse i *indre historier*, for i så fald et *dilemmaspil* tilbyder elever tilstrækkelig viden om en rolles *indre historier*, og hvis elever udviser engagement for deltagelse, vurderer Dietz dette som forudsætning for et perspektivskifte. Elever kan gennem *dilemmaspil* handle på vegne af en tildelt karakter, hvorfor en overskuelig, men alligevel detaljeorienteret præsentation anses som afgørende for, at et *dilemmaspil* som bygger på *scenariedidaktik* kan fremme *fortidsperspektivet* (Dietz, M. 2019 s. 66-78). Der er altså en række fordele ved at inddrage *undervisningsforløb* med afsæt i *scenariedidaktik*, mhp. at fremme *fortidsperspektivet*.

6. Teori, afgræsning og begrebsdefinitioner

I de kommende afsnit defineres og afgrænses de centrale begreber, der danner fundament for den teoretiske ramme for kommende analyse.

6.1. Elevernes historiebevidsthed

I denne sammenhæng forstås *historiebevidsthed* som en nødvendig kompetence, historiefaget skal medvirke til at elever mestrer for at tage del i samfundet.⁷⁸ Men hvordan karakteriseres denne kompetence? I værket *Historiedidaktik* fra 2017 i kapitel 1, beskrives begrebet på følgende måde;

"Historiebevidsthed udgør en forudsætning for at blive funktionsduelige individer og gruppe-medlemmer i samfundet. Den er ikke noget medfødt. Mennesker må tværtimod tilegne sig en historiebevidsthed gennem langstrakte læreprocesser og den kan følgende også udvikles, forfines og kvalificeres"(Jensen, B. E. 2017 s.12).

Bernard Eric Jensen understreger at mestringen af *historiebevidsthed* er nødvendig for, at vi kan indgå i et samfund, hvilket stemmer overens med det præsenterede fagformål. *Historiebevidsthed* beskrives af Jensen som en brugsfunktion og han forklarer, at *historiebevidsthed* anvendes i forskellige sammenhænge og med forskellige formål. Det Jensen mener bliver afgørende i forhold til mestringen af *historiebevidsthed* er, at den enkelte oparbejder en færdighed, så han/hun bliver i stand til at tage på mentale tidsrejser ved brug af scenariekompetencer. Det er herved *historiebevidsthed* får sin brugsfunktion, da det er gennem tidsrejser, vi hver især bliver i stand til at gennemspille mulige scenarier og derfor også i stand til at håndtere samspillet mellem noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt i specifikke sammenhænge (Jensen, B. E. 2017 s.13). *Historiebevidsthed* afdækker evnen til at fortolke fortiden. I værket *Fra Fortid til Historie - Historiefagets identitet og metoder* fra 2017, forklarer Anders Hassing & Christian Vollmond, at vores fortolkninger af fortiden hænger sammen med vores nutidsforståelse, som påvirker vores forventninger til fremtiden, hvilket illustreres gennem nedenstående model (Hassing A. & Vollmond C. 2017 s. 12).

10.7 Bilag 7 Illustration af menneskers historiebevidsthed

Hassing A. & Vollmond C. *Fra fortid til historie, historiefagets identitet og metoder*, Forlaget Columbus (2017), 2. udgave, 2 oplag. Side 12.

Figur 1 Illustration af menneskers historiebevidsthed



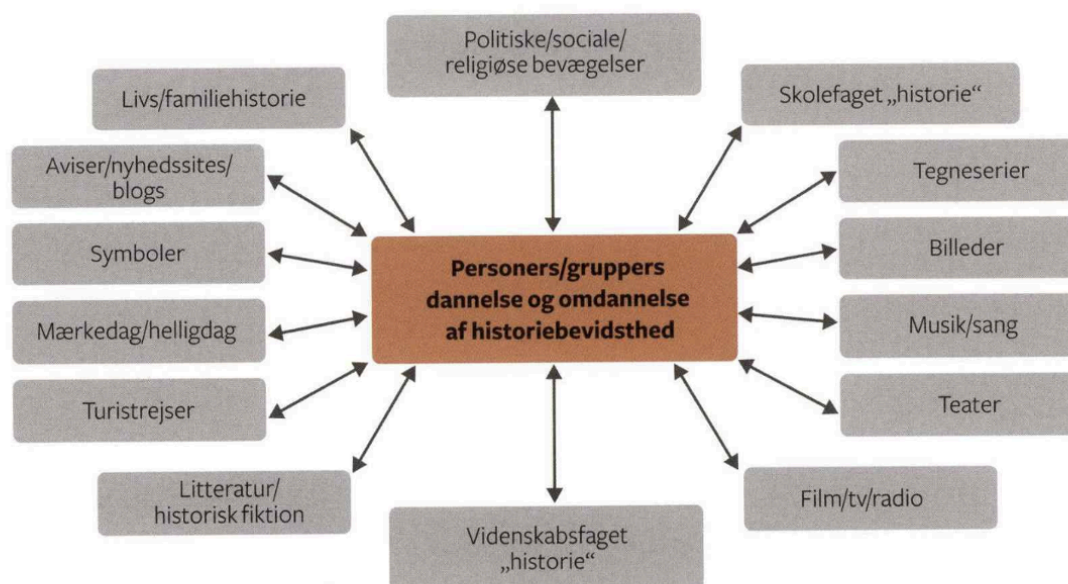
⁷⁸Bilag 20 Formål for historie

Sammenhængsforståelsen historiefaget skal give elever påvirkes derfor af, hvorvidt man kan bruge *historiebevidsthed*. Mestres *historiebevidsthed* ikke, kan det være svært at anskue fortiden med en forståelse der har afsæt i samtidens præmisser og man begrænses derfor i *fortidsperspektivet*. Med afsæt i Hassings & Vollmonds anden model, understreges, at alle individuelt danner *historiebevidsthed* ud fra den kontekst, hvori man befinder sig, hvorfor også historiefaget og dets indhold får betydning for tilegnelsen heraf.

10.16 Bilag 16 Sådan danner vi historiebevidsthed

Hassing A. & Vollmond C. *Fra fortid til historie, historiefagets identitet og metoder*, Forlaget Columbus (2017), 2. udgave, 2 oplag. Side 13.

Figur 3 Sådan danner vi historiebevidsthed



Historiebevidsthed skal ikke kun forstås som brugsfunktion, da begrebet i sig selv også anses som et central komponent i menneskers identitetsdannelse. Evnen til at mestre *historiebevidsthed* får en betydning for, hvorvidt den enkelte, gennem fælleshistorie, former en identitet (Jensen, B. E. 2017 s.14). Begrebet anses i denne sammenhæng som væsentlig i overensstemmelse med at imødekomme fagformålets stk. 3, hvori det bl.a. fremgår, at både elevers *historiske bevidsthed* og identitet skal styrkes, da disse kompetencer beskrives som forudsætninger for, at elever kan leve i et demokratisk samfund.⁷⁹ Begrebet har en bredere betydning, da *historiebevidsthed* også beskrives som afgørende for, at elever kan skabe

⁷⁹Bilag 20 Formål for historie

mening med fortiden ud fra en narrativ kompetence. Uden mestring af *historiebevidsthed* begrænses elever derfor i at se meningen med den fortid *undervisningsforløb* præsenterer. En pointe Sten Tommy Larsen og Jens Aage Poulsen fremhæver i værket *Historie-undervisning - En fagmetodik* fra 2021. Heri fremgår at det er ved brug af *historiebevidsthed*, vi kan gøre fortiden meningsfuld og betydningsfuld for vores tidsmæssige orienteringsevne i det nutidige og fremtidige hverdagsliv (Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. 2021, s. 309). I praksis bør *undervisningsforløb* fremstille problematikker, som har været forskellige gennem tiden, f.eks. samfundsmæssige- og kulturelle omstændigheder som fremhæver tidligere tiders verdensbilleder som anderledes end i dag, for at give elever mulighed for at danne en mening hermed gennem *historisk bevidsthed*.⁸⁰

6.1.1 Historisk tænkning og historisk empati som kompetencer

Som led i kompetencetilegnelsen af *historiebevidsthed* hos elever, vurderes følgende kompetencer også som væsentlige, da disse forventes af faget og de tilhørende undervisningsmaterialer i overensstemmelse hermed. *Historisk tænkning* og *historisk empati* bliver afgørende, da det er med disse 2 kompetencer, elever kan forstå fortiden ud fra fortidens præmisser (Jensen, B. E. 2017 s.12). *Historisk tænkning* defineres som *at tænke historisk*. Når man tænker historisk, besidder man allerede viden om, hvordan andres og egne fortællinger om fortiden er blevet til. *Historisk tænkning* kræver mere af den enkelte, da det kræver mere end kun at vide noget om fortiden. Derfor bør elever i undervisningen få mulighed for, at tilegne sig substantielle kundskaber om fortiden, hvilket betyder at elever er bekendte med hvad der foregik i fortiden, hvornår det forgik og hvorfor det foregik. *Historisk tænkning* og *fortidsperspektivet* anses her som sammenhængende, da begge lægger vægt på, at den enkelte anskuer fortiden ud fra fortidens præmisser, med en forståelse af, hvorfor en given begivenhed er hændt. I praksis betyder det at udvikle elevers *historiske tænkning*, at historielærere forsøger at udruste elever med specifikke historiefaglige metodiske redskaber med afsæt i de fortsat gældende kompetenceområder, herunder afsæt i området *historiebrug*, som sættes i relation til arbejdet med at fremme *fortidsperspektivet* (Jensen, B. E. 2017 s.17). Også *historisk empati* bliver central. Iflg. Poulsen, er det gennem praktisering af *historisk empati*, at elever opnår fuld forståelse af fortiden, altså får mulighed for at forstå fortiden ud fra *fortidsperspektivet*. Mestrer elever *historisk empati*, får de mulighed for at besvare

⁸⁰EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* s. 55 [Link](#)

spørgsmål om, hvordan det f.eks. var at leve i en anden tid, som er markant anderledes end vores egen. Poulsen mener, at elever tilbydes at opfatte, forstå og vurdere det fremmede i forhold til deres egen mentale horisont og nutid, når de anvender *historisk empati*, hvorfor denne kompetence leder til en kvalificeret *historisk tænkning* (Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. 2021, s. 67). I praksis kan *undervisningsforløb* appellere til brug af *historisk empati* ved, at styrke elevers evne til at skifte perspektiv, så de bliver nødt til at skulle forstå og møde fortiden ud fra dens egne betingelser og elever tvinges dermed til at prøve at sætte sig ud over et *nutidsblik* på fortiden. Poulsen forklarer at det er vigtigt i praksis, at undervisningen og *undervisningsforløb* oplyser elever om, at mennesker i en given fortid, havde andre livsbetingelser, en anden mental horisont samt et andet værdigrundlag end i dag (Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. 2021, s. 68). *Historisk tænkning* anses som det der giver elever forståelse for at fortidens beslutninger, konflikter, løsninger og handlinger anskues som anderledes i dag, og ud fra denne forståelse kan elever benytte *historisk empati* til at forstå fortiden ud fra et *fortidsperspektiv*.

6.2. Fortidsperspektivet og fortidsmødet

Som præsenteret i forskningsdiskussionen, mener Loa Bjerre, at elevers kompetencetilegnelser af *historisk empati* er afhængig af, hvorvidt et *fortidsmøde* og et *fortidsperspektiv* er repræsenteret i *undervisningsforløbene*.⁸¹ *Fortidsperspektivet* forstås i denne sammenhæng som et perspektiv, elever anskuer fortiden ud fra, hvorfor det sættes i sammenhæng med *historiebevidsthed*. Begrebet anses som værktøj til at oplyse elever om datiden ud fra datidens vilkår og et manglende *fortidsperspektiv* vurderes som kritisk i overensstemmelse med, elever tilegner sig *historiebevidsthed*. *Fortidsperspektivet* forstås også som et perspektiv undervisningsmaterialer og *undervisningsforløb* bør præsentere;

“*Fortidsperspektiv som et fagdidaktisk begreb er i forskellige varianter på vej ind i fagets læreplaner i grundskolen og gymnasiet. Særligt vendingen; "at forstå fortiden på fortidens præmisser"*⁸², henviser til den verden, det fortidige menneske stod i.” (Bjerre, L., mf. 2024, s. 17).

Det fagdidaktiske begreb forstås som en repræsentation af eller en forestilling om fortidens menneskers eget syn på deres samtid og begrebet praktiseres forskelligt, hvorved elever tilbydes at indtage en fortidig subjektposition. *Fortidsperspektivet* indtræder kun, hvis

⁸¹Bilag 15

⁸²Bilag 3

elever får mulighed for at se tilbage på fortiden gennem en anden karakter som levede i samtid hermed.⁸³ Iflg. Bjerre bør elever ikke kun møde den dominerende nutidige subjektposition i undervisningsmaterialer gennem historiefagets mest almindelige genre, brødtekst. I stedet bør elever stifte bekendtskab med *fortidsperspektivet* (Bjerre, L., mf. 2024, s. 18). *Fortidsperspektivet* gør op med den nutidige anskuelse af historiens subjektposition, og i stedet for at se datiden ud fra nutidige øjne, giver *fortidsperspektivet* elever mulighed for at deltage i undervisning, hvor i elever kan *møde* fortiden ud fra fortidens præmisser.

“Et fortidsperspektiv er noget læremidler eller forløb kan vise elever, som eleverne kan møde. Og det er noget, eleven kan påtage sig i fx rollespil eller indlevelse i en fortælling. Fortidsperspektiver er en forudsætning, men ingen garanti for at få indblik i fortidens præmisser og for at arbejde med historisk empati” (Bjerre, L., mf. 2024, s. 18).

Et *undervisningsforløb* bør vise elever et *fortidsperspektiv* ved brug af en repræsentant af en oplevet historie, hvorudfra elever påtager en fortidig subjektposition som tilbydes af *fortidsperspektivet* gennem et *fortidsmøde*.⁸⁴ Det er gennem *fortidsmødet*, som har afsæt i det *fortidsperspektiv* der præsenteres, elever kan møde fortiden og dermed få mulighed for, at demonstrere *historisk empati* ved brug af *historisk tænkning* (Bjerre, L., mf. 2024, s. 18). *Undervisningsforløb* bør give elever mulighed for at blive i *fortidsmødet* ud fra det *fortidsperspektiv* som præsenteres, da elever herved oplever den sansende pause, Bjerre understreger vigtigheden af i forskningsdiskussionen. Elever skal møde *fortidsperspektivet* og være i det længe nok til, at de forstår det (Bjerre, L. 2021 s. 9). Fordi *fortidsperspektivet* anses som fagdidaktisk begreb, fremhæves, hvordan det kan praktiseres. Med følgende 3 kriterier, kan et kvalificeret *fortidsmøde* indtræde, og de 3 kriterier kan anvendes som guide til, hvad *undervisningsforløb* bør præsentere elever for i ønsket om at fremme *fortidsperspektivet*.⁸⁵

1. Eleven skal møde et fortidsperspektiv, 2. Dette fortidsperspektiv skal være en rimelig spejling af den etablerede orden i den periode, det repræsenterer, 3. Elevens møde med fortidsperspektivet skal (indimellem) foregå uforstyrret af nutidsrefleksion (Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. 2024, s. 171).

Fortidsmødet kan derved fremme *fortidsperspektivet* og bidrage til at øge elevers *historiebevidsthed*, hvorfor en tilstedeværelse af det i *undervisningsforløbene* er væsentlig (Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. 2024, s. 172).

⁸³Bilag 15

⁸⁴Bilag 15

⁸⁵Bilag 19

6.2.1. Nutidsblik og fortidsblik i undervisningsforløb

For di begreberne *nutidsblik* og *fortidsblik* er anvendt, afdækkes disse kort. *Nutidsblik* tilbyder elever en nutidig subjektposition f.eks. gennem brødtekst i undervisningsmaterialer og forklarer elever om datidens hændelser ud fra et nutidigt perspektiv, hvorfor indholdet som tilbyder elever et *nutidsblik*, ikke har kunne finde sted i den fortidige periode der berettes om. Herigennem møder elever *ydre historier*, altså ydre informationer om datiden, som f.eks. længden på arbejdsdagene, forklaringer på redskaber man brugte til at dyrke jorden m.m.. *Ydre historier* beskriver ikke, hvordan datiden var oplevet af datidens mennesker, eller hvordan denne tid var oplevet som anderledes end vi ville opleve det i dag. *Fortidsblikket* tilbyder elever en fortidig subjektposition gennem *indre historier*. Det kan være ved brug af kilder, spillefilm, bygninger, fiktive jeg-fortællinger m.m.. Indholdet som fremmer et *fortidsblik*, kan bestå af kilder fra samtiden med en historisk begivenhed, men også af nutidige repræsentationer, som tilbyder elever en fortidig subjektposition. Herigennem møder elever det indre fremmede ved en historisk periode, hvori oplevelsen heraf hos det enkelte menneske beskrives. *Nutidsblikket* og *fortidsblikket* forstås begge som fagbegreber, hvorudfra elever anskuer fortiden, men de forstås også som måder, hvorudfra fortiden repræsenteres i undervisningsmaterialerne. Elevers forståelse af fortiden afhænger af, hvorvidt de anvender et *nutidsblik* eller et *fortidsblik* når de præsenteres for forskellige *fortidsperspektiver* gennem *undervisningsforløb*. Anskuelserne er afhængige af, hvad *undervisningsforløb* beretter om, da de er med til at forme, hvorvidt elever oplyses om fortidens *ydre historier*, som fastholder dem i et *nutidsblik* eller *indre historier* som kan lede over til et *fortidsblik* herpå. Optræder *nutidsblik* som det eneste elimineres *fortidsperspektivet*, da det er afhængig af, at elever forstår dette ud fra et *fortidsblik*. *Fortidsblikket* forstås som det elever anskuer fortiden ud fra med afsæt i fortidens præmisser, hvorfor det sættes i relation til at styrke deres *historiebevidsthed*. *Nutidsblikket* sættes i sammenhæng med, at *fortidsperspektivet* beskrives som manglende, da det er *nutidsblikket* som skygger for perspektivskiftet, Bjerre efterspørger i historiefagets undervisningsmaterialer (Bjerre, L. 2021 s.3). I praksis betyder det, at *undervisningsforløb* bør præsentere elever for et kvalificeret *fortidsmøde* som efterlever de 3 kriterier⁸⁶ og dermed give anledning til elever anskuer fortiden ud fra et *fortidsblik*. Herved kan *undervisningsforløb* give elever anledning til at sætte sig ind i en persons sted i en given tidsperiode hvorudfra de kan forstå det præsenterede ud fra dets kontekst, frem for at

⁸⁶Bilag 19

analysere det præsentere ud fra et *nutidsblik*. *Undervisningsforløb* bør præsentere elever for det indre fremmede ved en historisk periode, hvori oplevelsen hos det enkelte menneske beskrives, hvis et *fortidsperspektiv* skal fremmes (Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. 2024, s. 171).

6.3. Didaktik og scenariedidaktik

Da det fremgår i forskningsdiskussionen historiske scenarier tilskyndes i faghæftet, anses *scenariedidaktik* som valid didaktisk tilgang til at præsentere elever for historiske begivenheder.⁸⁷ Vi ved *scenariedidaktik* giver anledning til elever efterlever flere af fagets kompetencer, herunder *historisk empati* og evnen til at skifte perspektiv⁸⁸ og inddrages de fortsat gældende kompetencemål for faget, findes der årsager til *scenariedidaktik* vurderes som fordelagtigt når *undervisningsforløb* udarbejdes. Her stilles forventninger til elever ud fra forskellige klassetrin og under kompetenceområdet *historiebrug*, fremgår at elever efter 4.klasse skal;

“Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.”

Elever efter 6.klasse skal;

“Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.”

Og elever efter 9.klasse skal;

“Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid”.⁸⁹

Med afsæt i kompetencemålene skal *undervisningsforløb* give elever anledning efter 4.klasse til at forstå fortiden ud fra fortidens præmisser, efter 6.klasse skal elever kunne skifte perspektiv fra *nutidsblik* til *fortidsblik* og efter 9.klasse skal elever besidde en kvalificeret *historisk bevidsthed*, som kan imødekommes, såfremt de møder *fortidsperspektivet*. Begrebet forstås som en tilgang eller metodik, hvorudfra *undervisningsforløb* tilrettelægges mhp., at give elever mulighed for at skifte perspektiv. For at afgrænse *scenariedidaktik* yderligere defineres begrebet *didaktik*. *Didaktik* er et traditionelt undervisningsbegreb, knyttet til teoretisk viden om undervisningsplanlægning, gennemførelse og evalueringen. *Didaktik* beskæftiger sig med refleksioner over formål, mål og indhold i pågældende undervisning og består af, at udvælge metoder, materialer og teknikker til gennemførelse af undervisningen samt efterfølgende evalueringer heraf (Jensen, N. E., 2018). *Scenariedidaktik* er en

⁸⁷EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* s. 41 [Link](#)

⁸⁸EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* s. 33 [Link](#)

⁸⁹Bilag 17

anderledes måde at undervise på, som bygger på alternative undervisningsmetoder, hvori elever er aktive. Ved at realisere historiske scenarier i undervisningen som faghæftet appellerer til⁹⁰, udvikles elevers evner til at handle, forstå og forudse gennem en kropslig og følelsesmæssig tilgang. Den kan praktiseres gennem undersøgende undervisning, f.eks. med *dilemmaspil* (Bundsgaard, J., Fougat, S. S., Hanghøj, T. & Misfeldt, M. 2022 s. 12). Iflg. Jeppe Bundsgaard, Simon Skov Fougat og Morten Misfeldt kan *scenariedidaktik* skildre fortiden som anderledes for datidens mennesker i en historisk periode samt fremhæve hvordan og hvorfor eventuelle handlinger fandt sted ud fra datidens vilkår. *Scenariedidaktik* lader elever blive i fortiden, hvorfor de ikke påvirkes af *nutidsblik* og lægger op til perspektivskifte hos elever samt potentielt understøtter deres udvikling af *historisk empati* (Bundsgaard, J., Fougat, S. S., Hanghøj, T. & Misfeldt, M. 2022 s. 540). I praksis stilles nogle kriterier for, hvordan *scenariedidaktik* inddrages som *undervisningsforløb*. Når elever arbejder med *scenariedidaktik* skal de indleve sig i en forgangen fortid, mhp. at udvikle *historisk empati* gennem et perspektivskifte, hvorfor det stiller nogle krav til konstruktionen af scenariet, der præsenteres i *dilemmaspil*. Elever skal ikke kunne trække på deres egne nutidige holdninger og ræsonnementer. I et scenarie repræsenteret som *dilemmaspil* om fortiden er det nødvendigt, at elever sætter egne holdninger og værdier i parentes og i stedet iklæder sig forestillede fortidige bevidstheder gennem de nævnte subjektpositioner (Bundsgaard, J., Fougat, S. S., Hanghøj, T. & Misfeldt, M. 2022 s. 541).

6.3.1. Dilemmaspil som præsenterer indre- og ydre historier

For at fremhæve fordelene ved brug af *dilemmaspil*, refereres til forskningsdiskussionen, hvori Marianne Dietz fremhæver disse. *Dilemmaspil* forstås som et aktivt *undervisningsforløb* med afsæt i et historisk scenarie, der bygger på *scenariedidaktik* og som giver elever anledning til at påtage sig en anden rolle end dem selv og derved fastholde dem i et *fortidsblik* ud fra det *fortidsperspektiv* som præsenteres. I denne sammenhæng præsenteres et *fortidsperspektiv* der leder elever til emancipationen på St. Croix i 1848 og subjektpositionen de skal påtage sig er bl.a. Generalguvernøren, Peter von Scholten. Som afdækket giver *dilemmaspil* elever betydning for scenariets udfald, hvorfor denne form for *undervisningsforløb* kan sikre at elever opretholder et *fortidsblik* og får forståelse for datidens menneskers oplevelse, mentalitet, normer, værdier og årsager til, at de handlede som de

⁹⁰EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* [Link](#)

gjorde. *Dilemmaspil* vurderes til at kunne øge elevers sammenhængsforståelse mellem menneskers forskellige sociokulturelle udgangspunkter, livssyn og handlinger (Dietz, 2019, s. 74). Ved afgrænsning af *dilemmaspil* understreges rollernes betydning endnu en gang, da Dietz beskriver disse som adgangsgivende til datidens menneskers *indre historier*, herunder tanker og følelser (Dietz, 2019, s. 75). *Indre-* og *ydre historier* er anvendt flere gange, hvorfor der kort afgrænses herfor med afsæt i Dietz beskrivelser. De *ydre historier* beskriver det ydre ved en periode, f.eks. informationer om datidens levevilkår, længden på arbejdsdagene for slaverne, forklaringer på redskaber man brugte til at dyrke jorden m.m.. De beretter ikke om, hvordan slaverne eller Peter von Scholten f.eks. følte eller tænkte, under oprøret ved emancipationen. *Ydre historier* sættes i sammenhæng med *nutidsblikket*, som er præget af informationer om fortiden med afsæt i et nutidigt perspektiv. De *indre historier* er det *fortidsblikket* beretter om, som forklarer det indre fremmede ved en historisk periode, hvorved oplevelsen heraf for det enkelte menneske beskrives. Det er gennem *fortidsblikket* elever kan påtage sig en fortidig subjektposition og herigennem, møde *indre historier*. Da Dietz tillægger rollerne i *dilemmaspil*, stor betydning for at give elever anledning til at indleve sig heri, redegøres der for 3 forhold der beskrives som essentielle for, at elever kan være i stand til at spille en rolle i *dilemmaspil* ud fra *indre historier*;

1. Elever skulle have mulighed for at forstå rollernes indre ud fra et gennemarbejdet undervisningsmateriale, som samtidig skulle være læsbart overskueligt for eleverne selv. Rollerne skulle derfor beskrives detaljeret, så elever vil få mulighed for at handle ud fra deres karakter og ikke ud fra deres egne holdninger.

2. Elever som ville skulle bruge *mit dilemmaspil*, skulle møde det med engagement, så de gennem indlevelse og følelser ville kunne deltage og udfolde sig gennem spillets platform.

3. Eleverne skulle præsenteres for en iscenesættelse gennem *dilemaspillet*, som kunne understøtte deres muligheder for perspektiv skiftet fra *nutidsblik* til *fortidsblik* (Dietz, M. 2019 s. 72).

Er disse forhold tilstede, har *dilemmaspil* iflg. Dietz et læringspotentiale som øger elevers forståelse af fortiden ud fra fortidens præmisser, hvorfor *dilemmaspil* som imødekommer forholdene vurderes til at kunne anvendes i praksis som *undervisningsforløb* mhp. at fremme *fortidsperspektivet* (Dietz, 2019, s. 72).

7. Analyse af og diskussion om hvordan man kan fremme fortidsperspektivet

I forsøget på at fremme *fortidsperspektivet* ved brug af *undervisningsforløb* som bygger på *scenariedidaktik* og med ønsket om at øge kvaliteten af elevers *historiske bevidsthed*, vil jeg forsøge at vurdere, hvorvidt dette kan anses som en løsning herpå, med afsæt i forskningsdiskussionens pointer, den indsamlede empiri og den udvalgte teori. Vi ved nu, at *fortidsperspektivet* er manglende med afsæt i Bjerres beskrivelser heraf. Vi ved også, at et manglende *fortidsperspektiv* ikke imødekommer fagets formål, og derfor ikke hensigten om at styrke elevers *historiebevidsthed*.⁹¹ Vi ved *historiebevidsthed* og evnen til at skifte perspektiv, fortsat er forventet udbytte fra faget og dets *undervisningsforløb*, da faget stadig skal efterleve 3 kompetenceområder, herunder *historiebrug*, med målet om elever skal være i stand til at forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.⁹² Årsagerne til et manglende *fortidsperspektiv* er vi blevet præsenteret for. Pietras og Poulsen tillægger tilgangen til faget en årsagssammenhæng hermed, da de i forskningsdiskussionen beretter om, at den traditionelle tilgang bliver anvendt i højere grad end de 2 øvrige tilgange, hvorudfra der enten tillægges fokus på elevers *historiebevidsthed* eller den *historiske tænkning*. Da den traditionelle tilgang stræber efter at formidle om fortiden og give elever et kronologisk overblik ved at anskue fortiden udefra gennem et *nutidsblik*, begrænses elever i at leve sig ind i historien og påtage sig de ønskede subjektpositioner gennem præsenterede *fortidsmøder* med afsæt i forskellige *fortidsperspektiver*. Den traditionelle tilgang tilskynder ikke, at elever mestrer *historisk empati*, hvilket mindsker elevers kompetencetilegnelse inden for fagets gældende formål.⁹³ Da den traditionelle tilgang positionerer elever som tilskuere af fortiden, vurderes det, at de ikke bliver i stand til at perspektivere datidens hændelser til nutiden, hvorfor deres *historiebevidsthed* og *historiske tænkning* antagelig begrænses ved brugen heraf. Ud fra disse nedslag har tilgangen betydning for, hvorvidt det er muligt at fremme et *fortidsperspektiv* i praksis. Ikke kun tilgangens fokus får betydning for, hvorvidt et *fortidsperspektiv* kan fremmes, for ved anvendelse af den traditionelle tilgang, er vi blevet oplyst om måden hvorpå undervisningsmaterialer og *undervisningsforløb* anvendes, hvilket også vurderes som begrænsende for at fremme *fortidsperspektivet* og øge elevers *historiske bevidsthed*. Anvendes den traditionelle tilgang præsenteres elever for en kronologisk organisering der tenderer til at være deterministisk uden sammenhæng og elever beskrives

⁹¹Retsinformation, *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner*. Kap. 2 §5 [Link](#)

⁹²Bilag 17

⁹³Bilag 20 *Formål for historie*

som placeret i en receptiv position, hvorudfra de kan opfatte essensen af historiefaget som værende en del af at finde oplysninger i de præsenterede *undervisningsforløb* og kun skulle memorere disse, frem for at forholde sig hertil. Derfor kan den traditionelle tilgang og måden man anvender undervisningsmaterialerne på herudfra, beskrives som årsag til, at *fortidsperspektivet* mangler og tilgangen har måske også betydning for at *scenariedidaktiske undervisningsforløb*, altså semantiske forløb, ikke benyttes i så høj grad som fagportaler og grundbøger, da f.eks. *dilemmaspil* ikke kun kræver at elever leder efter informationer og memorere disse ud fra et *nutidsblik*.⁹⁴ Så hvordan fremmes *fortidsperspektivet* og udskiftes den traditionelle tilgang med tilgangen, der vægter elevers *historiske bevidsthed*? Pietras og Poulsen forklarede i forskningsdiskussionen, at der ved praktisering af tilgangen som fokuserer på elevers *historiske bevidsthed*, tages udgangspunkt i elevers livsverden og ikke nødvendigvis i fortællingerne om fortiden, hvilket imødekommer formålet om, at elever skal opnå en sammenhængsforståelse i samspil med kronologisk overblik og være i stand til at benytte denne forståelse i deres eget hverdags- og samfundsliv.⁹⁵ Fortiden i sig selv vægtes kun som vigtig hos denne tilgang, såfremt elever evner at bruge den, hvorfor det vurderes, at *undervisningsforløb* hertil appellerer til, elever præsenteres for *fortidsperspektiver*, som faciliterer de *fortidsmøder*, hvorudfra elever kan praktisere *historisk empati* gennem *historisk tænkning*. Denne tilgang søger at fremme en erkendelse af det ønskede samspil mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger og udvikler derfor elevers *historiebevidsthed* som i denne sammenhæng vurderes som nødvendigt, hvis *fortidsperspektivet* skal fremmes. Ved at vægte denne tilgang, tages der højde for elevers forudsætninger, f.eks. ud fra hvilke kompetencer de har ud fra det pågældende klassetrin, med afsæt i de nu kun vejledende færdigheds- og vidensmål, samt tages højde for elevers egne interesser og der kan praktiseres undervisning, som bliver brugerorienteret, hvori *undervisningsforløb* kan referere til elevers hverdagsoplevelser, så de kan perspektivere disse med fortiden og derudfra tage aktiv del i undervisningen gennem anvendelse af *historisk empati* ud fra et *fortidsblik*.⁹⁶ Derfor står vi med en mulig løsning på, at fremme *fortidsperspektivet*, vælg tilgangen der søger elevers *historiske bevidsthed*, da denne stemmer overens med brugen af *dilemmaspil*, hvori elever beskrives som aktive. Men det er ikke kun tilgangen til faget og derfor heller ikke kun måden undervisningen og *undervisningsforløbene*

⁹⁴Bundsgaard, J. (2017) *Rapport om data i danske læremidler*, DPU, Aarhus Universitet, 2. udgave s. 11

⁹⁵Bilag 20 *Formål for historie*

⁹⁶EMU Danmarks Læringsportal *Faghæfte for historie* [Link](#)

praktiseres ud fra, der får en betydning for *fortidsperspektivets* tilstedeværelse. I forskningsdiskussionen oplyser Bjerre om at fagets undervisningsmaterialer og derfor også *undervisningsforløb* ikke præsenterer elever for *fortidsperspektivet* gennem et *fortidsblik*. Det skyldes at de anvendte undervisningsmaterialer, herunder fagportaler, læringsplatforme og enkeltstående læremidler, som f.eks. grundbøgerne, ikke er rensat for nutidsrefleksion, hvilket iflg. Bjerre er afgørende for, at et *fortidsperspektiv* kan indtræde. Hvis ikke den beskrevne fortid er rensat for nutidsrefleksioner, anskuer elever den historiske begivenhed ud fra eget *nutidsblik* og derfor begrænses de i at forstå begivenheden ud fra et *fortidsblik* med afsæt i *historisk tænkning*. *Nutidsblikket* skygger iflg. Bjerre for perspektivskiftet, hun efterspørger i historiefagets undervisningsmaterialer. Perspektivskiftet, som undervisningsmaterialer stiller til rådighed, tilbyder ikke elever en sansende pause, som vurderes som nødvendig for at elever kan møde *fortidsperspektivet* og være i det længe nok til de forstår det. I stedet elimineres *fortidsperspektivet* ved at tilskynde refleksioner over *fortidsmødet* med det samme. Problemet iflg. Bjerre er, at undervisningsmaterialerne ikke tilbyder elever en subjektposition gennem *fortidsmøder* og dermed oprettes et *fortidsperspektiv* ikke. Derfor er der flere årsager, som medvirker til at *fortidsperspektivet* mangler og med afsæt i ovenstående antages det at *dilemmaspil* med fordel kan inddrages i faget gennem praktisering af tilgangen som tilskynder *historiebevidsthed*, for at gøre op med de ovenstående problemer som forårsager benspænd for *fortidsperspektivet*. Dog har vi ikke en universel beskrivelse af, hvordan *fortidsperspektivets* problemer elimineres i praksis, for Bjerre tillægger også lærere betydning herfor. Bjerre forklarer i forskningsdiskussionen, at lærere i faget besidder en for simpelt taksonomisk tankegang, hvilket medvirker til, at de med *undervisningsforløbene* tilstræber elevers evner til at tage stilling, vurdere og perspektivere, frem for at lade dem indleve sig i fortidens subjektpositioner og skifte perspektiv. Dette sættes i sammenhæng med formålet om, at elever skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at underbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne.⁹⁷ Vi overlades derfor med forskellige problemer som udfordrer *fortidsperspektivets* tilstedeværelse i praksis.

⁹⁷Bilag 20 *Formål for historie*

7.1. Tilgangen til faget og fortidsperspektivet

Den traditionelle tilgang som dominerer historiefaget og som antageligt begrænser brugen af *scenariedidaktiske* forløb og derfor også begrænser tilstedeværelsen af *fortidsperspektivet* i praksis, må tilvælges af en årsag, trods Pietras og Poulsen opstiller kritiker herved. Vi skal nu se, hvad empirien oplyser om valget af tilgang til faget, som får betydning for måden, hvorudfra man udvælger og anvender forskellige *undervisningsforløb* mhp. at imødekomme fagets formål samt fremme *fortidsperspektivet*.

Interviewet vedlagt som bilag 1 oplyste, at der er sket en udvikling, når man taler om udarbejdelse af undervisningsmaterialer og derfor også *undervisningsforløb*. Det vi ikke er bekendte med er, hvorvidt interviewet fortæller noget om tilgangen ved anvendelse af undervisningsmaterialerne mhp. med at fremme *fortidsperspektivet*. Vi ved undervisningsmaterialerne tidligere skulle præsentere elever for en god fortælling, hvor der ikke blev lagt vægt på, at elever skulle reflektere over indholdet. Meningen var at elever skulle tage historien ind og det fokus undervisningsmaterialerne og tilgangen blev tillagt var, at sikre at elever i udskolingen mestrede at orientere sig i materialet.⁹⁸ Denne måde stemmer overens med den traditionelle tilgang til faget og interviewet med Poulsen bekræftede at forlagsproducenterne tidligere udarbejdede undervisningsmaterialer mhp. at imødekomme denne tilgang i praksis. Heldigvis har udviklingen af undervisningsmaterialer ikke stået stille. Poulsen fortalte i interviewet, at man efter midt 90'erne begyndte at indtænke begrebet *historiebevidsthed* og lagde vægt på, hvordan det kunne fremmes ved brug af undervisningsmaterialer. Nu kunne man antage, at tilgangen beskrives som ændret set ud fra forlagsproducentens perspektiv, men Poulsen berettede desværre også om, at trods dette fokus opstod, fik det ikke nogen indvirkning på undervisningsmaterialerne;

“..midt halvfemserne kom det der med historiebevidsthed, da det blev indskrevet i læreplanen, og det kan man så sige, **påvirkede ikke** læremidlerne ret meget. Altså de tog sig stort set ud, som de altid havde gjort”.⁹⁹

Det kan forklare hvorfor den traditionelle tilgang har fået lov til at dominere historieundervisningen samt forklarer, hvorfor *fortidsperspektivet* mangler. For hvis ikke undervisningsmaterialerne giver anledning til at præsentere elever for et *fortidsperspektiv* gennem en repræsentation af en oplevet fortid, kan elever ikke indtage de fortidige

⁹⁸Bilag 1 spg 2

⁹⁹Bilag 1 spg 2

subjektpositioner og derfor heller ikke forstå fortiden ud fra et *fortidsmøde*, hvilket påvirker elevers forståelse af fortiden ud fra fortidens præmisser og derfor begrænser dem i demonstrering af *historisk empati*, *historisk tænkning* og *historiebevidsthed*.¹⁰⁰ Dominansen af den traditionelle tilgang og måden hvorpå man anvender undervisningsmaterialer forklares yderligere gennem Poulsens udsagn i interviewet. For iflg. Poulsen var det langt op i 00'erne primært undervisningsmaterialer som præsenterede en kronologisk opbygning der blev solgt til landets skoler, hvilket igen bekræfter at tilgangen til faget længe har været funderet i den traditionelle.¹⁰¹ Endvidere oplyser Poulsen om, at der efter 00'erne skete noget andet med undervisningsmaterialerne. Kilderne skulle tillægges større fokus, så elever kunne arbejde hermed og drage konklusioner herudfra. Der argumenteres for at den traditionelle tilgang til dels blev tilsidesat med en tilgang der fokuserede på *historisk tænkning*, da undervisningen herudfra er beskrevet som præget af, at elever er undersøgende og fortiden forstås som et fænomen, elever skal forholde sig til problemorienteret, analyserende og reflekterende.¹⁰² Selvom Poulsen beretter om en ændring i undervisningsmaterialerne og derfor også implicit om en ændring af tilgangen til faget, ses der ikke eksempler på, at tilgangen tidligere har kunne have afsæt i *historiebevidsthed*, hvilket kan forklare hvorfor *fortidsperspektivet* mangler. En anden årsag til *fortidsperspektivet* mangler i undervisningsmaterialerne kan være, at undervisningsmaterialerne ikke ændrede sig i overensstemmelse med Fælles Mål og de ændringer de har været underlagt over tid. Iflg. Poulsen var udviklingen af undervisningsmaterialer underlagt en langsommelig proces, som bl.a. kunne skyldes at lærere i praksis generelt ikke er meget for noget nyt.¹⁰³ Nu kunne det konkluderes at *fortidsperspektivet* har tilgangen og undervisningsmaterialernes indhold imod sig, men heldigvis skyder hensigter om at fremme det op. Interviewet berettede om, at der på nuværende tidspunkt søges at arbejde med kilder ud fra kompetenceområdet *historiebrug*.¹⁰⁴ Det er en udvikling som i denne sammenhæng anses som fordelagtigt, for ser vi på de aktuelle kompetencemål for faget, skal elever bl.a. kunne fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af historien. De skal også kunne perspektivere egne og andres fortællinger i tid og rum samt kunne forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid, hvilket tilskynder et øget arbejde med *historiebevidsthed* og kræver perspektivskifte gennem *fortidsmøder* med afsæt i

¹⁰⁰Bilag 15

¹⁰¹Bilag 1 spg 1

¹⁰²Bilag 1 spg 1

¹⁰³Bilag 1 spg 4

¹⁰⁴Bilag 1 spg 2

forskellige *fortidsperspektiver*.¹⁰⁵ Håbet om at fremme *fortidsperspektivet* ved at ændre tilgangen til faget mhp. at arbejde mere med f.eks. semantiske *undervisningsforløb* som *dilemmaspil*, virker ikke umuligt og inddrages interviewet igen, bliver det tydeligt at forlagsproducenterne i dag forsøger at imødekomme et *fortidsperspektiv*. Poulsen berettede om, at han under udarbejdelsen af et nyt materiale *Aftryk - Det onde, Antisemitisme og holocaust*¹⁰⁶, har opstillet mål som sætter *historiebevidsthed* i centrum;

“Jeg har forsøgt at inddrage tekst og spørgsmål som gør, at man skal prøve at forstå fortiden på dens egne præmisser. Jeg har derfor forsøgt at give nogle forklaringer på, hvorfor tingene var som de var dengang. Der er en ting, der bliver lagt vægt på, og det er, at man må prøve at forstå den kontekst, som der præsenteres. Det er eleverne der skal arbejde med stoffet og være aktive i dem”.¹⁰⁷

Undervisningsmaterialer som er udarbejdet med afsæt i dette kan indikere, at historieundervisningen kommer til at blive præget af en anden tilgang, hvori *historiebevidsthed* tillægges den største betydning og herved vil *fortidsperspektivet* lettere kunne fremmes. Trods udviklingen af undervisningsmaterialer og deres repræsentationer af *fortidsperspektiver* er langsommelige, tyder det på at udviklingen heraf er på rette vej, hvorfor vi kunne antage at det kun er et spørgsmål om tid, før tilgangen der fokuserer på *historiebevidsthed* vil dominere faget og *fortidsperspektivet* vil fremmes grundet ændringer af indholdet i de repræsenterede *undervisningsforløb*. Men fordi vi er bekendte med, at der i forbindelse med FFM fra 2015 blev konstrueret en håndsrækning til lærere for at imødekomme det som dengang blev forventet af faget, gør vi måske klogt i at spørge om, hvordan lærere kan fremme *fortidsperspektivet* i undervisningen, når begrebet fortsat kun beskrives implicit i undervisningsmaterialerne og ikke stiller en anvendelsesguide til rådighed herfor. Lærernes dataproduktion berettede om, at halvdelen af respondenterne ikke var bekendte med, at der mangler et *fortidsperspektiv* i faget, hvorfor vi har en konkret forklaring på, at begrebet mangler.¹⁰⁸ Alligevel tyder noget på at lærere forsøger at imødekomme *fortidsperspektivet* gennem tilgangen til faget, da mange af respondenterne berettede om, at de i undervisningen forsøger at inddrage *undervisningsforløb* som præsenterer elever for fortiden ud fra den kontekst, hvori en given begivenhed tager sted, herunder ved brug af

¹⁰⁵Bilag 9

¹⁰⁶Bilag 6

¹⁰⁷Bilag 1 spg 3

¹⁰⁸Bilag 4 spg 1

dilemmaspil.¹⁰⁹ Dataproduktionen synliggør at de fleste lærere som indgik i undersøgelsen tilstræbte at lade elever opleve historien gennem deres *undervisningsforløb*, hvilket sammenholdes med Bjerres beskrivelse af, hvad der karakteriserer et *fortidsperspektiv*, nemlig et læremiddel eller forløb der kan vise elever noget de kan møde, f.eks. ved at lade dem indleve sig i en fortælling. Derfor kan der argumenteres for at lærere tilskynder *fortidsperspektivet* i praksis, trods manglende viden om, hvad der afdækker begrebet. Et andet eksempel på at tilgangen søger væk fra den traditionelle ses i måden, lærerne i dataproduktionen udvælger og anvender forskellige undervisningsmaterialer på. Her fremgår grundbøger og fagportaler, men en række forskellige semantiske læremidler såsom youtube, film, podcast, lokalområder og *dilemmaspil* bliver også anvendt i praksis, hvilket understøtter antagelsen om, at *fortidsperspektivet* praktiseres implicit.¹¹⁰ Hensigten om at fremme *fortidsperspektivet* og dermed øge elevers *historiebevidsthed* ses der tydelige indikationer på, da ovenstående beretter om, at det ikke kun er en traditionel tilgang som anvendes i praksis. Alligevel bør det nævnes at størstedelen af de responderende lærere gør brug af Gyldendals- og Alineas portaler samt tilhørende grundbøger, hvilket stemmer overens med de tabeller som fremgår omkring udnyttelsesgraden og tilvalget af undervisningsmaterialer under præsentationen af denne dataproduktion. Så selvom lærerne berettede om, at de forsøger at lade elever opleve historien og selv giver udtryk for at de anvender forskellige undervisningsmaterialer for at sikre dette, benytter størstedelen af respondenterne fortsat den form for undervisningsmaterialer, som sættes i sammenhæng med at begrænse *fortidsperspektivet* pga. de kritikker Bjerre fremhæver herved. Nemlig et *nutidsblik* som skygger for perspektivskiftet, som giver anledning til et *fortidsperspektiv*. *Fortidsperspektivet* møder udfordringer, måske pga. at lærere ikke er bekendte med begrebet og derfor ikke er klar over hvilke former for *undervisningsforløb* de bør vælge i praksis for at fremme det. Flere problemer opstår, da der ikke er enighed om, hvem der har ansvaret for at præsentere elever for et *fortidsperspektiv*. Vi ved forlagsproducenterne i dag forsøger at implementere tekst og kilder i undervisningsmaterialerne, som kan fremme *fortidsperspektivet*. Men vi ved også, at forlagsproducenterne tillægger lærere ansvaret for at fremme det ved anvendelse heraf.¹¹¹ Sammenholdes det med at størstedelen af lærere tilvælger Gyldendals- og Alineas grundbøger og portaler uden kendskab til hvad *fortidsperspektivet* er og heller ikke er

¹⁰⁹Bilag 4 spg 2

¹¹⁰Bilag 4 spg 4

¹¹¹Bilag 1 spg 6

bekendte med at det mangler, bliver denne ansvarstillæggelse måske årsag til, at hensigterne med undervisningsmaterialerne ikke efterleves i praksis, hvorfor læreres tilgang og anvendelse af disse undervisningsmaterialer og tilhørende forløb måske stadig er med til at begrænse *fortidsperspektivet* og derfor også elevers tilegnelse af *historiebevidsthed*.¹¹² I interviewet tvivlede Poulsen på, at lærere vil købe nye undervisningsmaterialer, hvorfor vi overlades med spørgsmålet om, hvordan tidligere undervisningsmaterialer kan fremme *fortidsperspektivet*, såfremt de nye ikke tilskyndes?¹¹³ Dokumentanalysen bekræfter, at ud af de 3 enkeltstående læremidler i form af grundbøger, hvoraf de 2 har supplerende fagportaler, er det kun det ene som repræsenterer et nogenlunde *fortidsperspektiv*. Med afsæt i de 3 kriterier Bjerre opstiller for at sikre et kvalificeret *fortidsmøde*, viser dokumentanalysen at de tidligere undervisningsmaterialer fra Gyldendal og Alinea ikke har tilskyndet tilgangen med fokus på *historiebevidsthed* i samme grad, som Poulsen i interviewet berettede om, at der tilskyndes i undervisningsmaterialerne i dag. Men da det tager tid at skifte materialer ud og for at opnå en forståelse af, hvad der har og derfor måske stadig præger tilgangen i faget, forholder vi os til disse undervisningsmaterialer. *Historie 7* en grundbog fra Gyldendal fra 2010, med tilhørende fagportal mangler et *fortidsperspektiv*, da materialet tilbyder en begrænset indsigt i *indre historier* og i stedet fokuserer på *ydre historier*. Materialet repræsenterer et *nutidsblik* og der appelleres ikke til elever arbejder med *undervisningsforløbet* uforstyrret som er ønsket.¹¹⁴ *Hit med historien* en grundbog fra Gyldendal fra 2005 stiller et *fortidsperspektiv* tilgængeligt i nogen grad, da de *indre historier* har afsæt i et *fortidsblik* og elever får mulighed for at møde *fortidsperspektivet* uforstyrret, men emnet begrænses til et sidetal på kun 7 sider i alt, hvorfor det kræver meget af lærere at fastholde elever i et *fortidsmøde* med afsæt i de informationer undervisningsmaterialet stiller tilgængeligt.¹¹⁵ *Klar, parat, historie!* en grundbog fra Alinea fra 2016, med tilhørende fagportal mangler, som *Historie 7*, også et *fortidsperspektiv*, da elever tilbydes begrænset indsigt i *indre historier*. Her stilles ikke nok informationer tilgængelig, som faciliterer *fortidsperspektivet*.¹¹⁶ Når undervisningsmaterialerne som lærerne iflg. dataproduktionen anvender, ikke giver anledning til at fremme et *fortidsperspektiv* pga. manglende informationer om bl.a. *indre historier*, efterlades elevers *historiebevidsthed* mindre

¹¹²Bilag 4 spg 1

¹¹³Bilag 1 spg 4

¹¹⁴Bilag 10 og 11

¹¹⁵Bilag 12 og 10

¹¹⁶Bilag 13 og 10

kvalificeret som konsekvens heraf. Dog kan undervisningsmaterialerne godt anvendes i ønsket om at fremme *fortidsperspektivet*, men det ville kræve meget af lærerne selv, hvis de skulle efterleve de 3 kriterier Bjerre understreger som væsentlige for at sikre et kvalificeret *fortidsmøde*. Lærerne skal selv samle nok informationer om den valgte fortid til at kunne præsentere elever for et *fortidsperspektiv*. Ydermere skal informationerne også repræsentere en rimelig afspejling af den etablerede orden i den periode som præsenteres og vigtigst af alt, skal elever arbejde hermed og blive i *fortidsperspektivet* uden at blive afbrudt af nutidsrefleksioner gennem spørgsmål til det præsenterede, hvilket der argumenteres for, at lærere selv har mulighed for at facilitere ved anvendelse af supplerende former for *undervisningsforløb* og valg af tilgang hertil. Der er ingen tvivl om, at det tillægger lærere en meget omfattende arbejdsbyrde. I dataproduktionen bliver vi informeret om, at lærerne anvender forskellige undervisningsmaterialer og *undervisningsforløb*, for at give elever mulighed for at opleve historien og ikke kun høre om den.¹¹⁷ Derfor står vi med et billede af, at der i praksis bl.a. suppleres med forskellige former for indlevelseshøjder, herunder med *dilemmaspil*, hvorfor ovenstående bekymring om, at lærerne under anvendelse af grundbøger og fagportaler tilskynder en tilgang der begrænser *fortidsperspektivet*, måske kunne afdæmpes, pba. dette supplement. Desværre er eleverne ikke enige. Med deres dataproduktionen bliver vi bekendte med at halvdelen af eleverne har en oplevelse af, at de ofte sidder med en bog på eller på en portal i historieundervisningen, hvilket modsiger lærernes udsagn om anvendelse af semantiske læremidler.¹¹⁸ Eleverne responderer, at ingen af dem ønsker at sidde med en bog og heller ikke på en portal, når de har historie.¹¹⁹ Eleverne vil hellere arbejde med historiske film, opleve historien eller spille *dilemmaspil*.¹²⁰ Noget indikerer at elever selv ønsker at indgå i en undervisning, hvori *fortidsperspektivet* er tilstede, da de herved ville møde historien og de foretrækker ikke undervisningsmaterialerne som lærerne i dataproduktionen anvender mest. Heldigvis berettede lærerne om anvendelse af *dilemmaspil* som supplerer. Kun én af respondenterne i dataproduktionen, havde ikke anvendt det i praksis før, hvorfor elevernes ønske pb. heraf bør imødekommes i praksis.¹²¹ Med afsæt i hvad vi ved om *dilemmaspil*, i overensstemmelse med at fremme et *fortidsperspektiv*, kunne vi hurtigt fralægge os de bekymringer som opstod ved at

¹¹⁷Bilag 4 spg 7

¹¹⁸Bilag 5 spg 2

¹¹⁹Bilag 5 spg 5

¹²⁰Bilag 5 spg 5

¹²¹Bilag 4 spg 5

dokumentanalysens undervisningsmaterialer underrepræsenterer et *fortidsperspektiv*, da brugen af *dilemmaspil* kunne opveje dette. Desværre er elevernes dataproduktion med til at eliminere dette. Det fremgår at 87 % af eleverne ikke har prøvet at spille *dilemmaspil* i undervisningen før, hvilket ikke stemmer overens med lærernes udsagn herom.¹²² Derfor kan vi ikke konkludere, hvilken tilgang der anvendes i praksis, da lærere og elever har forskellige opfattelser heraf. Dog kan vi understrege at forlagsproducenterne har lagt øget vægt på at fremme *fortidsperspektivet* gennem nye undervisningsmaterialer, men da disse tillægger lærere ansvaret for at facilitere et *fortidsperspektiv*, stilles der spørgsmål til, hvorvidt disse hensigter imødekommes, når lærerne ikke selv er bekendte med begrebet? Et andet problem opstår med spørgsmålet om, hvordan man får lærere til at købe og anvende nye materialer, som fremmer *fortidsperspektivet*, særligt når det fortsat ikke dikteres, hvilke undervisningsmaterialer og tilhørende *undervisningsforløb* der skal anvendes i praksis af en central myndighed? For at bidrage til at lærernes opfattelse og tilgangen til faget kunne ændres, så elever og lærere var enige om, hvad undervisningen repræsenterer, kunne der med fordel argumenteres for, at forlagsproducenterne i overensstemmelse med nyt undervisningsmateriale også redegør for, hvad et *fortidsperspektiv* er samt understreger vigtigheden heraf i overensstemmelse med, at elever kan tilegne sig *historisk bevidsthed*. Måske en konkret guide, altså en håndsrækning til lærerne, hvorudfra de kunne opnå indsigt i anvendelsesmetoder og tilgange, ville hjælpe med at efterleve forlagsproducenternes hensigt med undervisningsmaterialerne for at fremme *fortidsperspektivet*. Ansvar for at oplyse lærere om *fortidsperspektivet* kunne også tillægges en central myndighed, Undervisningsministeriet, som kunne udarbejde nogle nye konkrete vejledninger til, hvad faget og dets indholds samt tilgang skulle imødekomme og bestå af for at imødekomme *fortidsperspektivet*. Ved at lempe på tidligere færdigheds- og vidensmål samt færdigheds- og vidensområder sender man måske et signal om, at faget i sig selv er overladt til, hvad den enkelte lærer vurderer som væsentligt, hvortil det antages at formålet for faget bliver sværere at imødekomme, da et fokus på at styrke elevers *historiske bevidshed* påvirkes når *fortidsperspektivet* ikke kan identificeres i faget samt når læreres og elevers udsagn fremgår som direkte modsigende omkring oplevelsen af, hvilken tilgang der anvendes i undervisningen. Trods udfordringerne vurderes det, at ønsket om at fremme *fortidsperspektivet* ikke er umuligt. Bliver lærere tilbudt en håndsrækning enten fra

¹²²Bilag 5 spg 6

forlagsproducenterne eller den centrale myndighed omhandlende, hvordan *fortidsperspektivet* kan fremmes i praksis ved brug af tilgangen der tilskynder *historiebevidsthed* gennem anvendelse af f.eks. *dilemmaspil*, ville der med afsæt i forskningdiskussionen og teorien kunne faciliteres en undervisning, hvorigennem elever kunne demonstrere *historisk empati* ud fra de præsenterede *fortidsperspektiver* og de kunne positioneres som aktive gennem *dilemmaspillets* udførelse, hvortil *historisk tænkning* ville danne fundament for at styrke deres *historiske bevidsthed* som led i at imødekomme fagets formål herom.

7.2. Undervisningsmaterialerne og elevers historiske bevidsthed

Nu ser vi på, hvordan undervisningsmaterialerne er med til at påvirke elevers tilegnelse af *historiebevidsthed*, så vi kan vurdere, hvorvidt *scenariedidaktik* kan konkluderes som mulig *undervisningsforløb* mhp. at styrke denne kompetence. Endvidere ser vi på, hvad empirien fortæller om, hvorvidt *fortidsperspektivet* er repræsenteret i dokumentanalysens inddragede undervisningsmaterialer, for at vurdere om disse spiller en rolle i forhold til at underrepræsentere *fortidsperspektivet*.

Det første vi skal afklare er, hvad det kræver af indholdet i *undervisningsforløb*, for de kan medvirke til, at elever tilegner sig kompetencen, *historiebevidsthed*. Ud fra teorien, er vi klar over, at *historiebevidsthed* iflg. Jensen giver elever en færdighed, hvorudfra de bliver i stand til at tage på mentale tidsrejser ved brug af scenariekompetencer. Mestringen af *historiebevidsthed* forudsætter elevers sammenhængsforståelse, da begrebet beskrives som en brugsfunktion, der hjælper elever med at forstå og se mening i den historiske periode, de præsenteres for. Da sammenhængsforståelsen i historiefaget fremgår som direkte mål i fagformålet herfor, bliver *historiebevidsthed*, en nødvendig kompetence at øge med *undervisningsforløb* for elever efterlever det som er tiltænkt som fagets udbytte.¹²³ *Historiebevidsthed* beskrives også som identitetsformene og i formålet for faget, præsenteres det som en eksistentiel nødvendig kompetence for at indgå i samfundet.¹²⁴ Dog lider elevers tilegnelse heraf under at *fortidsperspektivet* beskrives som manglende i forskningdiskussionen og teorien. Elevernes dataproduktionen oplyser at det kun er halvdelen af respondenterne som kan lide at have historie, hvilket indikerer, at eleverne ikke oplever

¹²³Bilag 20 *Formål for historie*

¹²⁴Bilag 20 *Formål for historie*

fortiden som meningsfuld.¹²⁵ Derudover har næsten halvdelen responderet, at de mangler en forståelse for, hvordan det var at leve i fortiden efter et endt forløb herom.¹²⁶ Og da det iflg. Larsen og Poulsen er gennem mestring af *historiebevidsthed*, som har afsæt i elevers evne til *historisk tænkning* samt demonstrering af *historisk empati*, at elever gør fortiden menings- og betydningsfuld for deres tidsmæssige orienteringsevne i det nutidige og fremtidige hverdagsliv, antages det, at elever ikke tilbydes den meningsgivende evne gennem fagets undervisningsmaterialer, bl.a. fordi disse iflg. Bjerre, ikke repræsenterer *fortidsperspektivet*. Med andre ord betyder det at elever i værste tilfælde ikke kan relatere sig til de historiske sammenhænge og problemstillinger der indgår i et *undervisningsforløb*, trods det forventes gennem de gældende kompetencemål, herunder under kompetenceområdet *kronologi og sammenhæng*, som dikterer at elever skal kunne relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til deres eget liv.¹²⁷ Interviewet med Poulsen oplyste om, at tidligere anvendte undervisningsmaterialer, har lagt vægt på andre kompetencer, herunder memoreringer af indhold og et kronologiske overblik, frem for at lade elever opleve fortiden gennem *indre historier* præsenteret med afsæt i et *fortidsblik*.¹²⁸ Og da dokumentanalysen har vist at 2 ud af 3 enkeltstående læremidler, i form af grundbøger, som fortsat udbydes af Gyldendal og Alinea, mangler et *fortidsperspektiv*, efterlades vi med en bekymring om, hvorvidt disse undervisningsmaterialer kan sikre, at elever mestrer det ønskede perspektivskifte, som Poulsen i teorien beskrev som afgørende for at elever kan forstå, møde og have blik på fortiden ud fra dens egne præmisser mhp. at styrke deres *historiske bevidsthed*.¹²⁹ Det tyder på, at elever ikke tilbydes nok informationer om fortiden til at tilegne sig de substantielle kundskaber, som sikrer at de kan praktisere *historisk tænkning* som led i at styrke deres *historiske bevidsthed*. Ud fra hvad vi ved om *historiebevidsthed*, antages det at tidligere undervisningsmaterialer og en traditionel tilgang har medvirket til, at påvirke elevers sammenhængsforståelse i en sådan grad, at de har svært ved at anskue fortiden ud fra en forståelse der har afsæt i samtidens præmisser og inddrages lærernes dataproduktion, findes der indikationer på, at det er et problem som stadig er virkeligt i praksis. Her skulle lærerne svare på, om de var opmærksomme på, at undervisningsmaterialernes kilder og brødtekst ofte er domineret af et *nutidsblik* med afsæt i producentens anskuelser. Hertil responderede

¹²⁵Bilag 5 spg 1

¹²⁶Bilag 5 spg 10

¹²⁷Bilag 9

¹²⁸Bilag 1 spg 2

¹²⁹Bilag 20 *Formål for historie*

halvdelen, at det ikke var noget de var klar over og heller ikke noget de forholdte sig til.¹³⁰ Derfor dannes en antagelse om, at lærernes manglende indsigt i, at undervisningsmaterialerne skygger for *fortidsperspektivet* med et *nutidsblik*, har stor betydning for, hvorvidt elever bliver i stand til at forstå fortiden ud fra fortidens præmisser, altså med afsæt i et *fortidsblik* frem for et *nutidsblik*. Pb. heraf stilles der ikke spørgsmål til at halvdelen af eleverne responderede, at de ikke kunne lide historie og heller ikke kunne forestille sig, hvordan det var at leve i fortiden.¹³¹ For når lærere ikke selv er bekendte med undervisningsmaterialernes betydning for, hvorvidt elever kan styrke deres *historiebevidsthed*, vil elevers forudsætninger herfor naturligt forringes. Men hvad bør være til stede i undervisningsmaterialer og *undervisningsforløb*, for at gøre op hermed og styrke elevers *historiebevidsthed*? Inddrages grundbøgerne fra dokumentanalysen, finder vi ud af, hvad der spænder ben for *fortidsperspektivet*, når lærere anvender de pågældende undervisningsmaterialer. Det vi ved ud fra tidligere analyseafsnit er, at dokumentanalysen bekræfter at de udvalgte enkeltstående læremidler, repræsenterer *undervisningsforløb* som primært mangler et *fortidsperspektiv*, da det kun er den ene grundbog ud af de 3, som repræsenterer et *fortidsperspektiv* i nogen grad. Forholder vi os til de 3 kriterier Bjerre opstiller for at kunne tilbyde elever et kvalificeret *fortidsmøde*, bliver det tydeligt, hvorfor disse undervisningsmaterialer alene ikke kan fremme *fortidsperspektivet* hos elever, særlig ikke når lærere der anvender disse ikke er klar over, at de har mangler i overensstemmelse med et sådan ønsket udbytte. Når elever skal møde et *fortidsperspektiv*, kræver det at de møder repræsentationer af en oplevet fortid gennem en person, hvorudfra de påtager sig subjektpositionen herfor og dermed er i *fortidsmødet* som *fortidsperspektivet* præsenterer omkring kolonitiden på de vestindiske øer, hvilket, med afsæt i Bjerres model,¹³² kunne have udbytte i form af, at elever møder fortiden på fortidens præmisser og dermed får mulighed for at demonstrere *historisk empati*, ud fra den viden de *indre historier* belyser. Desværre er det ikke muligt i 2 ud af de 3 *undervisningsforløb* i grundbøgerne fra dokumentanalysen.¹³³ Iflg. Bjerres 3 kriterier kræves noget konkret af undervisningsmaterialernes indhold for at styrke elevers *historiske bevidsthed*, herunder at præsentere elever for et *fortidsperspektiv*. *Historie 7*, grundbogen fra Gyldendal fra 2010, med tilhørende fagportal, vurderes til at mangle et *fortidsperspektiv*.¹³⁴ I grundbogen ses

¹³⁰Bilag 4 spg 3

¹³¹Bilag 5 spg 1 og 5

¹³²Bilag 15

¹³³Bilag 10

¹³⁴Bilag 10 og 11

ingen eksempler på *indre historier*, som ville øge elevers forståelse af, hvordan det f.eks. var at være slave på St. Croix. De begrænses i stedet til *ydre historier*;

*“På disse øer anlagde danskerne sukkerplantager og importerede slaver fra Afrika til at arbejde på dem” “Der er ingen tvivl om, at Danmark tjente på slavehandlen og slavernes hårde arbejde på sukkerplantagerne i Vestindien”.*¹³⁵

Ingen af disse informationer giver forståelse for, hvordan slaverne tænkte eller følte, hvorfor elever begrænses i forhold til at kunne indtræde i et *fortidsmøde* med disse mennesker, da *fortidsperspektivet* ikke repræsenterer tilstrækkelige informationer om datidens præmisser. Ser vi på hvordan Peter von Scholten beskrives, står vi med samme konklusion. Hans person beskrives også med udgangspunkt i *ydre historier*;

*“Peter von Scholten var den danske guvernør på de vestindiske øer, der overfor truslen om slaveoprør i 1848 gav de danske slaver deres frihed” “von Scholten kom til byen og hans vogn blev omringet af ophidsede sorte... Uden at spørge andre til råds, oplæste von Scholten følgende erklæring; alle ufrie på de danske vestindiske øer er fra dags dato frigivne”.*¹³⁶

Ud fra disse informationer antages det, at elever ikke selv er i stand til at forestille sig, hvordan slaverne havde det med det hårde arbejde, hvordan de følte da de blev importeret og de efterlades også i uvished om, hvad von Scholten har følt da han frigav slaverne. *Fortidsperspektivet* er ikke tilstrækkeligt, da elever ikke kan påtage sig subjektpositioner med afsæt i f.eks. slaverne eller von Scholten pga. manglende viden i form af *indre historier*. Det samme gør sig gældende i *Klar, parat, historie!* Grundbogen fra Alinea fra 2016, med tilhørende fagportal.¹³⁷

*“Den danske finansminister Ernst Schimmelmann var Danmarks største plantageejer. Nu indså han, at modstanden mod slavehandlen var blevet for stor” “Selv derefter fortsatte plantageejerne på de dansk- vestindiske øer med at importere slaver fra Afrika”.*¹³⁸

Ligesom i ovenstående grundbog får elever ikke indsigt i, hvad de optrædende personer har følt eller tænkt. Også her begrænses de til *ydre historier*, som vurderes at bærer præg af et stærkt *nutidsblik* med afsæt i producentens, da man heri næsten opnår en forståelse af, at Ernst Schimmelmann var en dårlig person, fordi han havde plantager. Her glemmer man at præsentere datidens vilkår, mentale horisont og værdigrundlag som kunne forklare elever,

¹³⁵Bilag 11

¹³⁶Bilag 11

¹³⁷Bilag 10 og 13

¹³⁸Bilag 13

hvorfor han havde disse plantager. Her er von Scholten også kun beskrevet med afsæt i *ydre historier*;

“Den danske Generalguvernør på St. Croix hed Peter von Scholten. Han var populær blandt slaverne, der kaldte ham massa Peter. I 1848 udbrød et slaveoprør i Frederiksted. I stedet for at nedkæmpe dette oprør valgte von Scholten at ophæve slaveriet”.¹³⁹

Her fremgår ingen beskrivelser af, hvorfor von Scholten var populær, og endnu engang er elever overladt til uvisheden om, hvad han har følt eller tænkt, da han tog beslutningen om at frigive slaverne. Kun i *Hit med historien*, grundbogen fra Gyldendal fra 2005 ses eksempler på en repræsentation af et *fortidsperspektiv* i nogen grad.¹⁴⁰ Her bliver elever oplyst om både *ydre-* og *indre historier*;

“De fleste slaver arbejdede på sukkerplantagernes makrer, andre i sukkermøllerne eller med andet hårdt arbejde” “Arbejdsdagene var 10 til 12 timer og opsynsmænd brugte pisken flittigt for at få slaverne til at arbejde hurtigere” “Hvis en slave gentagne gange stak af fra plantagen, var straffen at han fik et ben hugget af”.¹⁴¹

Selvom ingen af disse informationer giver anledning til at elever forstår hvordan det var at være slave, kan de måske forestille sig at det var hårdt. Men hvis ikke lærere forklarer, hvad slaverne kunne føle eller tænke, bliver det svært for elever at påtage sig subjektpositioner med afsæt heri. Dog ser anderledes ud under beskrivelserne af von Scholten;

“Oprørerne krævede en at tale med guvernøren. Efter nogle timer nåede Peter von Scholten i vogn frem til Frederiksted. Frihed nu! råbte oprørerne og svingede med deres knive. Von Scholten tøvede et øjeblik. Skulle han give soldaterne ordre til at åbne ild? Det ville blive et blodbad. Han rejste sig i vognen. I er hermed frie!”.¹⁴²

Her tilbydes elever indsigt i, hvorfor von Scholten valgte at frigive slaverne, alternativet præsenteres som et blodbad, hvorfor elever tilbydes et *fortidsperspektiv* med afsæt i von Scholten som præsenterer dem for de problemstillinger, han befandt sig i under oprøret, hvorfor denne grundbog vurderes som værende højst kvalificeret mhp. at øge elevers *historiebevidsthed*. Desværre er det ikke kun *fortidsperspektivet* som skal imødekommes, før *undervisningsforløb* kan styrke elever *historiebevidsthed*. Med afsæt i Bjerres 3 kriterier, skal elever også møde et *fortidsperspektiv*, som skal være en rimelig afspejling af den etablerede

¹³⁹Bilag 13

¹⁴⁰Bilag 10 og 12

¹⁴¹Bilag 12

¹⁴²Bilag 12

orden i den periode, som repræsenteres. Det vil sige at elever skal informeres om perioden, ud fra både *indre-* og *ydre historier*, i en sådan grad at de kan danne sammenhængsforståelse for den kronologiske orden. I den forbindelse vurderes det, med afsæt i dokumentanalysen, at alle 3 materialer præsenterer elever for *ydre historier* som bidrager til en forståelse for den etablerede orden under kolonitiden, som f.eks. forklarer hvor slaverne kom fra samt hvad de skulle arbejde med og derfor også tildeler informationer om måden, hvorpå slaverne arbejdede m.m. Men selvom grundbøgerne beretter tilstrækkeligt om *ydre historier* med afsæt i datiden omkring 1848, vurderes kriteriet om at præsentere elever for den rimelige afspejling som værende ringe, da det er med *indre historier*, elever kan opnå forståelsen for menneskers livsbetingelser, den mentale horisont og værdigrundlaget i den given fortid, hvilket ikke kan tilbydes gennem *ydre historier* alene. Grundbøgerne tilbyder derfor ikke elever nok informationer om fortiden til at de kan tilegne sig de substantielle kundskaber om fortiden, som kunne sikre at de kunne praktisere *historisk tænkning* som led i at styrke deres *historiebevidsthed*. Kun i *Hit med historien*, hvor der ses enkelte eksempler på *indre historier*, antages det, at elever tilbydes tilstrækkelige informationer til at opnå en fuld forståelse af fortiden omkring kolonitiden og danne årsagssammenhænge mellem hvorfor der f.eks. opstod et oprør og hvorfor slaverne handlede som de gjorde. Dog understreges det, at det kræver meget af lærere at fremme denne forståelse med den pågældende grundbog, både pga. det begrænsede omfang det stiller til rådighed og den lille mængde *indre historier* som præsenteres.¹⁴³ Det sidste kriterium som undervisningsmaterialer også bør efterleve iflg. Bjerre, giver også de udvalgte grundbøger problemer, nemlig at lade elever møde et *fortidsperspektiv* med en sansende pause, altså uforstyrret af nutidsrefleksioner. I *Historie 7* skal elever f.eks. arbejde videre med brødteksten, hvor der bl.a. stilles spørgsmål til hvilke muligheder slaverne havde hvis de løb væk, frem for at stille spørgsmål om, hvad årsagerne kunne være til at slaverne flygtede fra plantagerne. Spørgsmålene som præsenteres har afsæt i, hvad de *ydre historier* beretter om og elever afbrydes derfor hurtigt af en nutidsrefleksion når de arbejder med grundbogens indhold, hvorfor Bjerres påstand om at *nutidsblikket* skygger for *fortidsperspektivet* passer i denne sammenhæng. Selvom vi ser noget andet i *Klar, parat, historie!* Nemlig at elever ikke forstyrres af nutidsrefleksioner alene pba. at der til brødteksten ikke er udarbejdet spørgsmål til kilderne, imødekommes kriteriet om at lade elever blive i *fortidsperspektivet* uforstyrret af nutidsrefleksioner heller ikke her.¹⁴⁴ For da

¹⁴³Bilag 10 og 12

¹⁴⁴Bilag 10 og 13

materialet ikke tilbyder tilstrækkelig information om *indre historier*, som vurderes som forudsætning for at *fortidsperspektivet* kan opstå, kan elever ikke blive heri. Det er igen kun *Hit med historien*, som præsenterer elever for et *fortidsperspektiv* i nogen grad, at dette kriterium efterleves.¹⁴⁵ For her stilles der ikke spørgsmål til brødteksten med afsæt i nutidsrefleksioner, hvorfor elever får mulighed for at anskue fortiden på St. Croix ud fra det *fortidsperspektiv* som repræsenteres. Alligevel vurderes det, at der til denne grundbog bør suppleres med andet undervisningsmateriale, da omfanget af *undervisningsforløbet* er begrænset til 7 sider, hvorfor elever umuligt kan opnå en fuld forståelse for den pågældende periode, trods Bjerres 3 kriterier i nogen grad efterleves. Den begrænsede viden om den etablerede orden og *indre historier* kan få betydning for, hvorvidt elever bliver i stand til at relatere til de problemstillinger kolonitiden på St. Croix præsenterer, hvorfor semantiske *undervisningsforløb*, herunder *dilemmaspil*, i denne sammenhæng anses som fordelagtige for at øge elevers meningsgivende evne mhp. at styrke deres *historiebevidsthed*. I forlængelse heraf, tildeles lærere ansvaret herfor, da grundbogen ikke selv refererer til andre former for *undervisningsforløb*, som understøtter elevers kompetencetilegninger i forbindelse med forløbet om kolonitiden på St. Croix. Det vurderes derfor, at de udvalgte grundbøger ikke øger elevers *historiebevidsthed* tilstrækkeligt pga. et manglende eller kun i nogen grad tilstedeværende *fortidsperspektiv*. Men med afsæt i interviewet med Poulsen, ved vi at materialer som udarbejdes i dag tager højde for *fortidsperspektivet* i højere grad end før;

“Jeg har forsøgt at inddrage tekst og spørgsmål som gør, at man skal prøve at forstå fortiden på dens egne præmisser. Jeg har derfor forsøgt at give nogle forklaringer på, hvorfor tingene var som de var dengang...man må prøve at forstå den kontekst, som der præsenteres. Det er eleverne der skal arbejde med stoffet og være aktive i dem. Derfor er der en række afsnit til hvert emne med nogle opgaver og aktiviteter, både nogle hvor de kan bruge kilder, men også nogle hvor de skal reflektere over og forholde sig til noget”.¹⁴⁶

Fortidsperspektivet tilskyndes altså, trods dokumentanalysen oplyser om tidligere materialer som ikke efterlever det, hvorfor det antages at forlagsproducenterne i dag er mere bevidste om, hvilken betydning undervisningsmaterialer og de tilhørende *undervisningsforløb* har for at øge elevers *historiebevidsthed*. En antagelse som understøttes af den beskrivelse Gyldendal stiller til rådighed om det nye materiale Poulsen er medforfatter til på dets hjemmeside;

¹⁴⁵Bilag 10 og 12

¹⁴⁶Bilag 1 spg 3

“AFTRYK er et fleksibelt historiesystem fra 7.-9.klasse. AFTRYK er skabt med enkelthed, brugervenlighed og elevernes historiebevidsthed i centrum.”¹⁴⁷

Beskrivelsen bevidner om en ændring i undervisningsmaterialerne. Alligevel bliver det bekymrende at der til undervisningsmaterialet, Poulsen er producent af, vedlægger en beskrivelse hvori det fremgår at;

*“Aftryk er et nyt historiesystem fra Gyldendal til 7.-9.klasse. Systemet er bygget op om 18 temabøger, der kan anvendes på kryds og tværs af årgange og øvrige materialer, **så du som lærer selv kan sammensætte det indhold der fungerer bedst for dig og dine elever.**”¹⁴⁸*

Så selvom undervisningsmaterialet lyder lovende også ud fra hvad Poulsen fortalte i forhold til, hvad han som producent lagde vægt på under udarbejdelsen heraf og selvom undervisningsmaterialet stadig er under udvikling, hvorfor der heller ikke er analyseret på en konkret grundbog hertil, er det stadig lærere som får en stor del af ansvaret for at sætte elevers *historiebevidsthed* i centrum. Sammenholdes det med dataproduktionen, hvori halvdelen af lærerne ikke var bekendte med det dominerende *nutidsblik* og det faktum, at det kun var halvdelen af lærerne heri som mente, at der mangler undervisningsmaterialer der kan åbne op for en oplevelse af fortiden i faget, efterlades vi med en bekymring om, hvorvidt dette materiale kan vinde indpas i praksis samt en bekymring for, hvordan lærere vil fremme elevers *historiebevidsthed*, når størstedelen stadig ikke er bekendte med at der mangler et *fortidsperspektiv* i de nuværende undervisningsmaterialer?¹⁴⁹ Poulsen forklarede i interviewet, at lærere ikke er meget for nyt i undervisningen, hvorfor han gav udtryk for usikkerhed omkring hvorvidt det nye undervisningsmateriale vil blive købt.¹⁵⁰ Han understregede også, at der er tale om en mindre kvalificeret *historiebevidsthed* hos elever, hvis ikke fortiden, nutiden og fremtiden behandles. Uden at fremme *fortidsperspektivet* står vi stadig med problemstillingen om, at elevers *historiske bevidsthed* lider under at mangle en forståelse for fortiden med afsæt i fortidens præmisser, simpelthen fordi *fortidsperspektivet* ikke fremmes i undervisningen. Og da det iflg. Poulsen er læreres måde at undervise på, som får betydning for at elever kan opleve fortiden som den var, positioneres lærere igen som ansvarlige, hvorfor det antages at nye undervisningsmaterialer ikke alene kan løse opgaven om at fremme *fortidsperspektivet*.¹⁵¹ Vi efterlades med samme løsningsforslag som i tidligere

¹⁴⁷AFTRYK Hjemmesiden til Gyldendals nye fleksible historiesystem [Link](#)

¹⁴⁸Bilag 6

¹⁴⁹Bilag 4 spg 1

¹⁵⁰Bilag 1 spg 4

¹⁵¹Bilag 1 spg 5

analyseafsnit, nemlig at tilbyde lærere en håndsækning som forklarer dem om begrebet *fortidsperspektiv* og fremhæver vigtigheden af dets tilstedeværelse i undervisningsregi, for at øge eleverns *historiebevidsthed*. Hvorvidt håndsækningen skulle produceres af forlag eller af en central myndighed, konkluderes ikke. Det væsentligste bliver, at lærere klædes på hertil, når det er dem, der tillægges ansvaret. Det vurderes fortsat at den centrale myndighed, Undervisningsministeriet, med fordel burde udarbejde nye krav til faget, som tager direkte højde for *fortidsperspektivet* og understreger krav om, hvordan det skal imødekommes ved anvendelse af konkrete *undervisningsforløb*. For selvom det er lærere som tildeles den væsentligste rolle for at fremme *fortidsperspektivet* og derfor også sikre en kvalificeret *historiebevidsthed* hos elever, er det stadig den centrale myndighed, som gennem formålet for faget dikterer denne kompetence som krævet udbytte for, at elever kan tage del i samfundet senere hen.¹⁵² Endvidere underkendes undervisningsmaterialernes betydning herfor ikke, da det er dem og de tilhørende *undervisningsforløb*, som kan sikre at *fortidsperspektivet* faciliteres ud fra det indhold som stilles til rådighed herved. Undervisningsmaterialerne og de tilhørende *undervisningsforløb* vurderes derfor som afgørende for, at elever kan imødekomme formålet om at styrke *historiebevidsthed* som kompetence. Desværre indikerer ovenstående, at undervisningsmaterialerne ikke tilbyder elever de subjektpositioner, som Bjerre anser som afgørende for at elever kan anskue fortiden ud fra et *fortidsblik*. I overensstemmelse med modellen Bjerre repræsenterer,¹⁵³ vurderes det, at *dilemmaspil* med fordel kan inddrages i faget gennem en praktisering af tilgangen, som tilskynder *historiebevidsthed*. Herved kan undervisningsmaterialer præsentere elever for et *fortidsmøde* med afsæt i *indre historier*, som kan appellere til at elever demonstrerer *historisk empati* gennem tildelte subjektpositioner, som de ved brug af *historisk tænkning*, opnår forståelse for og som resultat heraf, øger de deres *historiske bevidsthed*. Ved at tilskynde disse kompetencer og invitere *scenariedidaktik* ind, kan der derfor måske gøres op med de førnævnte problemer som forårsager benspænd for *fortidsperspektivet*.

7.3.Scenariedidaktik kan fremme fortidsperspektivet

Hvad er det *scenariedidaktik* kan i overensstemmelse med at fremme et *fortidsperspektiv*? Med afsæt i forskningsdiskussionen og teorien er vi bekendte med at denne form for didaktik rummer mange læringspotentialer, når elever skal forstå fortiden ud fra fortidens præmisser,

¹⁵²Bilag 20 *Formål for historie*

¹⁵³Bilag 15

hvorfor vi i denne sammenhæng vurderer, at *dilemmaspil* kan være mulige *undervisningsforløb* lærere inddrager som supplement i undervisningen, for at fremme *fortidsperspektivet* og styrke elevers *historiebevidsthed*.

Forskningsdiskussionen belyser, hvad Dietz påpeger som udbyttet ved anvendelse af *dilemmaspil*. Det er herved elever får mulighed for at spille en anden rolle, altså påtage sig en subjektposition med afsæt i det *fortidsperspektiv* som *dilemmasillet* præsenterer. Vi har også viden om, at lærere ved anvendelse af *dilemmaspil* kan give elever en betydning for scenariets udfald, hvorfor elever herved er aktive frem for passive og der argumenteres derfor for, at *dilemmaspil* kan være med til eliminere den traditionelle tilgang, hvori elever placeres i en receptiv position, uden at at skulle bruge den præsenterede fortid til noget. Ligeledes argumenteres der for *dilemmasillet*s didaktiske udførelse, som iflg. Dietz tillader elever at opnå forståelse for datidens menneskers oplevelse, mentalitet, normer, værdier og årsager til, at de handlede som de gjorde, kan sikre at elever gør fortiden menings- og betydningsfuld for deres tidsmæssige orienteringsevne i det nutidige og fremtidige hverdagsliv, hvorfor *dilemmaspil* kan styrke elevers mestring af *historiebevidsthed* i praksis. Alene dét burde være årsag til, at der i praksis blev implementeret *dilemmaspil*, men det er ikke de eneste fordele *scenariedidaktik* tilbyder. Ud fra teorien herom, er vi blevet klar over, at elever tillægges en række forventninger om mestring af evner under kompetenceområdet *historiebrug*, hvorved det, som forklaret, forventes at de kan;

“fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie”

efter 4 klasse og efter 6.klasse forventes det at de kan;

“perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.”

til at mestre en kvalificeret *historiebevidsthed* efter 9.klasse, hvor de skal kunne;

“forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid”.¹⁵⁴

Det er endnu et argument for, at *dilemmaspil* burde anvendes i højere grad, da denne form for *scenariedidaktik* tilskynder ovenstående forventninger. Vi ved også at Dietz anskuer rollerne i *dilemmaspil* som adgangsgivende til datidens menneskers *indre historier*, hvilket vurderes som væsentligt for at sikre at *nutidsblikket* ikke skygger for *fortidsperspektivet* ved anvendelse af *undervisningsforløb* af denne form. Endvidere oplyser teoriafsnittet med afsæt i Fougt og Misfeldt om, at *scenariedidaktik* bidrager til at skildre fortiden som anderledes for

¹⁵⁴Bilag 17

datidens mennesker og det kan fremhæve, hvordan og hvorfor eventuelle handlinger fandt sted, hvorfor elevers sammenhængsforståelse mellem fortid, nutid og fremtid understøttes. Iflg. Fougst og Misfeldt kan *scenariedidaktik* lade elever blive i fortiden, uden de påvirkes af et *nutidsblik* og metodikken lægger derfor op til et perspektivskifte hos elever, som vurderes at understøtte deres udvikling af *historisk empati*. Sammenholdes de fordele vi er præsenteret for ved anvendelse af *scenariedidaktik*, i denne sammenhæng *dilemmaspil*, med modellen vedlagt som bilag 15, bliver disse fordele forstærket, da det allerede nu konkluderes at der er tale om et kvalificeret *fortidsperspektiv* i det udvalgte *dilemmaspil* med afsæt i Bjerres model.¹⁵⁵ *Dilemmaspillet* som er analyseret i denne sammenhæng er vedlagt som uddrag i bilag 14 og indgår i dokumentanalysen som bilag 10. Årsagen til det konkluderes at dette *dilemmaspil* præsenterer elever for et kvalificeret *fortidsperspektiv* skyldes, at det efterlever de relationer, Bjerre opstiller i modellen i bilag 15. Vi ved, et *dilemmaspil* kan præsentere et *fortidsperspektiv* i form af en repræsentation af en oplevet fortid, hvilket i denne sammenhæng har afsæt i Peter von Scholten.¹⁵⁶ Med den viden elever stilles til rådighed med afsæt i *indre historier* om von Scholten, får de mulighed for at indtage en fortidig subjektposition som ham, hvorudfra de skal agere i det *fortidsmøde* de befinder sig i, i tiden omkring emancipationen.¹⁵⁷ Fordi *dilemmaspillets* indhold har afsæt i kilder fra forskellige tekstbøger, primært fra værket *Vestindien, St. Croix, St. Thomas og St. Jan* fra 2017, redigeret af Poul Erik Olsen, oplyses elever om fortidens præmisser, hvorfor elever kan handle herudfra som b.l.a. von Scholten, ved at demonstrere *historisk empati* med afsæt i den *historiske tænkning*, de gennem *dilemmaspillet* udvikler.¹⁵⁸ Derfor står vi måske med en reel løsning, som kan sikre at *fortidsperspektivet* fremmes i historiefaget, nemlig ved en implementering af *dilemmaspil* i undervisningen. Noget tyder også på, at mange andre tilskynder de fordele, der er ved *dilemmaspil*, for der findes eksempler på forskellige udbydere, som online stiller disse til rådighed.¹⁵⁹ Derfor kunne vi efterlades med en forventning om, at *fortidsperspektivet* er på vej til at blive fremmet, og sammenholdes denne forventning med, hvad Poulsen forklarede i interviewet, understøttes dette. For iflg. Poulsen har han som producent, selv positive erfaringer med anvendelse af *scenariedidaktiske* forløb og i interviewet forklarede han fordelene ved brugen heraf;

¹⁵⁵Bilag 15

¹⁵⁶Bilag 14

¹⁵⁷Bilag 14

¹⁵⁸Bilag 14

¹⁵⁹Bilag 18

“Det er jo det, som scenarierne kan. De (lærerne) behøver ikke nødvendigvis at berette om historien i sig selv, men de kan synliggøre noget for eleverne på en måde, som man ikke kan med bøgerne, fordi eleverne oplever fortiden og ikke kun læser om den”.¹⁶⁰

Dog vokser bekymringerne igen, for Poulsen understregede også;

“Det er også det som lærere bør vide, altså tænke lidt ud af boksen, så historieundervisningen ikke kun går ud på at læse i en bog eller på en portal”.¹⁶¹

Og da dataproduktionerne bevidner om, at lærerne anvender grundbøger og fagportaler i undervisningen og elevernes opfattelse heraf bevidner om, at det er disse undervisningsmaterialer som primært anvendes, falder forventningen om at *fortidsperspektivet* er ved at blive fremmet igen.¹⁶² Noget indikerer, at lærere ikke formår at præsenterer *fortidsperspektivet*, som iflg. Poulsen er det som medvirker til elever kan;

“sætte det i sammenhæng med deres eget perspektiv og opnå en forståelse herfor”.¹⁶³

Men hvordan får vi lærere til anvende *scenariedidaktik* og sikre et *fortidsperspektiv*? Lige nu ved vi, ud fra dataproduktionen, at lærerne selv mener, de anvender forskellige undervisningsmaterialer, herunder både fagportaler, enkeltstående- og semantiske undervisningsmaterialer.¹⁶⁴ Alligevel gør vi klogt i at forholde os til, hvordan eleverne beskriver en almen historieundervisning, hvori de har en oplevelse af, at de primært sidder med en grundbog eller på en fagportal.¹⁶⁵ Elevernes udsagn beretter som forklaret også om, at de ikke har erfaring med *dilemmaspil* i undervisningen, trods en stor del af eleverne gerne vil prøve det.¹⁶⁶ Derudover bevidner dataproduktionen om, at størstedelen af eleverne ville vælge *dilemmaspil* frem for en grundbog.¹⁶⁷ Så selvom lærerne beretter om, at de anvender forskellige former for undervisningsmaterialer samt bekræfter en praktisering af *dilemmaspil*, er sandheden noget andet. Med dataproduktionen ved vi også hvorfor *dilemmaspil* ikke anvendes hyppigt. For lærerne beskrev, at næsten halvdelen oplevede udfordringer ved praktisering heraf, og nogle havde ingen erfaringer hermed.¹⁶⁸ Iflg. dataproduktionen bliver *dilemmaspillene* præsenteret som for svære og nogle beskrev *scenariedidaktik* som uvant for

¹⁶⁰Bilag 1 spg 6

¹⁶¹Bilag 1 spg 6

¹⁶²Bilag 4 spg 4 og Bilag 5 spg 2

¹⁶³Bilag 1 spg 7

¹⁶⁴Bilag 4 spg 4

¹⁶⁵Bilag 5 spg 2

¹⁶⁶Bilag 5 spg 5 og 6

¹⁶⁷Bilag 5 spg 9

¹⁶⁸Bilag 4 spg 9

elever at være i.¹⁶⁹ Men hvorfor udvikler lærere så ikke selv *dilemmaspil*, der er tilpasset den pågældende klasse for at gøre op hermed? Iflg. Poulsen er det dem som bør vide, at undervisningen kan bestå af andet end grundbøger og med de mange fordele *scenariedidaktik* har iflg. forskningsdiskussionen, teorien herom og ovenstående nedslag, virker det uundgåeligt at lærere ikke sætter sig ned og laver egne *dilemmaspil* for at fremme *fortidsperspektivet* og dermed øge elevers *historiebevidsthed*. Det har vi også svaret på i nogen grad, da en enkelt lærer i dataproduktionen direkte responderede, at det er for svært at udvikle disse selv.¹⁷⁰ Et udsagn som anerkendes da det kræver meget af et *dilemmaspil*, før det efterlever de fordele og læringspotentialer som er beskrevet ved denne metodik. Ud fra forskningsdiskussionen og teorien skal et *dilemmaspil* opfylde særlige kriterier, før det kan efterleve fagets formål om at styrke elevers *historiebevidsthed*.¹⁷¹ På baggrund heraf bør vi undersøge, hvorvidt disse imødekommes i det *dilemmaspil*, som indgår i dokumentanalysen, for vi kan vurdere, hvorvidt *scenariedidaktik* kan fremme *fortidsperspektivet* i praksis.¹⁷² Fougts og Misfeldts påpeger, at *dilemmaspil* som bygger på *scenariedidaktik* skal give anledning til at elever indlever sig i en forgangen fortid, mhp. at udvikle *historisk empati* gennem perspektivskiftet. For at efterleve det, stiller de nogle krav til konstruktionen af *dilemmaspillet*. Det er væsentligt, at elever ikke kan trække på deres egne nutidige holdninger og ræsonnementer, når de befinder sig i *dilemmaspillet*. Elever skal i stedet tilbydes nok viden om fortiden til at de kan sætte deres egne holdninger og værdier i parentes og i stedet iklæde sig de forestillede fortidige bevidstheder gennem de nævnte subjektpositioner. For at undersøge, om det er tilfældet i det inddragede *dilemmaspil*, sammenholdes dokumentanalysen med de 3 forhold Dietz beskriver som essentielle for at give elever anledning til at indleve sig i rollerne ud fra *indre historier*. I så fald *dilemmaspil* imødekommer disse 3 forhold, vurderes det som potentielt i forhold til at efterleve de fordele både Dietz, Fougts og Misfeldt har fremhævet. Iflg. Dietz skal *dilemmaspillets* indhold sikre, at elever forstår rollernes *indre historier* ved at imødekomme første forhold;

1. Elever skulle have mulighed for at forstå rollernes indre ud fra et gennearbejdet undervisningsmateriale, som samtidig skulle være læsbart overskueligt for eleverne selv. Rollerne skulle derfor beskrives detaljeret, så elever vil få mulighed for at handle ud fra deres karakter og ikke ud fra deres egne holdninger.

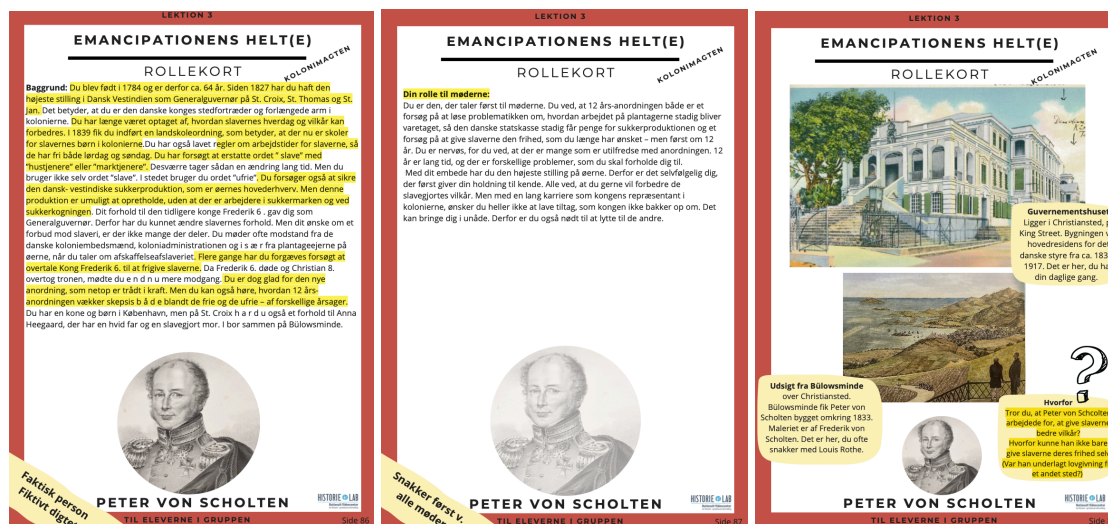
¹⁶⁹Bilag 4 spg 9

¹⁷⁰Bilag 4 spg 9

¹⁷¹Bilag 20 Formål for historie

¹⁷²Bilag 10

Dette forhold kan sammenholdes med Bjerres 3 kriterie om, at elever skal møde *fortidsperspektivet* uforstyrret af en nutidsrefleksion. Vi forholder os både til Dietz 3 forhold og Bjerres 3 kriterier for et kvalificeret *fortidsmøde*, for bedre at kunne argumentere for, hvordan *dilemmaspil* både tillader elever at møde fortiden ud fra *indre historier* gennem gode rollebeskrivelser og for at vurdere, hvorvidt det pågældende *dilemmaspil* kan fremme et *fortidsperspektiv* i praksis eller ej. *Dilemmasillet* i dokumentanalysen, *Emancipationens helte* fra 2024 vurderes til at repræsentere et *fortidsperspektiv* med afsæt i *indre historier*.¹⁷³ Det vurderes også, at materialet giver elever tilstrækkelig viden om det *fortidsperspektiv* de skal påtage sig en subjektposition ud fra, da *dilemmasillet* repræsenterer rollekort med beskrivelser af de inddragede personer, herunder af von Scholten. Ved at læse rollekortene bliver elever bevidste om profession, embede, syn på slaveriet, ønsket om fremtiden for denne gruppe, familiære forhold m.m.¹⁷⁴ Rollekortene som præsenterer von Scholten fremgår læsbar overskuelige for elever selv at kunne navigere i og rummer nok informationer til, at elever forstår det perspektiv som han repræsenterede, hvorfor det er muligt for elever at fralægge egne holdninger og i stedet påtage sig von Scholtens, når de skal i gang med at træffe valg under dilemmasillet 3 forskellige scener.



Første forhold Dietz opstiller er derfor til stede, hvorfor også Bjerres 3 kriterium om at lade elever møde *fortidsperspektivet* uforstyrret af en nutidsrefleksion kan imødekommes, da elever får mulighed for at blive i rollen som b.la. von Scholten, når de skal læse scene 1, 2 eller 3 hvorudfra de befinder sig.

¹⁷³Bilag 10

¹⁷⁴Bilag 14



Rollebeskrivelserne Dietz beskriver som afgørende for elever tilbydes indlevelse, vurderes som kvalificerede og kan derfor danne grobund for det ønskede perspektivskifte. Bevæger vi os over til næste forhold, Dietz beskriver som essentiel for, at elever kan være i stand til at spille en rolle i *dilemmaspil* ud fra *indre historier* skal dilemmaspiilet imødekomme følgende;

2. Elever som ville skulle bruge mit dilemmaspil, skulle møde det med engagement, så de gennem indlevelse og følelser ville kunne deltage og udfolde sig gennem spillets platform.

Da dokumentanalysen og det vedlagte uddrag af *dilemmaspiilet* ikke kan berette om, hvorvidt elever ønsker at spille det pågældende *dilemmaspil* eller ej, er vi nødt til at sammenholde dette forhold med, hvad eleverne i dataproduktionen fortalte, nemlig at de gerne ville spille *dilemmaspil* i historie, trods mange ikke havde erfaring hermed.¹⁷⁵ Fordi vi også har indsigt i, at eleverne ville vælge *dilemmaspil* frem for grundbøger, vurderes det, at forholdet herom imødekommes, da eleverne udviser engagement i form af lyst til at afprøve *dilemmaspil* generelt.¹⁷⁶ Det sidste forhold et dilemmaspil bør efterleve iflg. Dietz er forholdet om at;

3. Eleverne skulle præsenteres for en iscenesættelse gennem dilemmaspiilet, som kunne understøtte deres muligheder for perspektivskiftet fra nutidsblik til fortidsblik.

Dette forhold imødekommes også i det pågældende *dilemmaspil*, da scenerne til enten de frie/kolonimagten eller de slavegjorte rammesætter 3 forskellige scener, hvori subjektpositionerne befinder sig og må handle ud fra. Endvidere vurderes det, at kilderne i form af billeder er med til at understøtte elevers muligheder for at skifte perspektiv, da de herved får hjælp til at forestille sig de konkrete omgivelser. Subjektpositionernes

¹⁷⁵Bilag 5 spg 5 og 6

¹⁷⁶Bilag 5 spg 9

fortidsperspektiv fremmes også i hver enkelte scene, hvor det her ved von Scholten fremhæver hans *indre historier* i form af holdninger og bekymringer, hvorudfra elever har mulighed for at handle ved at vælge enten A, B eller C, som får betydning for næste scenes udfald.¹⁷⁷



Forholdet herom sammenholdes med Bjerres 1 kriterie om, at elever skal møde et *fortidsperspektiv* samt 2 kriteriet om, at *fortidsperspektivet* skal være en rimelig spejling af den etablerede orden i den periode, det repræsenterer. Både Dietz sidste forhold og Bjerres sidste 2 kriterier vurderes derfor som værende til stede i *dilemmaspillet*, da de forskellige roller, herunder von Scholten, præsenterer elever for et konkret *fortidsperspektiv*. Beskrivelserne af scenerne samt baggrunden for de inddragede personer har afsæt i reelle kilder, hvorfor *dilemmaspillet* også repræsenterer den nødvendige spejling af den etablerede orden i samtid med emancipationen. Elever bliver derfor oplyst om den tidsmæssige og kulturelle virkelighed, herunder tænkemåder omkring slaveri, motiver for oprør, verdensbilleder i forhold til mennesker som genstande og værdiggrundlag forud for personers handlinger når dette *dilemmaspil* anvendes. Dette *dilemmaspil*, med afsæt i hvad Dietz har præsenteret som afgørende for grobunden for perspektivskiftet og læringspotentialer, besidder dét som et *dilemmaspil* skal, for at kunne tilbyde de læringspotentialer der er ved at anvende denne form for *scenariedidaktiske undervisningsforløb*. For når de 3 forhold er til stede, har *dilemmaspil* iflg. Dietz et læringspotentiale der kan øge elevers forståelse af fortiden ud fra fortidens præmisser og det vurderes at kunne anvendes i praksis som *undervisningsforløb* for at fremme *fortidsperspektivet*. Ud fra dokumentanalysen, bliver det

¹⁷⁷Bilag 14

tydeligt at *dilemmaspil* efterlever en større række kriterier og forhold mhp. at fremme et *fortidsperspektiv*, end hvad grundbøger i faget tilbyder. Vi står derfor tilbage med undren over, hvorfor lærere ikke anvender *dilemmaspil* i højere grad, men da vi ikke har det hele billede i forhold hertil, er vi nødt til at læne os op af de svar som dataproduktionen belyser, nemlig at lærere har oplevet udfordringer ved praktiseringer heraf, i så fald de har afprøvet det.¹⁷⁸ I overensstemmelse hermed står vi også med en forståelse af, at udfordringen herved er, at metodikken, altså den aktive måde at undervise på, er uvant for elever, hvorfor vi endnu en gang kan bekræfte at den traditionelle tilgang til faget måske har mere rod fæste end vi ønsker og potentielt er medskyldig i forhold til at *fortidsperspektivet* beskrives som manglende.¹⁷⁹ Havde elever været vant til at befinde sig i en undervisning, hvis tilgang vægtede *historiebevidsthed*, ville den aktive del antageligvis ikke være uvant og succesraten med praktiseringen af *dilemmaspil* ville antageligvis stige. Endvidere kan det fremhæves, med afsæt i selv at have produceret det pågældende *dilemmaspil*, at det er en tidskrævende proces at udarbejde *dilemmaspil* som efterlever alle de forhold og kriterier der bør tilstræbes for, at denne form for *undervisningsforløb* kan fremme *fortidsperspektivet* som ønsket, hvorfor det påpeges at tiden og arbejdet bag ikke er en faktor der bør underkendes, når vi stiller spørgsmål til, hvorfor lærere ikke selv udarbejder *dilemmaspil* til deres praksis. Ydermere er vi bekendte med at fagformålene for faget beskrives som årsagssammenhængene med at *nutidsblikket* skygger for *fortidsperspektivet*, da evner såsom at kunne vurdere og analysere bliver tilskyndet i højere grad end at skifte perspektiv;

“1. Eleverne skal i historie opnå **sammenhængsforståelse** i samspil med et **kronologisk overblik** og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie. 2. Eleverne skal arbejde **analytisk** og **vurderende** med historiske sammenhænge og problemstillinger for at underbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne”¹⁸⁰

At elever kan formidle om fortiden og opnå et kronologisk overblik som øger deres sammenhængsforståelse hænger også sammen med Pietras og Poulsens beskrivelse af, hvad en traditionel tilgang tilstræber som udbytte, hvorfor det i denne sammenhæng fortsat vurderes, at tilgangen til faget har betydning for om *fortidsperspektivet* kan fremmes eller ej,

¹⁷⁸Bilag 4 spg 9

¹⁷⁹Bilag 4 spg 9

¹⁸⁰Bilag 20 Formål for historie

da kompetencerne i ovenstående mål vurderes til at træde ind over målet om at øge elevers *historiske bevidsthed*;

“3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”¹⁸¹

Vi står derfor med flere forklaringer på, hvorfor lærere ikke anvender *dilemmaspil* i praksis med afsæt i tilhørende empiri og vi kan også finde årsager hertil i beskrivelsen om den traditionelle tilgang som er fremmet i forskningsdiskussionen, hvor det forklares, at elever ikke stilles til forventninger om at leve sig ind i fortiden, men det vurderes at være nok at anskue denne udefra. I sammenhæng hermed kan de 2 første fagformål for faget understøtte en højere brug af en traditionel tilgang, som kan forklare hvorfor lærere i den tilhørende dataproduktion oplevede udfordringer ved at anvende en anden tilgang, nemlig en brugerorienteret tilgang, som i denne sammenhæng sættes i forhold med at praktisere en tilgang der søger *historiebevidsthed*.

¹⁸¹Bilag 20 *Formål for historie*

8. Konklusion

Pga. *historiebevidstheds* 3 tidsdimensioner, understreges vigtigheden i at give elever anledning til at skifte blik i undervisningsregi, så en historisk begivenhed anskues ud fra et *nutidsblik*, men også ud fra et *fortidsblik* og for at give elever mulighed for at møde et *fortidsperspektiv*. *Fortidsperspektivet* forstås som sammenhængende med elevers mulighed for tilegnelse af *historiebevidsthed*, en kompetence de gennem faget og dets undervisningsmaterialer skal styrke for at kunne indgå i samfundet, hvorfor det vurderes at være elever som lider under et manglende *fortidsperspektiv* i praksis.¹⁸² Men selvom vi ved, at historiefaget, dets undervisningsmaterialer og derfor også det ønskede udbytte herfor har været under en ændring tilbage fra 1700-tallet og op til i dag, mangler *fortidsperspektivet* stadig at blive repræsenteret i sådan en grad, at elever kan tilegne sig viden om fortiden ud fra fortidens præmisser i overensstemmelse med at styrke deres *historiske tænkning* og derfor også deres *historiebevidsthed*. For selvom faget præsenterer mål herfor, som direkte dikterer at elevers *historiske bevidsthed* skal styrkes, vurderes det, at der fortsat er kriterier, som ikke efterleves til fulde i praksis.¹⁸³ Årsagerne til *fortidsperspektivet* beskrives som underrepræsenteret viser sig at være forårsaget af forskellige faktorer, hvorfor det kan være svært at inkorporere i fagets undervisningsmaterialer fra den ene dag til den anden. En af årsagerne som vurderes som skyldig i at begrænse *fortidsperspektivet* tillægges den centrale myndighed, altså Undervisningsministeriet. Det er nemlig sådan, at der siden 1849 ikke har været krav fra denne instans om at skulle forhåndsgodkende undervisningsmaterialer inden udgivelsen heraf og ligeledes ikke krav om forventninger til brug af konkrete undervisningsmaterialer i praksis, hvilket betyder at faget er præget af en stor diversitet i hele Danmark når man taler om anvendelse af undervisningsmaterialer, herunder både fagportaler, læringsplatforme, enkeltstående læremidler, semantiske læremidler og funktionelle læremidler, som alle bliver brugt i faget.¹⁸⁴ Derudover står skolerne med puljer til digitale undervisningsmaterialer, hvor udnyttelsesgraden har vist sig at være stor, hvilket bevidner om et tilvalg af fagportalerne, som hos både Gyldendal og Alinea, de mest mest udbredte forlag i Danmark¹⁸⁵, tilbydes i sammenhæng med tilhørende grundbøger, altså den form for undervisningsmaterialer, som har vist sig at underrepræsentere *fortidsperspektivet* i denne sammenhæng. Det vurderes at det i stedet burde være op til den centrale myndighed at

¹⁸²Bilag 20 *Formål for historie*

¹⁸³Bilag 20 *Formål for historie*

¹⁸⁴Bundsgaard, J. (2017) *Rapport om data i danske læremidler*, DPU, Aarhus Universitet, 2. udgave s. 11

¹⁸⁵Bilag 8 Tabel 5 *De ti forlag der er ansøgt om størst tilskud for*

diktere, hvilke former for undervisningsmaterialer der konkret bør anvendes, når disse har til formål at efterleve fagformålene som udbytte. Derudover er vi blevet klar over, at tilgangen til faget får betydning for, hvorvidt et *fortidsperspektiv* kan imødekommes, da tilgangen hertil også forudsætter hvilket udbytte og ikke mindst hvilken form for undervisning der praktiseres, hvorfor det vurderes at valget af undervisningsmaterialerne er forankret i den pågældende tilgang. En væsentlig udfordring ved at fremme *fortidsperspektivet* i historieundervisningen vurderes at have rødder i den traditionelle tilgang, da denne form for historieundervisning ofte er forankret i analytiske og vurderende metoder, hvilket kommer til udtryk gennem fagformålene, som i høj grad også fokuserer på at elever skal opnå en sammenhængsforståelse og et kronologisk overblik.¹⁸⁶ Desværre medfører denne tilgang, at der ikke nødvendigvis lægges vægt på elevers evne til at leve sig ind i fortiden, hvorfor de begrænses i deres *historiebevidsthed* og derfor bliver en aktuelisering af *fortidsperspektivet* ikke relevant. Endvidere bidrager den traditionelle tilgangs fokus på at analysere og vurdere historiske sammenhænge til, at *nutidsblikket* skygger for den dybere forståelse af fortiden, som *fortidsperspektivet* kunne bidrage til en forståelse af, hvorfor *nutidsblikket* skygger for *fortidsperspektivet*, da det gennem denne tilgang anses som tilstrækkeligt at lade elever anskue fortiden udefra og ikke kræver at de forstår denne med afsæt i *indre historier*. Derudover er vi blevet klar over, at selvom undervisningsmaterialerne har gennemgået ændringer fra at præsentere elever for gode historier, hvor elever har været placeret i en receptiv position, over mod et mere aktivt og brugerorienterede indhold, som bl.a. præsenterer elever for opgaver med afsæt i *indre historie* for at fremme *fortidsperspektivet*, er det iflg. forlagsproducenterne fortsat op til den enkelte lærer at udnytte de læringspotentialer som de nye undervisningsmaterialer stiller til rådighed, hvilket anses som kritisk, da lærerne ikke er bekendte med det begreb de skal fremme i undervisningen for at elever kan øge deres *historiebevidsthed*. *Fortidsperspektivets* manglende tilstedeværelse skyldes derfor forskellige årsager, men pga. dette speciales afgrænsning kan vi også fremhæve, hvordan man med *undervisningsforløb* med afsæt i *scenariedidaktik* kan fremme dette perspektiv i historieundervisningen i folkeskolen. For ved at inddrage *undervisningsforløb* som bygger på *scenariedidaktik*, vil historiefaget antageligvis kunne facilitere møder af repræsenterede tider som Pietras og Poulsen vægter som afgørende i faget, hvorudfra elever vil kunne danne årsagssammenhænge og fordi Pietras og Poulsen gør opmærksom på, at hverken grundbøger

¹⁸⁶Bilag 20 *Formål for historie*

eller fagportaler ikke repræsenterer en direkte afspejling eller rekonstruktion af de præsenterede tider, ses der ikke nogen bekymring ved at *dilemmaspil* indtænkes som mulige *undervisningsforløb* i faget, for disse kan, med afsæt i Dietz pointer, måske give elever mulighed for at tilnærme sig fortidige situationer ved at bestræbe sig på at forstå disse og indleve sig i dem, trods de rummer en vis mængde fiktion (Pietras & Poulsen, 2024 s. 23). Med *dilemmaspil* vil tilgangen i historiefaget måske også naturligt bevæge sig fra den dominerende traditionelle tilgang, over til yderpositionen som repræsenterer *historiebevidsthed* højest, hvilket vurderes som værende det vigtigste for at højne kvaliteten heraf hos elever. For som allerede beskrevet, er fortiden som sådan ikke vigtigt i sig selv gennem denne tilgang, det bliver den først når elever kan bruge fortællingerne herom til at fremme en erkendelse af sammenspillet mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger, altså når de mestrer *historiebevidsthed* til fulde. Tilgangen som tilskynder *historiebevidsthed* præsenteres som brugerorienteret, hvorfor *dilemmaspil* vurderes som fordelagtige i forhold til, at imødekomme en tilgang der sigter *historiebevidsthed*. Og hvis vi skal sammenholde fordelene ved brug af *dilemmaspil* som bygger på *scenariedidaktik*, der tillader elever at spille en rolle ud fra *indre historier*, kan vi også gøre op med problemstillingen Bjerre fremhæver, da der ved *dilemmaspillets* konstruktion af *indre historier* ikke præsenteres et *nutidsblik* som skygger for *fortidsperspektivet*. Denne form for *undervisningsforløb* kan i stedet hjælpe elever med at skifte perspektiv, hvorudfra elever skal leve sig ind i fortiden og dermed kan opnå en dybere forståelse heraf med afsæt i dens egne præmisser uforstyrret for nutidsrefleksioner. Vi efterlades derfor med en konklusion om, at *scenariedidaktik* i form af *dilemmaspil* kan fremme *fortidsperspektivet* i folkeskolen, såfremt *dilemmaspillet* imødekommer en række forhold som kræves iflg. Dietz og en række kriterier der kræves af Bjerre, mhp. at give elever mulighed for at indleve sig i fortiden med afsæt i subjektpositioner. Endvidere antages det at en anvendelse af *scenariedidaktiske* forløb kan medføre, at der i undervisningen gøres op med en traditionel tilgang, hvorfor fokus fra de første 2 mål i fagformålene rykkes til det sidste, som beskrives som forudsætning for at elever kan tage del i et demokratisk samfund.¹⁸⁷ Alligevel står vi ikke med en universel løsning på at fremme *fortidsperspektivet* ved brug af *scenariedidaktik*, som vi kan sende ud til landets historielærere, hvorfor *fortidsperspektivets* fremtid stadig er overladt til en række faktorer. Herunder til hvilken tilgang lærere anvender i faget og om lærere evt. ønsker at ændre denne

¹⁸⁷Bilag 20 *Formål for historie*

tilgang, såfremt de benytter sig af en traditionel. Det afhænger også af, om de forskellige forlag vil bestræbe sig på at udarbejde kvalificerede *dilemmaspil*, som er lette at tilgå for både lærere og elever, med afsæt i de præsenterede forhold og kriterier. Sådanne *dilemmaspil* kunne med fordel præsenterer *fortidsperspektiver* med afsæt i emner fra kanonlisten, for at indholdet stadig efterlever de nuværende aktuelle gældende forventninger hertil.¹⁸⁸ For det antages, at de forskellige forlag under udarbejdelse af øvrige forløb allerede besidder en stor mængde viden, som kunne anvendes til at konstruere *dilemmaspil*, hvorfor de antageligvis har lettere ved at lave *dilemmaspil* som repræsenterer en spejling af de forskellige tiders ordner, da en del af arbejdsbyrden herfor måske allerede er lavet i overensstemmelse med at finde oplysninger til det øvrige undervisningsmateriale. Denne arbejdsbyrde vurderes nemlig som årsag til, at lærere ikke selv udarbejder *dilemmaspil*. Læreres forståelse af begrebet i sig selv tillægges også en stor betydning for, hvorvidt *fortidsperspektivet* kan fremmes ved brug af *scenariedidaktiske* forløb, da de som beskrevet er nødt til at være bekendte med begrebet, før de kan fremme det i praksis, med afsæt i hvad det omhandler. Pga. dataproduktionen ved vi, at lærerne gerne vil forsøge at fremme *fortidsperspektivet* i praksis, efter de i surveyundersøgelsen blev gjort opmærksomme herpå.¹⁸⁹ Derfor er der en lyst fra læreres side om at imødekomme dette, de skal bare tilbydes den rette hjælp hertil. Derfor står vi stadig med idéen om, at der udarbejdes en håndsrækning fra enten forlagsproducenterne eller den centrale myndighed, Undervisningsministeriet, om hvordan *fortidsperspektivet* kan fremmes i praksis ved brug af en tilgang der tilskynder *historiebevidsthed* ved en anvendelse af *dilemmaspil*, som kan klæde lærerne tilstrækkeligt på i deres beskæftigelse hermed, når de tillægges en stor del af ansvaret herfor og som hermed kunne give elever mulighed for at demonstrere *historisk empati* med afsæt i præsenterede *fortidsperspektiver*. Og da elever herved positioneres som aktive gennem *dilemmaspillets* udførelse, vil *historisk tænkning* kunne danne fundament for at kunne styrke deres *historiske bevidsthed* som led i at kunne imødekomme fagets formål herom.

¹⁸⁸Bilag 3

¹⁸⁹Bilag 4 spg 11

9. Litteraturliste

9.1. Bøger

Ahle, A. & Vollmond, C. (2017) *Historiedidaktik*. 3.udgave 1.oplag, Columbus

Ahle, A. & Vollmond, C. (2017) *Historiedidaktik*. 3.udgave 1.oplag, Columbus, Kap. 1
Jensen, B. E, *Historisk identitet, bevidsthed og viden*, s. 9-24

Bjerre, L. (2021) *Historie-undervisning-En fagmetodik*. 1.udgave 1.oplag, Hans Reitzel, Kap. 3

Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2024) *Fortiden som et fremmed land-historieundervisning og fortidsformilling*. 1.udgave 1.oplag, Hans Reitzel

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015) *Kvalitative metoder-en grundbog*. 2.udgave 2.oplag, Hans Reitzel

Bundsgaard, J., Fougst, S. S., Hanghøj, T. & Misfeldt, M. (2022) *Håndbog i Scenariedidaktik -Scenariedidaktik og historie, et overblik*. 1.udgave, Forfatterne & Aarhus Universitetsforlag, Jensen, M. A. & Poulsen, J. A Kap. 24

Hassing A. & Vollmond C. (2017) *Fra fortid til historie, historiefagets identitet og metoder*, 2.udgave 2.oplag, Columbus

Jensen, N. E. (2018) *Pædagogiske begreber, en studie og opslagsbog for pædagog og læreruddannelsen*. 1.udgave 1.oplag, Hans Reizel

Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. (2021) *Historie-undervisning-En fagmetodik*. 1.udgave 1.oplag, Hans Reitzels

Nielsen, P. A., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, L., Petersen, N. & Andersen, T. (2015) *Forenklede Fælles Mål i historie-en håndsrækning*. 1. udgave 1.oplag Forfatterne og Historie Lab - Nationalt videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling

Olsen, P. E., Gøbel, E., Jensen, N. T., Sebro, L. & Simonsen, G. (2017) *Vestindien, St. Croix, St. Thomas og St. Jan*, Gads

Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2024) *Fagdidaktik i historie, mellem teori og praksis*. 1.udgave, 1.oplag, Hans Reitzel

Poulsen, J. A. (2023) *1864-Hvad lærte eleverne? Om nederlaget og historiebrug i skiftende tiders skolebøger*. 1.udgave 1.oplag. Forfatteren og Syddansk Universitetsforlag

9.2. Hjemmesider

Børne- og undervisningsministeriet, Folkeskoleloven, *formålet for folkeskolen* [Link](#) d. 23/1-25 kl. 12.29

Børne- og undervisningsministeriet, *Historisk oversigt* [Link](#) d. 23/1-25 kl. 13.00

EMU, Danmarks Læringsportal, *Faghæfte, Fælles Mål, Læseplan og vejledning til Historie* [Link](#) d. 23/1-25 kl. 13.44

EMU, Danmarks læringsportal, *Formål for historie* [Link](#) d. 23/1-25

EMU, Danmarks Læringsportal, *Faghæfte for historie* [Link](#) d. 23/1-25 kl.14.49

EMU, Danmarks læringsportal, *Historiekanon* [Link](#) d. 23/1-25 kl. 16.15

EMU, Danmarks læringsportal, *Undervisningsvejledning for historie* [Link](#) d. 6/2-25 kl. 18.01

EMU, Danmarks læringsportal, *Læseplanen for historie* [Link](#) d. 6/2-25 kl. 18.03

EMU, Danmarks læringsportal, *Fælles mål for historie* [Link](#) d. 6/2-25 kl. 10.04

Læremiddeltjek, *Videnskabsteori, fænomenologi og metode* [Link](#) d. 29/1-25 kl. 10.29

Retsinformation, *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og opmærksomhedspunkter for folkeskolens fag og emner*. Kap. 2 § 5 [Link](#) d. 17/2-25 kl. 17.25

9.3. Publikationer, artikler og rapporter

Bjerre, L. (2021) *Fortiden i historiefaget*, HFL Historielærerforeningen [Link](#) d. 24/1-25 kl.16.30

Bundsgaard, J. (2017) *Rapport om data i danske læremidler*, DPU, Aarhus Universitet, 2.udgave [Link](#) d. 23/1-25 kl. 16.48

Børne-og undervisningsministeriet, *Historie Undervisningsvejledning* (2019) 3.udgave [Link](#) d. 23/1-25 kl. 14.17

Dietz, M. (2019) *Spildidaktik*, Tidsskrift for læreruddannelse og skole. KVAN, 114, September 2019 KVAN, 114, September 2019, 39.årgang. "Om at spille en rolle i et rollespil om fortiden" [Link](#) d. 20/2-25 kl. 10.20

Historie Lab, Poulsen, J. A. (2024) *Mød fortiden! Inspirationsartikel til lærere*. Historie Lab, Nationalt videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling [Link](#) d. 6/5.25 kl. 17.35

Historie Lab, Poulsen, J. A. (2015) *Hvad pokker er historiske scenarier?* Historie Lab, Nationalt videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling [Link](#) d. 6/2-25 kl. 17.33

Johansen, K. (2022) *Uddannelse køber undervisningsforlaget*, Clio, Alinea.dk [Link](#) d. 12/2-25 kl. 12.20

Knudsen, H. E. & Haue, H. (2023) *Historieundervisning i Danmark - Epokale tendenser og kontinuitet og forandring i lærebøger og læremidler*. Nordidactica, Journal of Humanities and Social Science Education. 1. Jubilæum [Link](#) d. 22/1-25

Poulsen, J.A. (2023) *Hvad skal eleverne lære i historie-og hvordan?* EMU, Danmarks læringsportal, 4/1-23 [Link](#) d. 19/2-25 kl. 14.28

Undervisningsministeriet (2018) *Oversigt over kommunernes forbrug af puljer til digitale læremidler i 2017* [Link](#) d. 6/2-25 kl. 13.35

9.4. Undervisningsmaterialer

Andersen, T. C. & Reimer, O. (2010) *Hit med historien - Grundbog til 7.klasse*. 1.udgave Gyldendal

Buttenschøn, C & Ries, O. (1999) *Ind i historien 7*. 1.udgave Alinea

Lumholtz, M. (2024) *På sporet af historien - Renæssance, krigstid og enevælde*, 1.udgave Alinea

Poulsen, J.A. (2010) *Historie 7*, 1.udgave Gyldendal

Poulsen, J. A. (2025) *Aftryk -Det onde, Antisemitisme og holocaust*, 1.udgave, 1.oplag Gyldendal

AFTRYK, *Hjemmesiden til Gyldendals nye fleksible historiesystem* [Link](#) d. 13/3-25 kl. 16.10

Riske, L. H. (2024) *Emancipationens helt(e). Historisk scenarie som dilemmaspil*. Historie Lab, Nationalt videncenter for historie og kulturarvsformidling [Link](#) d. 14/3-25 kl. 18.10

10. Bilag

10.1 Bilag 1 Semistruktureret interview med Jens Aage Poulsen

23. Januar 2025, kl. 15.21

Interviewet er transskriberet efter et møde over teams og efterfølgende tilrettet. En del er fjernet, da det som beskrevet er semistruktureret, hvorfor kun de væsentligste pointer er fremhævet nedenstående.

1. Louise Haldrup Riske

Først og fremmest så skal jeg jo spørge Jens Aage, hvad er din baggrund og profession?

1. Jens Aage Hosbond Poulsen

Ja altså helt oprindeligt, så er jeg jo folkeskolelærer og er uddannet engang i halvfjerdserne og så læste jeg noget der hedder cand. Pæd, altså svarer til en kandidatuddannelse i det der hedder historie og samfundsfag. Man lagde vægt på det pædagogiske og didaktiske i de her fag. Og så har jeg også siden taget sådan en Masteruddannelse i IK og læring. Og så har jeg jo som du ved, været underviser på læreruddannelsen siden 92 og siden 2014 har været på Historie Lab, hvor vi har taget forsknings og udviklingsarbejde i forbindelse med specielt historiedidaktik.

2. Louise Haldrup Riske

*Det var en kort og god præsentation. Det her med undervisningsmaterialer? Du har jo skrevet en bog som jeg sidder med lige nu om emnet. Er der noget du særligt har bemærket eller gør selv indenfor området, når du har produceret læremidler så længe? Kan du mærke at du har været nødt til at skulle ændre strategi eller formidlingsformer, hvis man skal sætte det op i forhold til det her *fortidsperspektiv*? Nu kan jeg jo se, at du lige have lavet en ny grundbog, som bliver en del af det her nye grundforløb fra Gyldendal og der tænker jeg jo, at det kunne være spændende at vide, om der har været noget særligt du har været opmærksom på i forhold til det her med, at der mangler et *fortidsperspektiv*. Så tænker man undervisning anderledes i dag i læremidler end man for eksempel gjorde for 10 år siden?*

2. Jens Aage Hosbond Poulsen

*Ja, det gør man da. Hvis man går længere tilbage ser vi også en udvikling. Dengang jeg begyndte at lave de her læremidler i midt firserne og frem efter, var det ikke sådan som i dag. 3 til 5 klasses materialer skulle indeholde en god fortælling, altså en god historie, men der var sådan set ikke lagt vægt på, at eleverne skulle reflektere over indholdet. De skulle bare lige tage historien ind som de fik præsenteret. Og til de ældste klasser, altså til 6. Klasse og så op til 9. klasse blev der lagt vægt på, at de fik mulighed for at orientere sig i materialet. Hvis man skal tage et andet brud der har været kan man sige, at der i midt halvfemserne kom det der med **historiebevidsthed**, da det blev indskrevet i læreplanen, og det kan man så sige, påvirkede ikke læremidlerne ret meget. Altså de tog sig stort set ud, som de altid havde gjort. **Historiebevidsthed** i sig selv, var mest noget man måske snakkede om på seminariet. I firserne var der blandt andet en grundbog der hed "ind i historien" som faktisk blev dem der blev solgt flest af til skolerne langt op i nullerne. Man havde lavet et historisk system, som også var kronologisk opbygget. Man startede i 6 klasse med oldtiden og så er den nået op i nærheden af nutiden i 8 og 9 klasse. Man kan også tale om, at der er et brud mere. For i nullerne blev det meget tydeligt det der med kilder. Det fik en større placering, at eleverne skulle arbejde med kilder og de skulle drage konklusioner ud fra kilder. Der kom også prøve i faget baseret på kilder. I første omgang var det i en skriftlig prøve, og så blev det til en mundtlig prøve. Hvis man tager et brud mere, så var det vel da de forenklet fælles mål kom i 12-13 stykker. **Det var ikke noget forenklet over det, andet end en masse som eleverne skulle.** Det var sådan en læringsmålstyret undervisning, man søgte og placerede ind i historie. Det var ikke en succes, men der kom også de der kompetencer ind i faget. **Alligevel er der ikke meget, der har ændret sig i materialerne siden nullerne. Læremidlerne ændrede sig ikke i forhold til fælles mål,** for det går lidt langsomt med udviklingen heraf, selvom man har en masse mål og kriterier man ønsker at opretholde i faget. Det der er særligt ved læremidler i historie i dag er, at der er kilder deri og der bliver lagt vægt på historiebrug. **Så selvom der senere er kommet læreplanerne ud, sker det meget langsomt i praksis og det samme gælder med udviklingen af læremidler.***

3. Louise Haldrup Riske

*Den her nye undervisningsbog du har lavet. Har der været noget i arbejdet med den, som har gjort at du har tænkt anderledes end før under tidligere udarbejdelser af læremidler? **For jeg***

*er lidt nysgerrig på, om det der med at give elever oplevelser af fortiden faktisk er inddraget. Har du tænkt mere over at inddrage noget, hvori eleverne møder i et **fortidsperspektiv** i den her nye udgivelse du har lavet til et grundbogssystem, kontra det tidligere materialer som du har udviklet?*

3. Jens Aage Hosbond Poulsen

Ja. Jeg har forsøgt at inddrage tekst og spørgsmål som gør, at man skal prøve at forstå fortiden på dens egne præmisser. Jeg har derfor forsøgt at give nogle forklaringer på, hvorfor tingene var, som de var dengang. Der er en ting, der bliver lagt vægt på og det er, at man må prøve at forstå den kontekst, som der præsenteres. Det er eleverne der skal arbejde med stoffet og være aktive i dem. Derfor er der en række afsnit til hvert emne med nogle opgaver og aktiviteter, både nogle hvor de kan bruge kilder, men også nogle hvor de skal reflektere over og forholde sig til noget.

4. Louise Haldrup Riske

Det er en væsentlig udvikling kontra når man tænker på alt det brødtekst elever tidligere blev præsenteret for sammen med en kilde. Det er vel en god udvikling?

4. Jens Aage Hosbond Poulsen

Ja. Nu må vi jo se om lærerne køber det, for de er generelt ikke så meget for noget nyt og det er derfor, at det kan tage lang tid at ændre i praksis, når man laver nye materialer.

5. Louise Haldrup Riske

*Jeg har siddet og tænkt over det her med **historiebevidsthed**, som et tredimensionelt tidsbegreb. Og jeg er kommet til at tænke over, at hvis man mangler og har manglet det her **fortidsperspektiv** i historieundervisningen langsigtet, vil du så sige, at **historiebevidsthed** som undervisningsbegreb har været mindre kvalificeret tidligere, end hvad det er nu? Er der mere fokus på at oplyse om fortiden og dens præmisser kontra før?*

5. Jens Aage Hosbond Poulsen

*Man kan ikke tale om en kvalificeret **historiebevidsthed**, hvis ikke alle 3 områder bliver imødekommet. Eleverne skal jo vide hvad der var emgang og forstå fortiden, såvel som de*

*skal forstå nutiden og fremtiden og være i stand til at sætte det i en sammenhæng, men når **fortidsperspektivet** har manglet, kan man sagtens tale om, at det har været en mindre kvalificeret anskuelse af **historiebevidsthed**. Men det ved jeg ikke om det bliver løst ved nye undervisningsmidler, for det er i sidste ende lærernes måde at undervise på som kan sikre, at eleverne oplever fortiden som fortiden var.*

6. Louise Haldrup Riske

*Det her med **scenariedidaktik** vil jeg gerne spørge dig om, for jeg har læst, at det er særligt nedprioriteret. Er der nogle særlige fordele ved at bruge denne tilgang i faget? Nu har du jo lavet og arbejdet med en del dilemmaspil og skrevet nogle artikler om, hvad et godt dilemmaspil er, så hvorfor synes du, at det er relevant i historiefaget? Og hvad kan **scenariedidaktik** i forhold til **fortidsperspektivet**?*

6. Jens Aage Hosbond Poulsen

*Hvis vi tager et konkret eksempel på et **scenariedidaktisk** forløb, så lavede vi en konkurrence for nogle elever, hvor de skulle lave et monument, der skulle vise hundredåret efter genforeningen. Der kunne man tydeligt se, at eleverne virkelig prøvede at sætte sig ind i, hvad det var der skete og hvorfor der findes en masse genforeningssten rundt omkring i Danmark. De skulle undersøge, hvordan det egentlig blev markeret i samtid med begivenheden, i stedet for kun at læse om det. De gode elever, eller de engagerede elever, fandt ud af, at der havde været et møde og de fandt blandt andet en lokal avis som beskrev, at man var blevet enige om at samle penge ind til den her genforeningsten. Derefter gik arbejdet ud på at stille spørgsmål til, hvad det var som var på stenen, hvad betød symbolerne og hvorfor havde man valgt disse? Eleverne skulle derfor genopleve det, som man lavede for 100 år siden, gennem et **scenarie**. Og det er jo det, som **scenarier** kan. *De behøver ikke nødvendigvis at berette om historien i sig selv, men de kan synliggøre noget for eleverne på en måde, som man ikke kan med bøgerne, fordi eleverne oplever fortiden og ikke kun læser om den. Det er også det som lærere bør vide, altså tænke lidt ud af boksen, så historieundervisningen ikke kun går ud på at læse i en bog eller på en portal. Man kan altid gå ud i sit nærområde og undersøge historien bag, for det giver altså eleverne nogle andre muligheder.**

7. Louise Haldrup Riske

*Jeg er jo også sådan meget forundret over, at der egentlig ikke er nogle deciderede krav om det her angående en måde at undervise i historiefaget på. Hvis man læner sig op af de tidligere læremidler og ikke giver elever mulighed for at skifte perspektiv, ved at tage dem med ud, eller ved **didaktiske scenarier**, så begrænses de vel i en række kompetencer indenfor faget?*

7. Jens Aage Hosbond Poulsen

*Ja de gør de da, men lærere behøver jo ikke at forklarer eleverne, at de underviser ud fra et **historisk/didaktisk scenarie** eller præsenterer overordnede begreber som sådan. Jeg tror bare det handler om måden, som lærerne tænker på i faget. **For eleverne skal selvfølgelig lære at reflektere over fortiden, såvel som nutiden og fremtiden.** De er også nødt til at forstå, at det liv, de har, og at deres egen historie og families historie kan sættes i sammenhæng med den store historie. Måske er det også derfor mange ikke kan se en mening med faget, for de ved ikke hvad de skal bruge informationerne til, når de bare sidder med en undervisningsbog, uden at kunne sætte det i sammenhæng med noget andet. **Derfor er det vigtigt at de møder et fortidsperspektiv, som de kan sætte det i sammenhæng med deres egen og opnå en forståelse herfor.** Man kan selv være med til at præge historien, og det skal eleverne vide.*

10.2 Bilag 2 Oversigt over kompetenceområder, færdigheds-og vidensmål efter 9.klassetrin i historie

Oversigt over kompetenceområder, færdigheds-og vidensmål efter 9.klassetrin i historie fundet på:

https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf Konsulteret den 23/1-25 kl. 13.55

Efter 9. klassetrin

Kompetence-område	Kompetencemål	Faser	Færdigheds- og vidensområder og -mål							
Kronologi og sammenhæng	Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.	Kronologi, brud og kontinuitet		Principper for overblik		Det lokale, regionale og globale		Historiekanon		
		1. Eleven kan sætte begivenheders forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng.	Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger.	Eleven kan anvende principper for inddelingen af historien til at få et historisk overblik.	Eleven har viden om principper for inddeling af historien.	Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt.	Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt.	Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse.	Eleven har viden om kanonpunkter.	
Kildearbejde	Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.	Historiske problemstillinger og løsningsforslag		Kildeanalyse		Sprog og skriftsprog				
		1. Eleven kan formulere historiske problemstillinger.	Eleven har viden om udarbejdelse af historiske problemstillinger.	Eleven kan forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og udtryksformer.	Eleven har viden om kildekritiske begreber.	Eleven kan målrettet læse historiske kilder og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstillinger.	Eleven har viden om komplekse fagord og begreber samt historiske kilders formål og struktur.			
Historiebrug	Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.	Historiske scenarier		Konstruktion og historiske fortællinger		Historisk bevidsthed				
		1. Eleven kan udtale forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.	Eleven har viden om historiske scenariers funktion.	Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsfortællinger og fremtidsforventninger.	Eleven har viden om sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsfortællinger og fremtidsforventninger.	Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling.	Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.			
		2. Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder.	Eleven har viden om metoder til udarbejdelse af løsningsforslag.	Eleven kan udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger.	Eleven har viden om kriterier for søgning af kilder.	Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed.	Eleven har viden om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed.			

Fra 1. januar 2025 gælder det, at kompetenceområder- og mål er bindende. Færdigheds- og vidensområder og -mål er vejledende.

Historisk bevidsthed	
Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling.	Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.
Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed.	Eleven har viden om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed.

10.3 Bilag 3 Offentliggørelse af ophævelse af færdigheds-og vidensområder i historie i 2025

Børne-og undervisningsministeriet, *Historie Undervisningsvejledning* (2019) 3. udgave s. 1.
https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_vejledning_2023.pdf Konsulteret
den 23/1-25 kl. 14.17



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET

Fra 1. januar 2025 er både færdigheds- og vidensområder og færdigheds- og vidensmål vejledende. Fagenes formål, kompetenceområder, kompetencemål, opmærksomhedspunkter i dansk, matematik og børnehaveklassen og kanonlister er fortsat bindende. Fælles Mål, faghæfter, læseplaner og undervisningsvejledninger er ikke opdaterede ift. de nye regler. De gældende Fælles Mål kan findes i Fælles Mål-bekendtgørelserne for folkeskolens fag og emner samt børnehaveklassen.

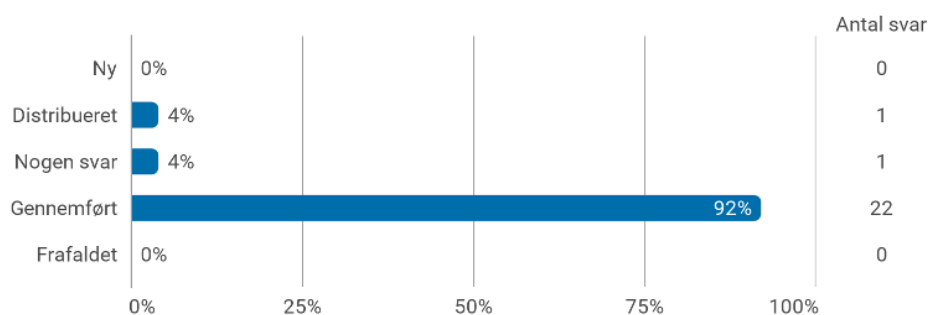
Fra 1. august 2025 er der ikke længere krav om at udarbejde læseplaner i folkeskolen. Børne- og Undervisningsministeriets vejledende læseplaner kan fortsat bruges af de skoler, der ønsker det.

10.4 Bilag 4 Fokusgrupper - Læreres perspektiv på det manglende fortidsperspektiv og erfaringer med scenariedidaktik

Data indsamlet over <https://www.survey-xact.dk/> i hele Januar 2025. 22 respondenter har færdiggjort undersøgelsen, mens 2 personer kun har besvaret enkelte spørgsmål.

Respondenterne er fra forskellige skoler og de er kontaktet over forskellige facebook grupper, som repræsenterer historielærere i folkeskolen. Det er derfor kun undervisere i historiefaget, som har deltaget i undersøgelsen. Respondenterne er anonyme og har forskelligt erfaringsgrundlag samt underviser på forskellige klassetrin.

Samlet status



1. Er du som underviser i historie bekendt med, at der mangler et fortidsperspektiv i faget generelt?
Nej.
Nej, hvad er betyder det?
Nej
Nej
Nej
Nej
Nej
Nej

1. Er du som underviser i historie bekendt med, at der mangler et fortidsperspektiv i faget generelt?
Nej
Jeg synes ikke der mangler et fortidsperspektiv kva de forskellige undervisningsmaterialer der er tilgængelig for at give eleverne en oplevelse af fortiden og ikke kun læse om den.
Jeg arbejder som efterskolelærer og har ofte benyttet mig af undervisning ud fra et fortidsperspektiv så jeg kan ikke genkende udsagnet.
Ja.
Ja og nej. Jeg var ikke bevidst om begrebet, men jeg oplever DAGLIGT udfordringer med, at mine elever har svært ved at opleve fortiden, og dermed også forstå hvad og hvorfor det er vigtigt
Ja og er meget bevidst om, at vi aldrig nok helt kan undgå at se på fortiden med "nutidsbriller".
Ja af erfaring oplever jeg, at eleverne lærer bedst ved også at se og berøre historien
Ja
Ja
Ja
Ikke specielt
Eftersom begrebet "historie" er forankret i fortiden i en skolestisk uddannelses kontekst, er spørgsmålet selvmotsigende. Som lærer i fag, der er forankret i historicitet (det vil sige alle folkeskolens fag), er det min pligt at forholde mig til fortidsperspektiverne i faget.
Det vil jeg ikke umiddelbart mene at der gør. Som Eric Bernard Jensen siger, så skal man lære om fortiden, for at forstå nutiden og have forventninger til fremtiden
Det er ikke noget jeg tænker så meget over.
.

2. Et fortidsperspektiv betyder, at eleverne får mulighed for at opleve fortiden frem for kun at læse om det. Giver du dine elever mulighed for at opleve fortiden i faget eller læner du dig om de materialer, som skolen stiller til rådighed?

Vi har besøgt en lokal kirkegård fra 2. verdenskrig og opsporet historien for den bygning skolen ligger i. Eleverne er også opfordret til at tage genstande og fortællinger med fra deres egen (og egen families) forhistorie.

Vi bor i en Unesco by, så vi går ture og jeg prioriterer levende materialer frem for bøger

Som fagprofessionel er det min opgave at facilitere læringsrum, hvor oplevelser (med bl.a. fortidens realiteter) indtænkes didaktisk med tænkning og øvebaner, der opfordrer til perspektiver relateret til fortidens handlinger er i højsæde.

Så ja, selvfølgelig giver jeg mine elever mulighed for oplevelser med fortiden

Rollespil
Filmlavning

Prøver ofte, netop at forklarer datidens syn på sagen og lade eleverne arbejde med det. F.eks. I forbindelse med slaveri/de dansk vestindiske øer.

Når det er muligt, meget hænger desværre sammen med økonomi.

Jeg gør alt, hvad jeg kan for få eleverne til at opleve historien enten ved film, museer eller andet.

Jeg giver dem mulighed for at opleve det.

Jeg forsøger virkelig at finde på alle mulige måder, hvor de med andre sanser og intelligenser kan undersøge fortiden men jeg synes det er svært med så lidt forberedelsestid, så ja jeg læner mig op af de materialer skolen har til rådighed. Og jeg er ikke fan af dem

Jeg finder inspiration mange steder.

Jeg bruger både lokalområde, ekskursioner, hvad skolen stiller til rådighed m.m.

Jeg arbejder også fænomenologisk i historiefaget. Vi tager på udflugter f.eks. museum. Vi har også afholdt en vikingebegravelse, afprøvet gamle håndværk, trænet gamle krigsstrategier, trænet fægtning, sanktet urter til behandling af "pest", mv.

Ja, vi gør stor brug af skoletjenesten i kommunen og tager på tur. Vi booker også historiske kasser fra CFU og af prøver selv historien med f.eks. Vikingeuge, hvor vi laver bygrød, slentre, laver prangerpunge mm.

Ja, til dels. Er opmærksom på at undgå at dømme fortiden ud fra et præsenteistisk og deterministisk perspektiv.

Ja det gør jeg. Overgangen fra jæger/samler til bondestenalder blev lavet udenfor hvor eleverne skulle lave en boplads ud fra midler i naturen og lave mad ud fra hvad man kunne samle og eller dyrke.

Ungdomsoprøret i '68 blev eleverne inddelt i forskellige grupperinger, nogen skulle tage for borgerskabet og en begrænsning af de unges tanker. Andre var BZ'ere der skulle lave oprør og tredje skulle være politiet.

Det er også andre eksempler.

Ja

Ja

Hele det aspekt med at opleve noget, der skal vi tale ind i skolens struktur og fagets fylde. Historie fylder voldsomt lidt, men har en, i min optik, meget væsentlig rolle for hele dannelsesrejse aspektet.

At lade dem opleve, kræver tid og ressourcer, hvilket ofte er en udfordring

Generelt fortæller og taler jeg altid om fortiden, også universets skabelse og hvornår livet opstod osv osv. og alttings historie. Så snart jeg kan referere til det gør jeg det i alle fag og i de situationer der giver mening.

Engang i mellem når økonomi og tid tillader det.

De får mulighed for det igennem ture, aktiviteter og rollespil

Begge dele

.

3. En kritik af de nuværende undervisningsmaterialer lyder på, at disse indeholder kilder og brødtekster, som er domineret af et nutidsperspektiv (altså af det, som forfatteren fx har forholdt sig til, da disse er skrevet). Er dette noget du er opmærksom på når du underviser og inddrager materialer i undervisningen?

Nej. Jeg synes ikke, det virker sådan.
Nej, men jeg gør opmærksom på at datidens øjne har set tingene anderledes end os.
Nej
Nej
Nej
Kildekritik er essentielt for god lærergerning. Historie er skrevet af dem, der har haft magten til at beskrive den. Dette meta- og kilde perspektiv er altid vigtigt i undervisningsøjemed.
Jeg tænker mere det er opgaverne der lægger op til, at det er nutidsperspektiv, og kilderne er fortids. Men jeg synes, at hvis man bruger historie bevidsthed, så rammer man ok ind på fortid, samtid og nutid
Jeg inddrager ofte førstehånds og/eller samtidskilder i vores pensum.
Jeg er opmærksom på, om der er en synergi i et fortids-, nutids- og fremtidsperspektiv.
Jeg er meget opmærksom på at det ofte er forfatterens vinkel, der fortæller historien.
Jeg arbejder meget ud fra at elevernes kildekritiske sans altid skal være i fokus så deres historiebevidsthed bliver bredere end bare det de eventuelt læser.
Ja, til dels. Er opmærksom på at undgå at dømme fortiden ud fra et præsenteistisk og deterministisk perspektiv. Synes dog også nogle materialer lægger op til dette.
Ja, og jeg forsøger at belyse og forholde mig kritisk til netop dette. Vi bruger alinea og jeg synes virkelig at deres materialer stikker i alle mulige retninger, som helt tydeligt er præget af forfatterens interesser
Ja, nogle kilder vælger jeg fra
Ja, jeg finder også fagtekster der forholder sig objektivt og ikke kun subjektive kilder og fagtekster, samt dokumentarer og andre kilde typer
Ja selvfølgelig

Ja
Ja
Det kræver at man som underviser er kritisk overfor valget af materiale og har en didaktisk tilgang til det
Det er sjældent jeg oplever, at det er præget af et nutids perspektiv - men synes ikke det er forkert er mangelfuldt, da historie ofte skal kobles på nutiden for at eleverne kan forstå/anges af det.
Det er jeg uenig i.
Det er jeg i stor stil. Jeg underviser eleverne i at være kritiske, arbejder med kildekritik og forholde sig til flere tekster.
.

4. Hvilke undervisningsmaterialer bruger du i historieundervisningen for at imødekomme en differentierende undervisning?

YouTube, Alinea onlineportal, cfu, dokumentar, billeder, historie arkivet, beretninger m.m.
Vi bruger alinea, educas, dr skole og så bruger jeg tekster fra ældre lærebøger, historienet og nyhedssider. Herudover supplerer jeg med dokumentarer etc. fra dfu, filmstriben, dr.dk
Portaler, hjemmesider, hjemmebiksede forløb
Portaler Historie4 Faktabæger Nettet Podcasts
Podcast, udstillinger, brug af skoletjenesten, rollespil, betragter mindesmærker og bygninger
Lokalområde, indervisningsportaler, kilde arbejde, ekskursioner
Laver dem selv ud af forskellige kilder

Jeg udvikler selv mine materialer, men støtter mig ofte op af feks Gyldendal og historielab.

Jeg tager afsæt i eleverne i den pågældende læringsproces. Det vil sige, at differentieringen tilrettelægges ud fra elevernes forudsætninger og og ikke undervisningsmaterialerne. Jeg stiller mig uforstående overfor præmissen for spørgsmålet, som jeg læser det; at undervisningsmaterialerne kommer før dem, der skal lære om historie.

Jeg synes der har været mange forskellige gode uv-materialer, som hver især har levet op til den historiske "strømning" der var i faget på det givne tidspunkt 😊. Pt kan jeg bedst lide Gyldendals historie og en af Gyldendals tidligere historiebøger, som er alt for svær for eleverne i dag, men som er meget gennemarbejdet og har fantastisk styr på tidsperspektiverne, samt den politiske udvikling.

Jeg har gerne flere forskellige teksttyper til et givent emne. Så gør flittigt brug af billeder, filmklip, interviews, tegneserier (f.eks. Claus Delurans illustrerede Danmarkshistorie). Laver også anderledes besvarelsesopgaver som krydsogtværs etc.

Jeg differentier ikke materialet der skal læses, da jeg underviser i udskolingen.

Jeg bruger primært portaler, men sammensætter allerhelst mit eget materiale med mange forskellige slags kildetyper og mulighed for både at se fortiden og fremtiden.

Ingen.

Hit med historien, Alineas portaler

Gyldendals undervisningsportal, skoletjenesten samt tilpasser jeg mit krav til den enkelte elev

En del Gyldendal + Historielab, men overvejende tilføjer og udvikler jeg egne materialer der tilpasses eleverne.

Didaktiserede og ikke-didaktiserede i god blanding.

Bøger, film, rollespil, dilemmaspil, podcast, lydbøger, skuespil, hjemmesider, historiefortællinger, museumsbesøg, levendegørelse af emner, VR briller, osv. især med hjælp fra CFU

Alineas portal
historielab
danmarkshistorien
dr skole
og meget andet som jeg selv finder

Alineas historieportal.

Alinea og ellers opsøgende på nettet og fjernsynet selv som giver inspiration.

.

5. Hvor mange års erfaring har du med at undervise i historie?

Startede i august.

Jeg har været lærer i 20 år i folkeskolen, og arbejdet en del i indskolingen, hvor jeg har integreret historie der hvor jeg kan.

Jeg er på tredje år. Har erfaring fra 3, 6 og 8-9 klasse.

Jeg dimitterede fra UCN som lærer i sommer.

9 år.

8 år

7

7

6

6

5

5

4

3 år
3
22
2
18 år
10 år.
10 år
10
10
.

6. Hvilke klassetrin har du undervist i og underviser på nuværende tidspunkt i historie i?

På mellemtrinnet og i udskoling.

Jeg har undervist fra 1-9 klasse. Jeg giver bruger også historie i dansk, engelsk n/t, billedkunst.
Jeg underviser lige nu 4-5 kl.

Har erfaring fra 3, 6 og 8-9 klasse.
Har mest undervist 8-9 klasse, hvilket jeg også gør nu.

Fra 3. til 9. Men nu kun i udskoling.

En specialklasse med blandede 2-4. Klasses elever og 7. Og 8. Klasse

Alle trin

Ikke nu.
8., 9., & 10. Klasse som ekstra fag uden pensum.
7. 8. Og 9. 7. dette skoleår
7-10. Underviser i dag 9. og 10. klasse.
7,8,9
7,8,9
6-9
5.-9. I øjeblikket 7. og 9.
5 - 6 - 7 -8 -9 klassetrin
4.-9.kl I år kun 7.-9.kl
4. klasse.
4. 5. 6.
4
3-6 klasse.
3,4,5,6
2.-9. klasse
2. til 9. klasse

.

7. Hvis du skulle kunne give dine elever mulighed for at opleve et fortidsperspektiv i undervisningen, hvorved de ville kunne opleve historie og ikke kun høre om denne, hvordan ville du så gøre det?

Ved at tale om det eller lave små dilemma/rollespil

Udflugter. Museumsbesøg. Rollespil. Fysiske genstande. Mv.

Ture ud af huset samt
Besøg i undervisningen

Tage på museum bl.a.

Tage dem med ud og væk fra skole, det kan nåde være museer, også bare ud og se steder der fortæller 'historien'. Fx tage dem med til Skamlingsbanken for at få fornemmelse af de taler der er blevet holdt der ude, og hvilke rolle de har haft efterfølgende

Se tidligere eksempler. Generelt afprøver vi de ting vi hører om.

Se førnævnte

Rollespil, tur, tage grej med og lade dem prøve det

Nationalmuseet. Assistens Kirkegård. Kirker. Klarergårdens virtuelle Uv i Helsingør, byvandring, Kronborg.

Lejre sagmland
Teater
Afprøve forskellige situationer og selv tage stilling

Jeg ville nok gentage flere af de ting jeg har prøvet af, men noget jeg ikke har prøvet endnu ville være at levende gøre enten jernalderen eller bronzealderen hvor man kunne inddrage håndværk/design og arbejde ud fra et håndværksmæssigt synspunkt i den samtid.

Jeg tager dem med ind i verdenen med billeder og lyd. Det stimulere deres sanser og giver dem følelsen af at være lige der!

Jeg gør det en del i de rammer, hvor det er muligt.

Gennem førstehåndskilder hvor det er muligt. Men det er ikke alle perioder og emner hvor det er muligt at finde aviser, dagbøger etc. specielt ikke hvis vi kommer mere end et par hundrede år tilbage.

Gennem autentisk indlevelse og udforskning af emnerne i faget. Det vil sige, at jeg med afsæt i elevernes interesser tilrettelægger undervisningen, så den understøtter elevernes optagetheder og fagets curriculum.

Fortælle om det.

Praktisk arbejde, kreativt. Det husker de altid, og bevare den daglige røde tråd i verdens begivenheder osv

Flere museums besøg og opgaver og øvelser, der satte indlevelsen igang.

Ekskursion, jernalderlandsby lignende

Ekskursion

Det er svært med den beskedne undervisningstid historiefaget har i udskolingen - set i forhold til at de skal blive klar til afgangsprøven. Der er ikke meget plads i 8. og 9. klasse til ekskursioner m.v.

Besøge museer og evt få en udtil at fortælle med artefakter.

Allerhelst ud i det virkelige liv. Museer etc.

Men jeg synes også at materiale produceret til det kan være godt

Det der er lykket bedst for mig, er at forsøge at producere materiale der skal forestille at være fra den tid vi arbejder med. det kan være breve, postkort, AI billeder

.

8. Er du bekendt med rollespil/dilemmaspil i undervisningsregi i historie og har du gjort brug heraf?

Nej, lyder spændende.

Ja.

Ja.

Ja, men har ikke brugt det endnu.

Ja, men det er meget udfordrende at bruge, når du har en eller to uv-timer om ugen og måske også lige skal løse et par konflikter og have tid til madpakken i din lektion 😊

Ja via Alinea.

Ja og ja.

Ja og ja.

Ja og ja

Ja og ja

Ja jeg gør meget brug af det! Det er sjovt

Ja ikke selv men på klarergården.

Ja flere gange

Ja en smule.

Ja en hel del gange

Ja det har jeg, men ikke ret meget. Jeg oplever stadigvæk at det er svært for eleverne

Ja

Ja

Ja

Har gjort brug af både rollespil og dilemmaspil.

Er bekendt med det men ikke brugt det

En smule

.

9. I så fald du har gjort brug af dilemmaspil/rollespil i historieundervisningen, hvad var så dine erfaringer hermed? (var eleverne mere eller mindre engagerede vs. når de sidder med en bog?)

Totalt engagerede elever. I 9.kl refererer de stadig til et rollespil fra 6.kl

Min erfaring er ikke at det giver hverken meget mere eller meget mindre engagerede elever. Men der kan godt ske et lille skifte i hvem der er engagerede. Nogle af de mindre bogstærke træder måske lidt mere tilbage, hvor de mindre bogstærke træder lidt frem.

Meget mere engageret og interesseret

Jeg synes det er et ledende spørgsmål. For selvfølgelig oplever jeg et øget engagement ift at sidde med en bog, fordi rollespil jo kræver at man engagerer sig, også evt. i samspillet med andre. Jeg oplever et øget engagement ved se fleste andre uv aktiviteter. Men ingen af delene kan nødvendigvis sidestilles med øget læring er min oplevelse.

Jeg oplevede at de synes det var svært

Jeg laver engang imellem små opsætninger, hvor eleverne bliver statister i historien. Det elsker de. Måske er de virkelige personer, måske bønder, slaver mm og får deres vilkår forklaret samtidig med at de får en "rolle".

Ja de var

Ikke brugt det

Har ikke prøvet det, men er sikker på eleverne vil elske det. Historiebøger er kedelige.

Gode.

Fungerer rigtig godt, men svært at udvikle selv

Eleverne var meget engagerede.

Det giver eleverne en mulighed for at forholde/forstå fortiden på en anden måde. De var meget engagerede.

Det er uvant for eleverne, derfor er det svært for dem at være i det

Det afhænger lidt af klassen man underviser (deres alder, dynamikken, faglige niveau m.m.). Men helt generelt synes jeg det virker godt.

Der er et dilemmaspil omkring breve fra skyttegravene som både elever og jeg har været meget begejstret for.

Der er altid elever, der melder sig ud, men ofte er det faktisk de "stærke" elever fordi de ikke har det stærkeste selvværd. Hvorimod eleverne der normalt ikke gider skolegangen synes det er fedt at have undervisning hvis man skal producere noget (boplads, smykker, oprør osv)

De var meget engageret!

De synes det er svært i historie

At spil og statiske rammer kan igangsætte en proces. Men aldrig stå alene. Min faglige dømmekraft i undervisningskonteksten og relationen til eleverne er det centrale, når vi arbejder med oplevelsesselementer i undervisningen. Eleverne er engagerede i visse kontekster som ikke nødvendigvis kan sidestilles med læring.

Alt for svært for eleverne. De er for generte/fjollede

.

10. Synes du som underviser, at der mangler noget i forhold til at stille materialer disponible for elever, som ikke kun beretter om fortiden men også åbner for en oplevelse heraf?

Ved ikke.

Nej. Jeg oplever, at der er behov for, at lærere bliver mere bevidste om deres egen rolle i undervisningskontekster. Når vi er bevidste om hvorfra vi underviser og med hvilke midler, åbner vi op for et refleksivt læringspotentiale. Som ikke opstår af lærermidler alene.

Nej. Jeg føler det er tilstrækkeligt at jeg her skal sætte min egen faglighed i spil.

Nej.
Nej.
Måske lidt
Lidt ja
Jeg synes at man skal gøre ligesom i Paris. At museer mm er gratis. På den måde tror jeg, at man kunne skabe mere forståelse
Jeg mangler, at der fysisk er materiale der fortæller, hvad de kan bruge det til, hvorfor den tidsperiode var vigtig og hvilken betydning det har gor i dag.
Ja.
Ja, men det koster og der er ikke råd. Fx er vores fagbudget 5000kr for hele mellemtrinnet 12 klasser.
Ja, jeg kunne godt ønske mig mulighed for flere danse oplevelser for de unge mennesker
Ja!!
Ja til dels. Flere dilemmaspil er godt, men skal være let at gå til.
Ja og ved ikke.
Ja meget. Må oftest selv lave. Der er en smule hos garderhøjfortet
Ja
Ja
I massiv grad.

Hvis man gør brug af sit lokale cfu kommer man langt. Hvis man er så heldig at bo i nærheden af steder som Lejre, hjerlhede, hvalris jernaldercenter, Ribe vikingecenter osv. kan man også af og til låne en del eller samarbejde.

Helt klart noget jeg synes mangler big time.

Der handler mere om mængden af tid og økonomi i min optik

.

11. Vil du forsøge at imødekomme et fortidsperspektiv i din undervisning, nu du ved at det er manglende? (Vil du lægge vægt på, at dine elever også får mulighed for at "opleve" fortiden og ikke kun hører herom?)

Som jeg plejer.

Måske en smule mere nu.

Jeg oplever ikke at det mangler i min undervisning.

Ja.

Ja, og det ville jeg mene jeg har gjort hele tiden. Arbejder f.eks. på at få lavet et historielokale, med artefakter, kort etc. der kan være med til at tydeliggøre historien noget mere.

Ja, når det er muligt, dog har visse områder/skoler bedre vilkår end andre. Især hvis man har historiske omgivelser, skoletjenester mm.

Ja, når der er tid og råd.

Ja, men tiden til planlægningen mangler

Ja, det gør jeg helt som fortsat

Ja

Ja

Ja
Ja
Ikke mere end jeg gør, men det kræver meget forberedelsestid
Fortsætter som før
Det gør jeg i forvejen, men tiden er meget sparsom med to lektioner om ugen i udskolingen
Det gør jeg allerede. Og det lykkedes, når jeg arbejder intentionelt med elevernes optagetheder og med afsæt i min relation til dem. Ikke når jeg giver dem et historisk dilemmaspil. Dette kræver et pædagogisk råderum for mig, hvor jeg har tid til at tilrettelægge undervisning, der tilgodeser de elever, jeg underviser.
Det gør jeg allerede
De oplever den allerede.
Altid!
Altid
.

12. Hvordan forsøger du at "inddrage" fortiden i din undervisningen, når du har historie?

Ved at levende gøre den så de ikke kun skal læse om den.
Ved artefakter
Uden fortiden ville nutiden ikke være, som den er. Dette bliver ofte italesat.
Se ovenfor og herunder.
Se førnævnte med de forskellige materialer.

Rollespil, dilemmaspil, online spil, slentre, slynge, mad mm
På alle mulige måder. Når vi har om middelalderen eller bare om børnedødelighed, så spørger jeg hvor mange af børnene der er beløbet taget ved kejsersnit, for tidligt fødte mm, så "dør" de. Det passer som regel med, at 1/3 er tilbage og det er ret sjovt samtidig, for de lærer også noget om hinanden, sig selv, som de måske ikke anede noget om, men det er altid spændende, når udgangspunktet er deres eget liv.
Oftest med at tage udgangspunkt i "folket", altså den jævne borger. Da det er dem eleverne lettest kan relatere sig til.
Jeg perspektivere og sammenligner med i dag. Jeg bruger meget tid på at få historien til at give mening med nutiden
Jeg forstår ikke spørgsmålet.
Jeg arbejder tværfagligt, så at de i danskfaget kan læse/se film der giver oplevelse af fortiden.
Ikke forstået
Gennemgår ngt gammelt og perspektiverer til nutid.
Gennem udforskning, gode eksempler, samarbejde med eleverne om tilrettelæggelsen af undervisningen og kontinuerlig dialog.
Gennem rollespil Dilemmaspil Museumsdidaktik Osv
Gennem genstande og steder, uden for klasserummet
Fortæller om det, viser dem ting, tager en gammel ting med fx eller lign, som giver anledning til snak.
Film, aktive lege, rollespil, ture
Eleverne skal vide, hvad der er sket, hvordan og hvordan folk har oplevet det og ageret i det, for at kunne forstå deres nutid og evt. fremtidens brug.
Det synes jeg er et specielt spørgsmål. Jeg oplever, at det ligger som kernen i faget at berette om fortiden.

Det beskrev jeg tidligere

?

.

13. Har du brugt andre former for spil i historieundervisningen end dilemmaspil og rollespil, i så fald hvilke og hvad var dine erfaringer hermed?

nej

Videredigtning.

Vi har lavet et demokrati spil på Kolding, som tager udgangspunkt i tiden omkring grundloven

Pas.

Nej

Nej

Nej

Nej

Nej

Kun selv lavede spil med mulighed for at genleve fortiden, ved hjælp af billeder.

Jeg har lavet en version af høvdingbold - men hvor at eleverne havde en form for barriere der skulle forestille en skyttegrav, og så når en modstander blev ramt måtte de rykke tættere på

Jeg har brugt et vikingetogtspil fra historielab. Har planlagt også at ville bruge et dilemma spil om besættelsestiden derfra, men har endnu ikke nået det, da det kræver mere tid synes jeg, at sætte gang i noget sådant.

Jeg har brugt et spil med Biskop Absalon og escape room.

Jeg har brug for forberedelsesrammer, det tilgodeser den pædagogiske opgave det er, at facilitere læringsrum, som tager afsæt i elevernes optagetheder.

Ja, online spil og brætspil mm. Det giver en god afveksling.
Jeg har lavet en feudalisme fangeleg mm

Ja, og de var gode.

Har lavet quizzet og kahoots. Min erfaring er at det bliver taget godt imod, det er dog mest anvendeligt som afslutning på forløb.

Gode

Forskellige brætspil som f.eks landbrugsspillet. Ift. stavnsbåndet.
Guillotine ift. den franske revolution

Når man har spil med i undervisning er det vigtigt at gøre det i mindre grupper ellers melder mange sig ud.

Dialogspil var sjovt

?

.

.

14. Har du andre tanker/tilføjelser som du mener er relevant i forbindelse med denne undersøgelse? (Så må du gerne uddybe dit svar/din bekymring/ din opfordring mm.)

nej

Nej.

Nej.

Nej
Nej
Nej
Nej
Nej
Nej
Medmindre man har masser af erfaring med rolle/dilemmaspil, så tror jeg, at det kræver meget forberedelse. Det er ikke bare lige sådan noget man hiver ned fra hylden, hvilket nemt gør det uoverskueligt. Du sætter heller ikke gang i matador eller et længerevarende brætspil i en klasse, når du kun har en times undervisning. Det er noget man kan gøre i emne/projekt uger og man skal helst være flere voksne.
Jeg mener fortællestoffet fylder for lidt. De gode, spændende fortællinger. Ikke fakta og årstal og overblik - nærværende eksempler i stort og småt. Som man fortæller for børnene. Jeg oplever dét, som det der skaber allermest engagement og lærelyst.
Jeg har uddybet, det jeg kunne løbende. Historie er super vigtigt! Det bliver simpelthen bare behandlet forkert af undervisningsministeriet
Jeg har svært ved at få øje på, hvor det fortidsperspektiv er mangelfuldt henne.
Jeg er bekymret for den "bias", som dette spørgeskema tager afsæt i. Det opfattes som forudbestemt, at lærermidler kan tilgodese den kompleksitet, der er til stede i en undervisningskontekst. Her mener jeg, at det pædagogiske relationelle arbejde er centralt.
Jeg arbejder primært med børn der har andet end dansk baggrund, det kan være udfordrende for dem, at forstå arbejdet med noget der skete i Danmark for 400 år siden, når de ingen relation har til det
Ikke lige nu
Det er vigtigt at inde drage eleverne. Der er elever som ikke ønsker at opleve fortiden, den kan være for voldsom, men blot lytte til os fortælle den. Vi skal huske, at vi sidder med børn og verdenen er og har altid været hård og barsk, vi skal stadig huske, at de er børn.

Der mangler mod hos kolleger til at kaste sig ud i andre ting end blot forløb fra portaler

De spørgsmål er simpelthen for ledende og ladede. Se fx rækkefølgen på spørgsmål 1 og spørgsmål 2. Enten er det indforstået eller også vil du have et særligt svar? Alle undersøgelser skal da definere det spurgte. Det kan må altså gøre noget ved validiteten.

..

.

.

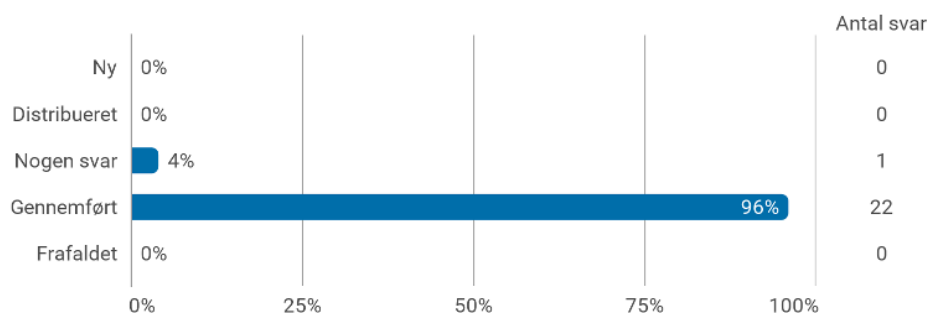
-

10.5 Bilag 5 Fokusgrupper - Elevers perspektiv på det manglende fortidsperspektiv og erfaringer med scenariedidaktik

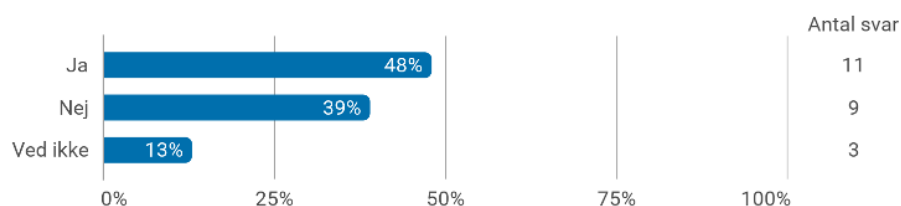
Data indsamlet over <https://www.survey-xact.dk/> i Januar 2025. 22 respondenter har færdiggjort undersøgelsen, mens 1 person kun har besvaret enkelte spørgsmål.

Respondenterne er fra 3 forskellige skoler og derfor også 3 forskellige klasser, hvorfor disse følger forskellige undervisninger. Respondenterne går alle i 7.klasse, hvorfor det antages at de bør have samme viden i overnestemmelse med tidligere gældende mål for faget. Skolerne såvel som eleverne har deltaget som anonyme, men repræsenterer, hvordan elever oplever historieundervisningen og herunder deres egen tilegnelse af historiebevidsthed.

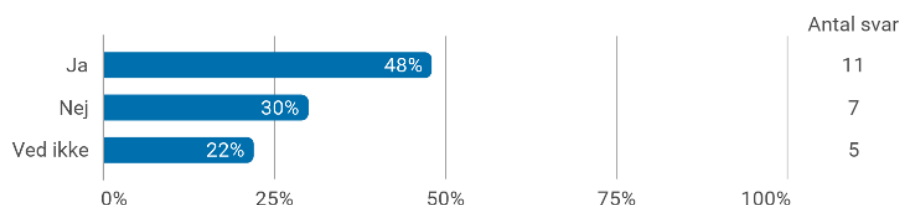
Samlet status



1. Kan du lide at have historie?



2. Oplever du ofte at I sidder med en bog eller en hjemmeside i historie?



3. Hvad har været det bedste emne du har haft om i Historie nogenside?

Skriv dit svar.

vikingetiden

konge rækken

det ved jeg ikke

den konglige affære

anden verdenskrig

Kongerækkerne

Kongerækken

Kongerækken

Jeg synes vi har været igennem mange gode emner, og en masse gode stunder sammen. Vi har været heldige med vores dejlige lærer Lotte, men jeg vil dog sige det emne der har fanget mig mest er den kolde krig. Måden Lotte fortæller om krigen er bare virkelig smuk

Kh. Elias hougard <3

Jeg kan godt lide at høre om den kolde krig og holocaust

Enevælde

Det ved jeg ikke

Det moderne gennembrud

Der er så mange gode emner, at jeg ikke kan vælge i mellem dem;)

Den kongelige afærre

Den kolde krig

Den Kolde Krig

Besættelsen

2.verdenskrig eller den kolde krig

2. verdenskrig

2. Verdenskrig

1864 eller den kolde krig

.

4. Hvad lavede I i historie, da I arbejdede med det du synes har været bedst?

Skriv dit svar.

vi så film

vi skulle lave en præsentation

vi lavede plancher, produkt og en slide, hvor vi skulle give vide til vores klasse kammerater af det information vi havde fundet

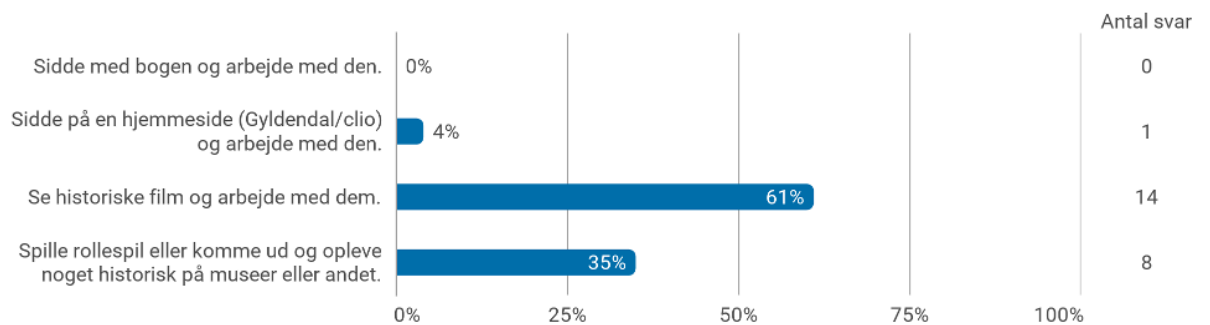
krigene

konger

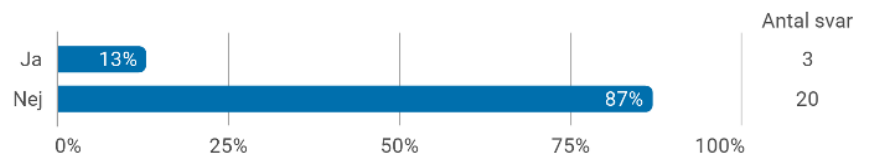
det ved jeg ikke

Vi så en masse spændende film og dokumentarer om emnet.
Vi så en film
Vi lavede plancher , produkt og en slides hvor vi skulle give viden om hvad vi har læst
Vi har lavet præsentationer som vi skal fremlægge og arbejdet praktisk
Så en masse dokumentare
Snakkede om emnet
Snakket i klassen
Sad og hørte efter
Noget med krig, 1864 især.
Læste, lyttede, se film og lavede opg.
Jeg synes det sjoveste var der vi var inde på kommunisme og kapitalisme.
Holocaust
Historien bag det hele
Fremlæggelse og vi så film
Det kan jeg ikke huske
1864 eller den kolde krig
.

5. Hvad vil du helst i Historie undervisningen?



6. Har du spillet dilemmaspil eller rollespil før i historie?



7. I så fald du har spillet rollespil/dilemmaspil, hvad synes du så om det?

Du må gerne uddybe dit svar (var det sjovt, kan du huske hvad det handlende om, var det bedre end den normale undervisning?)

vi har ikke arbejdet med det.

nej jeg har ikke lavet det

nej det har vi ikke

nej

jeg har aldrig prøvet det

ikke fedt

har jeg ikke

har ik prøvet det

det har jeg ikke

det har jeg ikke

Vi har kort lavet noget med noget rollespil omkring en film vi har set. Det var mega sjovt!

Vi har ikke arbejdet med det

Nej det har jeg ikke

Kan ikke huske

Jeg har ikke spillet det før.

Ja det var vel meget fint.

Har jeg ikke

Det var fint nok, men det mindede meget om den almindelige undervisning.

?

...

.

.

8. Kan du beskrive en alm. historieundervisning kort?
(Hvad starter I med, hvordan arbejder I og hvordan runder I timen af?)
Uddyb gerne dit svar.

vi starter med at få et emne og så går vi ud og arbejder i grupper

vi sidder i et lokale og får fremlagt information om vores emne

vi får et emne til at starte med og så bliver vi tit sat i grupper og laver vores opgaver i den gruppe

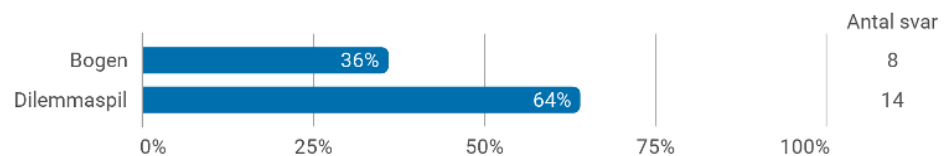
spændende og en lille smule kedeligt
snakker i klassen om emner hvor læreren inkludere os
lære snakker lære snakker måske lidt opgaver slut
introduktion til emne og derefter begynder vi nok med at læse noget og så til sidst spørg læreren hvor langt vi er nået også finder vi ud af hvor lang tid vi har til at lave det færdig vi er i gang med.
introduktion også læser vi noget og arbejder med det også runder vi timen af
Vores lærer snakker om noget, eller vi læser, eller ser en dokumentar og derefter spørgsmål.
Vores lærer holder oplæg. Så læser vi tit en tekst og laver opgaver.
Vi starter ud med, at sidde på vores plads med vores hæfte (for det meste). Læreren gennemgår emnet, og så skal vi måske se en film eller læse noget og svare på spørgsmål. Det kan også være læreren stiller spørgsmål og fortæller.
Vi skal ind på en hjemmeside, og så er der noget vi skal arbejde med, og så skal vi lave en fremlæggelse.
Vi skal hjemme side og så er der noget vi skal arbejde med der, og så skal vi lave en fremlæggelse om det.
Vi høre om forskellige ting, udforsker lidt på internettet og så diskutere vi omkring det vi skulle undersøge
Vi bliver introduceret for emnet og taler lidt om det og så får vi opgaver.
Ser film eller arbejder med kilder
Man sider og høre efter
Into til emne defter laver vi det i for besked på vi skal lave
Får en dagsorden, skal læse, lytte eller se film, nogle gange besvare spørgsmål

Det ved jeg ikke

....

.

9. Hvis du kunne vælge mellem at læse op fra en bog i historie eller spille et dilemmaspil, som tog dig tilbage i tiden, hvor du fik en rolle du skille spille, hvad ville du så helst?



10. Når du har haft om et emne i historie, føler du så at du har forståelse for, hvordan det var at leve dengang eller har du bare hørt om noget nyt, som er svært at forholde sig til?

Uddyb gerne dit svar.

vi hører om ting og det bliver meget hurtigt nemt at indleve os i emnet, da vores lærer er god til at beskrive emnet med følelser involveret

verdenskrigene

ja fordi vi læser om deres leve måde så er det nemt og forstå

ja efter emnet er slut plejer jeg at have god forståelse

ja det har jeg fordi at vi læser meget om dem og deres levestil.

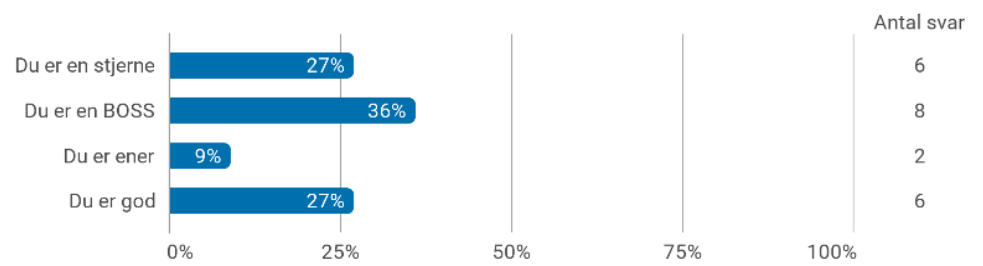
ja det føler jeg fordi vi arbejder ude i grupper og så snakker vi om det så sidder det bedre fast i hovedet

ja

har bare hørt noget nyt, glemmer det ret hurtigt

både og, er ikke så god til det
Urenvisningen variere, så kommer an på hvilket emne det er
Nej Ikke rigtigt
Jeg synes det er svært at leve sig ind i hvad der skete dengang.
Jeg synes det er svært at forholde sig til, føler det er svært at leve sig ind i.
Ja, det synes jeg.
Ja på en måde
Ja fordi vi har lært så meget om det.
Ja det har jeg da vi har læst meget om deres livstil
Eri
Det ved jeg ikke
Det varierer
...
.

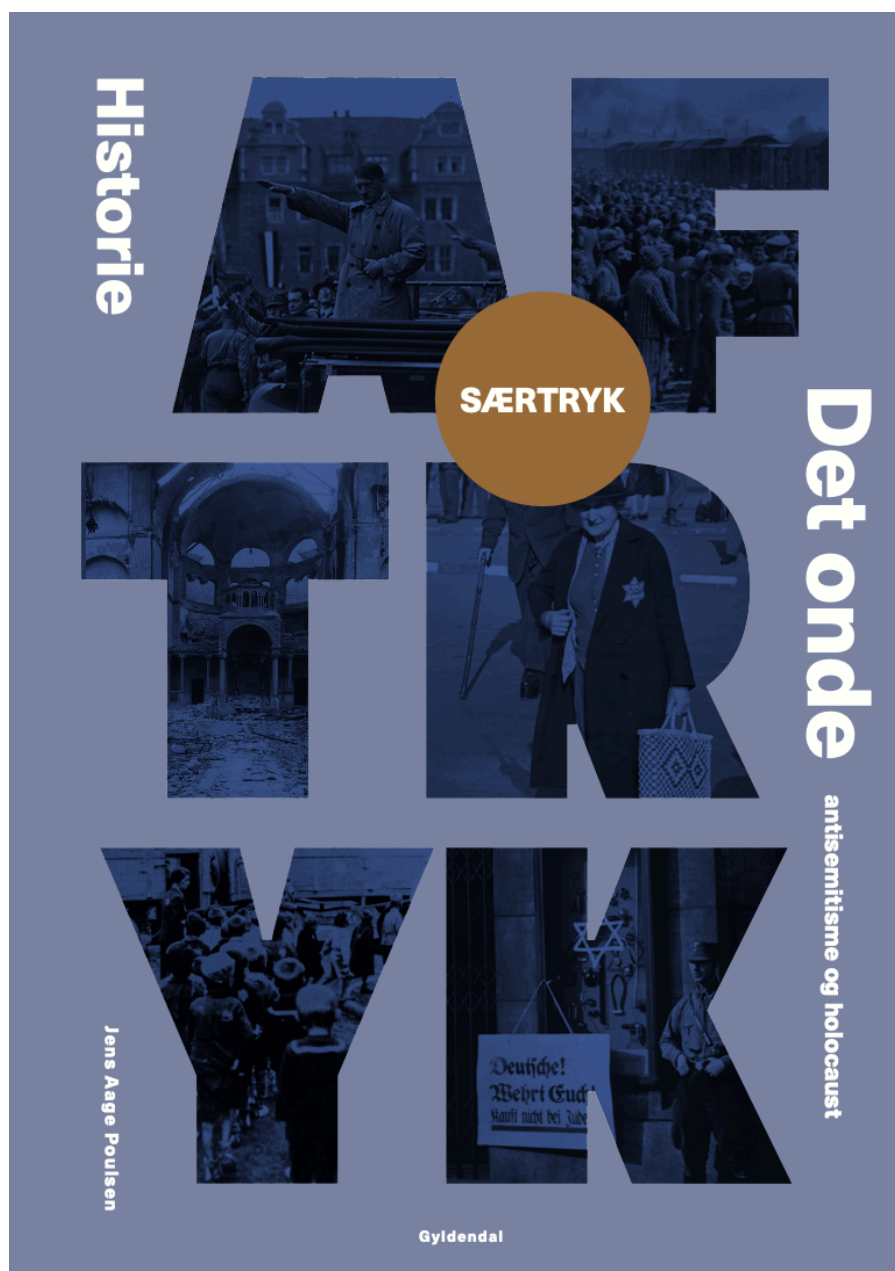
11. Tak fordi du ville deltage, det er jeg super glad for.



10.6 Bilag 6 Aftryk - Nyeste undervisningsmateriale til udskolingen i historiefaget.

Poulsen, J. A., (2025) *Aftryk - Det onde, Antisemitisme og holocaust*, 1. udgave, 1. oplag, udgivet af forlaget Gyldendal.

“Et fleksibelt undervisningsforløb, hvor lærere selv får mulighed for at tilrettelægge undervisningen. Ingen tegn på, at forlagsproducenten tillægger sig selv og herunder udarbejdelsen af materialet, et ansvar for hvordan undervisningen skal tage sig ud, herunder hvordan et fortidsperspektiv kan imødekommes gennem undervisningsforløbet.”



Kære historielærere

AFTRYK er et nyt historiesystem fra Gyldendal til 7.- 9. klasse. Systemet er bygget op om 18 temabøger, der kan anvendes på kryds og tværs af årgange og øvrige materialer, så du som lærer selv kan sammensætte det indhold, der fungerer bedst for dig og dine elever. Det giver dig derfor maksimal fleksibilitet i din undervisning.

Hver temabog varer cirka 10 lektioner, så har du alle 18, er undervisningen i hele udskolingen dækket ind. **AFTRYK** udkommer de kommende år med følgende titler:

Det onde
antisemitisme
og holocaust

Land of liberty
USAs historie

Fra sten til støj
teknologiens udvikling

Det her er historie

Danmark i verden
fra stormagt til småstat

Slaveri

Os og de andre
fællesskaber i fortid,
nutid og fremtid

Hold dig væk!
sygdomme der
ændrede samfund

Folkevandringer

Samfundets ansvar
velfærdens historie

Revolution!

**Menneskets
rettigheder**

**Europa efter to
verdenskrige**

Terrorisme

**Kvinder er den
halve verden**
ligestilling og
kvindefrigørelse

Kina
fascinerende og farlig

Den kolde krig

Rusland
mellem venskab
og fjendskab

**AF
TRYK**

Læs mere på
gu.dk/aftryk

I dette særtryk finder du udvalgte sider fra temabogen **Det onde – antisemitisme og holocaust**, der giver dig et godt indblik i systemets koncept og opbygning.

Til alle temabøger findes en introducerende video, der fungerer som en kickstarter for eleverne, inden arbejdet med bogens tema sættes i gang.

Se videoen til
Det onde – antisemitisme
og holocaust her:





Kvinder og børn på vej til en udryddelseslejr.

Det onde

Antisemitisme og holocaust

I 1945 fortalte øjenvidnet Anastasya Osmachko denne historie:

"De tyske soldater tvang os hen til kanten af udgravningen. En af dem begyndte at skyde på os med et maskingevær. Da min 12-årige søn blev ramt, besvimede jeg og faldt ned i hullet. Jeg kom til mig selv og så, at jeg lå oven på døde kroppe. Senere hørte jeg kvinder og børn skrig. Tyskerne tvang dem til kanten og skød dem. De dræbte faldt ned i hullet, hvor jeg lå."

Drabene fandt sted uden for den ukrainske by Kharkov i 1942. Om aftenen forlod de tyske soldater udgravningen. Først da turde Anastasya kravle op af hullet og flygte.

I perioden 1933-45 blev mere end 6 millioner mennesker slået ihjel. Der var tale om et såkaldt folkemord. De ansvarlige var det nazistiske styre i Tyskland, og de fleste ofre var jøder.

Når man hører historien om nazisternes folkemord på børn, gamle, kvinder og mænd, kommer man til at tænke på ondskab. Ofrene var uskyldige, og ofte blev de skudt på klos hold. Graver man dybere i historien, vil man opdage, at mange af morderne levede helt almindelige liv, inden de tog del i Hitlers nazistiske projekt.

Bogen "Det onde – antisemitisme og holocaust" handler om nazisternes folkemord under 2. Verdenskrig, og hvorfor det netop var jøder, de ville udrydde. Men det handler også om, hvad der fik 'de onde' til at opføre sig, som de gjorde. Din viden om historien skal du blandt andet bruge til at forklare:

- Hvilke begivenheder var årsag til, at millioner af jøder blev dræbt i perioden 1933-45?
- Hvad kan omverdenen gøre for at forhindre, at der sker flere folkemord i fremtiden?

DEFINITIONER PÅ ONDSKAB

Det er ondt at forfølge og dræbe mennesker, bare fordi de tilhører en bestemt gruppe. Ondskab er, når man vil skade nogen med vilje.

Gerningspersonen kan have forskellige motiver til at skade andre. Filosofen Lars Svendsen skelner mellem fire typer af ondskab:

1. DÆMONISK ONDSKAB

Gerningspersonen ønsker at skade andre. At gøre andre ondt er et mål i sig selv.

2. INSTRUMENTEL ONDSKAB

Gerningspersonen gør det onde, fordi han mener, at det er et egnet middel til opnå et mål, som han synes er godt.

3. IDEALISTISK ONDSKAB

Gerningspersonen mener, at han hjælper de mennesker, han gør noget ondt imod. Han er båret af en større idé om, hvad der er rigtigt og forkert.

4. DUM OG BANAL ONDSKAB

Gerningspersonen skader sine ofre, men tænker ikke over, at han gør andre ondt. Han forklarer det med, at han har fået ordre til at gøre det.

Indhold

Det onde

1. Ufattelige forbrydelser

08-09

Siden år 1900 er mere end 100 millioner mennesker blevet ofre for folkemord. Nazisternes mord på jøder er det mest brutale. Det fandt sted i perioden 1941-1945, og ingen blev skånet. Hadet mod jøder havde aldrig været større, og for mange unge mænd var det en meningsfuld opgave at slå dem ihjel.



2. Et forfulgt folk

10-11

Historien om jødeforfølgelser er lang. Hitler og nazisterne var meget mere brutale end nogen andre, men jøder har stort set altid være forfulgt eller jaget på flugt. For næsten to tusind år siden måtte de opgive Judæa for deres tro. Senere blev de beskyldt for både pest og mishandling af kristne børn.



3. Racelære

12-13

I 1800-tallet påstod forskere, at der fandtes forskellige menneskeracer. "De var forskellige i både udseende" og egenskaber. Nogle var bedre end andre. En af racerne var den jødiske, som snart fik ry for både at være grisk og for at forberede en magt-overtagelse af verden.



5. Nazisterne kommer til magten

16-17

I 1933 kom nazisterne til magten i Tyskland. Deres fører hed Adolf Hitler, og han fik hurtigt afskaffet demokratiet i landet. Nu var det kun ham, der bestemte. Det fik jøderne at mærke, da nazisterne fratog dem alle deres rettigheder og lavede love, der gjorde det svært for dem at bo og leve i Tyskland.



4. Jøder truer samfundet

14-15

I slutningen af 1800-tallet begyndte de russiske myndigheder at fordrive jøderne fra Rusland. Tusindvis af jøder måtte flygte, nogle bosatte sig i Danmark. Men heller ikke her fik de fred. Antisemitiske grupper sørgede for, at historierne om 'de usle jøder' blev holdt i live.



6. Ingen steder at flygte til

18-19

Krystalnatten fik for alvor de tyske jøder til at forstå, at de ikke kunne fortsætte deres liv i Tyskland. Men hvor kunne de tage hen? Danmark tillod kun jødiske flygtninge at rejse ind, hvis de kunne dokumentere, at de ville rejse ud af landet igen. Fra 1938 lukkede de danske myndigheder grænsen for jøder.



7. Massebord på Østfronten

20-21

Jøderne måtte hele tiden finde sig i nye beskyldninger fra nazisterne. I 1941 angreb Hitler Sovjetunionen, selv om han havde aftalt en fred med landet. Igen var det jødernes skyld, og der var kun én måde at undgå fremtidige problemer på: Alle jøder i Europa skulle slås ihjel.



9. Udryddelseslejre

24-25

I begyndelsen af 1942 blev de nazistiske ledere enige om den "endelige løsning på jødeproblemet". Sammen med personale fra et andet aflivnings-program fik de bygget store lejre til jøderne. De ankom stuvede sammen i tog med det ene formål at dø i lejrenes gaskamre.



8. De uønskede

22-23

Nazisterne forsøgte at udrydde jøder, men de slog også andre grupper i befolkningen ihjel. Da de var drevet af idéen om den perfekte menneske-race, måtte de for alt i verden undgå, at folk med fysiske og psykiske handicaps fik børn. Det løste de ved at aflive alle 'skæve' typer med gift.



10. Jødeaktionen

26-27

I alle tysk-besatte lande blev jøder arresteret og spærret inde i lejre. I Danmark kunne de leve i nogenlunde sikkerhed i lang tid. Men det var snart slut. Natten mellem den 1. og 2. oktober 1943 slog tyskerne til, men nogen havde afsløret deres hensigter og skaffet jøderne i sikkerhed.



11. De skyldige dømmes

28-29

Ingen så gennem fingre med nazisternes forbrydelser. De skyldige skulle dømmes, og de skulle dømmes hårdt. Domstolen placerede ansvaret for ondskenen hos de nazistiske ledere, men hvad med dem, som havde udført drabene. Hvad fik dem til at handle og slå tusindvis af uskyldige ihjel?



12. Perspektiv

30-31

I 1948 blev landene i FN enige om, at holocaust og folkemord aldrig måtte ske igen. Men selv om landene underskrev en kontrakt, så sker der stadig folkemord rundt om i verden. De sker dog sjældent fra den ene dag til den anden og kan derfor stoppes. I hvert fald i teorien.



VIGTIGE ORD

Antisemitisme
Ariske race
Einsatzgruppen
Eutanasi
Folkemord
Holocaust
Jødeaktionen
Koncentrationslejr
Konvention
Krystalnatten
Nazisme
Nürnberg-lovene
Propaganda
Udryddelseslejr

KOM GODT I GANG

Dan dig et overblik over tema-hæftets indhold og de vigtige ord.

- Hvad er nyt for dig, og hvad kender du allerede lidt til?
- Vælg de tre opslag, som du ser mest frem til at vide mere om.
- Del dine valg og forklar, hvorfor du har valgt netop disse.

5 Nazisterne kommer til magten

I 1933 kom nazisterne til magten i Tyskland. Deres fører hed Adolf Hitler, og han fik hurtigt afskaffet demokratiet i landet. Nu var det kun ham, der bestemte. Det fik jøderne at mærke, da nazisterne fratog dem alle deres rettigheder og lavede love, der gjorde det svært for dem at bo og leve i Tyskland.



Adolf Hitler og nazisterne kom til magten i Tyskland i 1933 ved et demokratisk valg. Billedet er taget i oktober 1930 i byen Weimar. I bilen hilser Adolf Hitler på sine tilhængere.

←

Et medlem af et nazistisk militærkorps foran en jødisk forretning. På skiltet står der: "Tyskerel! Forsvar jer selv! Køb ikke noget af jøderne!"

→



Hitler afskaffer demokratiet

I 1933 kom Det nationalsocialistiske tyske arbejderparti (NSDAP) til magten i Tyskland. Det var oprettet i 1920 og blev snart kendt som nazist-partiet. Partiets leder hed Adolf Hitler. Han var kommet til magten ved et demokratisk valg, men kort efter afskaffede hans parti demokratiet. Al magt var nu samlet hos Hitler, der året efter blev udråbt til Fører.

Nazist-partiet var antisemitisk lige fra sin grundlæggelse. Partiet ville beskytte det "tyske folkefællesskab". Her var der ikke plads til jøder, selv om de havde levet i Tyskland i mange hundrede år.

Jøder blev betragtet som "indre fjender" sammen med blandt andre romaer. "Indre fjender" var mennesker, der levede i Tyskland, men som ønskede at skade landet. Nazisterne påstod for eksempel, at Tyskland faktisk ikke havde tabt 1. Verdenskrig (1914-1918). Det var de tyske jøders skyld, at Tyskland gav op og måtte gå med til en hård fredsaftale.

I 1933 var der omkring en halv million tyske jøder. Det svarede til under 1 % af befolkningen, men nazisterne begyndte straks at diskriminere jøderne. Nazisterne opfordrede til, at ingen handlede i jødiske forretninger. I udlandet protesterede man mod boykotten, og kun få tyskere bakkede op om den.

Rettigheder fjernes

I løbet af 1930'erne vedtog nazisterne mere end 2.000 love, der gradvist gjorde jøderne retsløse. Det skabte ikke store protester fra omverdenen. Andre lande, fx Polen, havde også antisemitiske love.

Fra 1933 kunne jøder ikke blive ansat i det offentlige og have erhverv som jurister og læger. Titusinder af jøder blev fyret. Jødiske medarbejdere ved radioen, pressen og andre kulturinstitutioner blev også afskediget.

Til sidst var alle rettigheder taget fra jøderne. De var ikke længere borgere i den tyske stat. Staten beskyttede dem ikke, og myndighederne kunne gøre ved dem, hvad de ville.

Kun få flygter

De såkaldte Nürnberg-love fra 1935 udelukkede stort set jøderne fra samfundet. For eksempel måtte folk fra den ariske race (se side 12) og jøder ikke gifte sig med hinanden eller få børn sammen.

Nazisterne forsøgte at få jøderne til at forlade Tyskland, men kun 1/4 udvandrede i perioden 1933-1937.

Det kan der være flere grunde til:

- Nogle jøder håbede, at diskrimineringen ville stoppe.
- Mange velhavende jøder valgte at blive. De måtte nemlig kun tage få værdier med sig.
- Det var svært for jøderne at finde et land, der ville tage imod dem.

Flere love mod jøder blev vedtaget i de følgende år. Hospitaler måtte ikke have jødiske læger ansat. Jødiske børn og unge blev udelukket fra skoler og universiteter. Alle jødiske gadenavne blev erstattet med tyske.

Nazisterne ville have tyskerne til at afsky jøderne. De forsøgte derfor at påvirke dem gennem udstillinger, undervisning, foredrag, film, bøger, artikler og radio.

Tyske skolebøger og børnebøger skulle vise, at jøderne havde forfærdelige egenskaber. Billedet viser et opslag fra en bog fra 1936.



Kilde 6

UDDRAG AF HITLERS SELV- BIOGRAFI

Kilder: Adolf Hitler:
"Mein Kampf", 1966

Hitlers bog "Mein Kampf" udkom i 1920'erne og er blevet genoptrykt flere gange siden. I den skrev han bl.a. dette om jøderne:

"Jøden har aldrig været i besiddelse af egen kultur. Derfor har han altid fået grundlaget for sit åndelige arbejde af andre. Hans intellektuelle liv er altid blevet udviklet af den kulturverden, som omgav ham. [...]"

Hvis jøderne var alene i denne verden, ville de kvæles i smuds og skarn. Eller de ville i hadefuld kamp søge at forfordele og udrydde hinanden. [...]"

Trods det jødiske folks tilsyneladende intellektuelle egenskaber, er det blot for virkelig, selvstændig kultur. Thi hvad jøden ejer af tilsyneladende kultur, er for det meste andre folkeslags goder, som han allerede har ødelagt. [...]"

UNDERSØG OG OVERVEJ

1. Hvad mener Hitler om jøder og deres intellektuelle egenskaber og kultur?
2. Hvor har Hitler mon sin viden fra?
3. Hvad er forskellen på at *mene* noget og at *vide* noget?
4. Hitler var en dygtig taler. Med enkle budskaber lykkedes det ham at få mange tilhængere. Udpag eksempler i kilde 6, der støtter op om Hitlers evne til at forklare sine synspunkter på en overbevisende måde.
5. Hitlers taler fik overbevist mange tyskere om, at jøderne ville skade landet. Hvad fik han mere igangsat, der gjorde livet svært for tyske jøder?
6. Hvordan kan man forklare nazisternes opførsel som ondskab? Hvilken af Lars Svendsens fire definitioner (side 3) passer jeres karakteristisk bedst til?

OPSAMLING

Drøft med en side-makker, hvad du indtil nu har lært, og hvordan du kan bruge din viden til at svare på temaets problemstilling: **Hvilke begivenheder var årsag til, at millioner af jøder blev dræbt i perioden 1933-45?**

12 Perspektiv

I 1948 blev landene i FN enige om, at holocaust og folkemord aldrig måtte ske igen. Men selv om landene underskrev en kontrakt, sker der stadig folkemord rundt om i verden. De sker dog sjældent fra den ene dag til den anden og kan derfor stoppes. I hvert fald i teorien.



Under krigen i Bosnien-Hercegovina blev 8.000 uskyldige bosniske, muslimske mænd og drenge skudt ved byen Srebrenica i juli 1995. Gerningsmændene begravde ligene i massegrave i et forsøg på at skjule massakren. I dag anses drabene i Srebrenica for at være den værste massakre i Europa siden 2. Verdenskrig.

Indsatsen mod folkemord

Holocaust var en forbrydelse mod menneskeheden. Da 2. Verdenskrig sluttede, var mange lande enige om, at historien aldrig måtte gentage sig. Derfor oprettede de Forenede Nationer (FN).

I 1948 udarbejdede FN en konvention om forebyggelse og straf for krigsforbrydelser og folkedrab. En konvention er en slags international lov, der er bindende for de lande, som har underskrevet den. Konventionen definerede folkedrab som enhver af handlingerne her, der begås for at ødelægge en national, etnisk, race-mæssig eller religiøs gruppe helt eller delvist:

- at dræbe medlemmer af gruppen
- at påføre medlemmer af gruppen betydelig legemlig eller åndelig skade
- bevidst at påføre gruppen levevilkår, der fører til gruppens fuldstændige eller delvise fysiske ødelæggelse
- at gennemføre forholdsregler med henblik på at hindre fødsler inden for gruppen
- med magt at overføre gruppens børn til en anden gruppe.

Siden 1948 har der været flere overgreb, som falder ind under et eller flere af konventionens punkter. Men kun to gange har FN oprettet krigsforbryderdomstole, der skulle retsforfølge personer for krigsforbrydelser og folkedrab mod bestemte befolkningsgrupper.

EKSEMPLER PÅ FOLKEMORD

	NAMIBIA	DET OSMAN-NISKE RIGE	SOVJETUNIONEN	KINA	INDONESIEN	CAMBODIA
	Hovedparten af herero-folket udryddes.	Fordrivelsér og massakrer koster 1-1,5 mio. armeniere livet.	11-20 mio. blev dræbt og omkom under diktatoren Stalins styre.	Styret iværksatte en plan for at modernisere landet. 30 mio. mennesker omkom af sult.	Styret dræbte mellem 500.000 og 1 million kommunister.	1,7-2 mio. omkommer under De Røde Khmerers revolution.
	1904-1907	1915-1918	1928-1953	1958-1961	1965-1966	1975-1979

VEJEN TIL FOLKEDRAB

Gregory Stanton er professor ved George Mason University i Virginia, USA. Stanton forsker i folkedrab. Han mener, at udviklingen, fra at en gruppe mennesker tillægges særlige kendetegn, til man forsøger at udrydde dem, sker gennem 10 stadier:

1. **KLASSIFICERING** Opdeling af mennesker i et samfund i bestemte grupper.
2. **SYMBOLISERING** Bestemte grupper gives navne, og man tillægger dem bestemte symboler og kendetegn, fx deres udseende og klædedragt.
3. **DISKRIMINERING** Gruppen, der har magt i samfundet, indfører love, så mindre magtfulde grupper mister deres rettigheder.
4. **DEHUMANISERING** Klassificering og symbolisering bruges til at tage en gruppes menneskelighed fra dem, fx ved at sammenligne dem med skadedyr.
5. **ORGANISERING** Folkedrabet skal planlægges og forberedes. De, der skal udføre det, skal udvælges og trænes.
6. **POLARISERING** Bestemte grupper udskilles helt fra det øvrige samfund. De, der synes, at det er forkert, fjernes. Måske kommer de i fængsel.
7. **FORBEREDELSE** Mennesker i grupper, der skal udskilles, er identificeret og registreret. De bliver frataget deres ejendom og bliver samlet på bestemte steder og i lejre.
8. **FORFØLGELSE** Medlemmer af de udskilte grupper forfølges, tortureres, sultes og udsættes for massakre. Folkedrabet er begyndt.
9. **UDRYDDELSE** Medlemmer af de udskilte grupper betragtes ikke længere som mennesker, men som elementer der skal fjernes. De fordrives og forsøges udryddet.
10. **BENÆGTELSE** Når et folkedrab har fundet sted, forsøger gerningsmændene at skjule og benægte, hvad de har gjort.

UNDERSØG OG OVERVEJ

1. Gennemgå Gregory Stantons 10 stadier og brug dem til at beskrive udviklingen af holocaust.
2. Sammenlign resultatet af jeres arbejde i klassen. Tal om, hvordan Stantons stadier kan bruges til at forklare nazisternes handlinger.
3. Find spørgsmål 6 på side 19. Er det mere meningsfuldt for jer at svare på nu?
4. Stanton beskrev først stadierne flere år efter holocaust. Hvad har holocaust mon betydet for Stantons arbejde med stadierne. Havde han fx kunne beskrive dem, hvis holocaust aldrig var sket?
5. Folkemord foregår stadig. Brug jeres viden om holocaust og Gregory Stantons stadier til at svare på spørgsmålet: Hvad kan omverdenen gøre for at forhindre, at der sker flere folkemord i fremtiden?

OPSAMLING

"Aj, hvor er du ond!"

Næsten alle mennesker begår onde handlinger.

Kun få slår andre mennesker ihjel. Ondskab findes i mange former og størrelser og foregår både bevidst og ubevidst.

- Gå sammen i mindre grupper.
- Bladr tilbage til de fire typer af ondskab (side 3).
- Brainstorm på episoder, hvor I selv har oplevet ondskab eller kender til andre, der har. I må gerne finde på fiktive historier, men de skal kunne ske i virkeligheden og i de sociale sammenhænge, I selv er en del af: familie, venner, skolen.
- Hvilke typer af ondskab kan I genkende i jeres egne fortællinger, og hvordan kan de forklares?
- Sammenlign jeres svar med dem, I har givet som forklaring på ondskaben i holocaust. Er der tale om de samme typer af ondskab?
- Lav en visuel præsentation af ondskab, som I oplever den i jeres eget liv.

KINA

Styret har undertrykt det muslimske mindretal uighurerne. Det er sket gennem arbejdslejre, tortur og tvangssterilisering.

BOSNIEN

I 1995 blev 8.000 bosniske, muslimske mænd og drenge skudt ved byen Srebrenica. FN fastslog, at det var et folkedrab.

RWANDA

Drabet på 800.000 tutsier var ifølge FN et folkedrab.

SUDAN/DAFUR

Op mod 500.000 mennesker er hidtil dræbt.

MYANMAR

Hæren forfølger, overfalder og dræber det statsløse folk rohingyaerne. Et ukendt antal er dræbt, og op mod en million er flygtet.

Fra 1990'erne

1992-1995

1994

2003-

2017-

De tre første temabøger



Det onde antisemitisme og holocaust

Holocaust er et skræmmende eksempel på, hvad almindelige mennesker er i stand til at gøre, hvis de tror nok på en sag. Men var der andet, der drev dem, og var det ondskab? Bogen klæder eleverne på til at reflektere over historien og diskutere, om folkemord kan forhindres i fremtiden.



Land of Liberty USA's historie

Den amerikanske drøm er i dag overskygget af en dyb splittelse i landet *over there*. Igennem bogen arbejder eleverne med befolkningens historiske konfrontationer med hinanden, så de på oplyst grundlag kan hjælpe nutidens USA *back on track*.



Fra sten til støj teknologiens udvikling

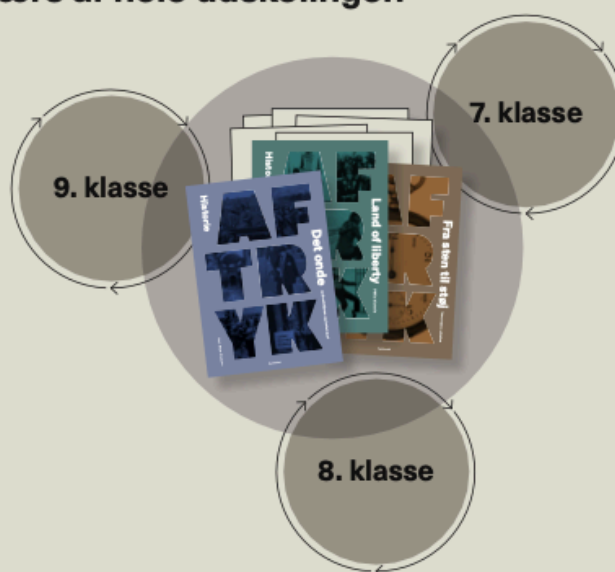
Der er sket meget siden vi fandt ud af at hugge flint til økser, skifte mellem markens afgrøder og male korn til mel ved hjælp af vindkraft. I denne bog lærer eleverne om vigtige teknologiske fremskridt, og hvad de har kostet naturen, som blev glemt og klemmt undervejs.

Brug AFTRYK på tværs af hele udskolingen

Temabøgerne kan bruges på tværs af klassetrin og årgange i udskolingen. Det betyder også, at I kan nøjes med at investere i enkelte classesæt af hver temabog, da bøgerne kan bruges på skift af mange klasser i løbet af et skoleår.

**AF
TR
YK**

Læs mere på
gu.dk/aftryk



AFTRYK er et fleksibelt historiesystem fra 7.-9. klasse. **AFTRYK** er skabt med enkelthed, brugervenlighed og elevernes historiebevidsthed i centrum.

GRATIS OG PRÆCIS LÆRERVEJLEDNING

Lærervejledningen til **AFTRYK** er gratis, kort og præcis, inkluderer facitliste og kan let printes. Derfor er det nemt for dig som lærer – også hvis du ikke er linjefagsuddannet – at bruge **AFTRYK** effektivt.

KOMPAKT INDHOLD

Indholdet i **AFTRYK** er kortet ned, så du kan nå igennem det på de timer, du har til rådighed, uden at gå på kompromis med kvaliteten. Alle opgaver er styret af en overordnet problemstilling, der fungerer som en rød tråd for al indhold.

LÆSEVENLIGT FOR ELEVERNE

Indholdet er generelt mindre teksttungt end mere traditionelle bogsystemer til historie. Og der er yderligere udviklet læseguides til alle opslag, der gør arbejdet med den faglige læsning nemt at gå til.

PRØVEFORBEREDENDE

Temabøgerne fungerer godt som prøveforberedende materialer med en gennemgående problemstilling, kildearbejde undervejs og evaluering af egen læring.

STOR FLEKSIBILITET

AFTRYK kan både fungere som et fulddækkende historiesystem, hvor alle 18 temabøger anskaffes, eller indgå som supplerende temabøger rundt om andet undervisningsmateriale. Det er helt op til dig.



**AF
TRYK**

Læs mere på
gu.dk/aftryk

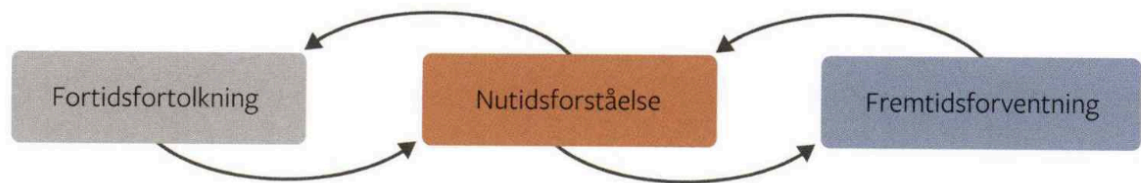
GYLDENDAL 



10.7 Bilag 7 Illustration af mennesker historiebevidsthed

Hassing A. & Vollmond C. *Fra fortid til historie, historiefagets identitet og metoder*, Forlaget Columbus (2017), 2. udgave, 2 oplag. Side 12.

Figur 1 Illustration af menneskers historiebevidsthed



10.8 Bilag 8 Oversigt over kommunernes forbrug af puljer til digitale læremidler i 2017.

Det blev offentliggjort 1.juni 2018 af Undervisningsministeriet. Afdækker Danmarks 98 kommuner. [Link her](#) Konsulteret den 6/2-25 kl. 13.35



1. juni 2018

Oversigt over kommunernes forbrug af puljen til digitale læremidler i 2017

Baggrund

Som led i den fællesoffentlige indsats for it i folkeskolen 2012-2017 blev afsat en pulje til medfinansiering af kommunernes indkøb af digitale læremidler med det formål at stimulere efterspørgslen efter digitale læremidler, så der udvikles flere læremidler af høj kvalitet.

Puljen blev udmøntet som en trækingsret, hvor alle kommuner fik adgang til en andel af de afsatte midler beregnet på baggrund af antallet af elever i kommunens skoler. I 2017 blev der afsat 45 mio. kr. til puljen, hvilket svarede til en trækingsret på ca. 79 kr. pr. elev. Puljemidlerne for 2017 kunne bruges til indkøb af tilskudsberettigede læremidler mellem den 1. januar og den 31. december 2017. 2017 var sidste år med mulighed for tilskud fra puljen.

Kommunernes forbrug

En opgørelse over kommunernes forbrug af puljemidlerne fra 2017 viser, at kommunerne samlet har fået 44,8 mio. kr. udbetalt i tilskud, hvilket svarer til en samlet udnyttelsesgrad på 99,5 pct., som dermed er højere end puljen 2016, hvor udnyttelsesgraden var på 99,2 pct. (ud af 65,1 mio. kr. i afsatte midler blev der udbetalt 64,6 mio. kr.). Tabel 1 nedenfor viser udviklingen i puljeforbruget 2012-2017. Alt i alt har kommunerne fået udbetalt 325 mio. kr. i tilskud fra 2012 til 2017.

Tabel 1. Puljen til digitale læremidler 2012-2017

	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Afsat	50 mio. kr.	80 mio. kr.	80 mio. kr.	65 mio. kr.	65 mio. kr.	45 mio. kr.
Forbrugt	36 mio. kr.	53 mio. kr.	63 mio. kr.	63 mio. kr.	65 mio. kr.	45 mio. kr.
Udnyttelsesgrad	72 pct.	66 pct.	79 pct.	98 pct.	99 pct.	99 pct.

I tabel 2 nedenfor ses en opgørelse over de enkelte kommuners forbrug af puljemidler i 2017.

Tabel 2. Kommunernes forbrug af puljemidler 2017

Kommune	Trækingsret (i kr.)	Udbetalte midler (i kr.)	Udnyttelsesgrad (pct.)
Albertslund	256.851	256.851	100,0
Allerød	292.005	292.005	100,0
Assens	354.369	354.369	100,0
Ballerup	447.169	447.169	100,0
Billund	243.953	243.953	100,0
Bornholm	260.311	260.311	100,0
Brøndby	259.682	259.682	100,0
Brønderslev	363.256	363.256	100,0
Dragør	146.828	146.828	100,0
Egedal	464.549	464.549	100,0

Esbjerg	957.803	957.803	100,0
Fanø	28.233	28.233	100,0
Favrskov	504.264	504.264	100,0
Faxe	297.667	297.667	100,0
Fredensborg	330.619	330.619	100,0
Fredericia	436.945	436.945	100,0
Frederiksberg	583.852	583.852	100,0
Frederikshavn	466.358	464.778	99,7
Frederikssund	393.848	393.848	100,0
Furesø	392.905	301.695	76,8
Faaborg-Midtfyn	344.145	344.145	100,0
Gentofte	605.872	605.872	100,0
Gldsaxe	550.821	550.821	100,0
Glostrup	173.410	173.410	100,0
Greve	455.348	455.348	100,0
Gribskov	275.411	275.411	100,0
Guldborgsund	438.597	438.597	100,0
Haderslev	426.328	426.328	100,0
Halsnæs	272.344	272.344	100,0
Hedensted	455.505	455.505	100,0
Helsingør	557.034	557.034	100,0
Herlev	217.057	217.057	100,0
Herning	788.404	788.404	100,0
Hillerød	459.044	459.044	100,0
Hjørring	549.170	549.170	100,0
Holbæk	563.090	563.090	100,0
Holstebro	499.152	498.349	99,8
Horsens	730.759	730.759	100,0
Hvidovre	465.493	465.493	100,0
Høje-Taastrup	396.758	396.758	100,0
Hørsholm	206.676	206.676	100,0
Ikast-Brande	365.930	365.930	100,0
Ishøj	182.454	182.454	100,0
Jammerbugt	349.808	349.808	100,0
Kalundborg	365.222	365.222	100,0
Kerteminde	205.654	205.654	100,0
Kolding	769.215	769.215	100,0
København	2.892.913	2.892.913	100,0
Køge	548.226	548.226	100,0
Langeland	88.710	88.710	100,0
Lejre	250.795	250.795	100,0
Lemvig	171.994	171.994	100,0
Lolland	260.704	260.704	100,0

Lyngby-Taarbæk	498.051	498.051	100,0
Læsø	12.190	12.190	100,0
Mariagerfjord	357.987	357.987	100,0
Middelfart	330.619	330.619	100,0
Morsø	143.840	143.840	100,0
Norddjurs	298.217	298.217	100,0
Nordfyn	263.614	263.614	100,0
Nyborg	214.698	214.698	100,0
Næstved	692.616	692.616	100,0
Odder	172.073	172.073	100,0
Odense	1.422.903	1.422.903	100,0
Odsherred	213.282	213.282	100,0
Randers	776.922	776.491	99,9
Rebild	296.645	296.645	100,0
Ringkøbing-Skjern	481.300	481.300	100,0
Ringsted	290.982	290.857	100,0
Roskilde	755.925	755.925	100,0
Rudersdal	549.327	549.327	100,0
Rødovre	316.070	316.070	100,0
Samsø	18.088	18.088	100,0
Silkeborg	875.070	875.070	100,0
Skanderborg	646.767	646.767	100,0
Skive	420.115	420.115	100,0
Slagelse	596.749	596.749	100,0
Solrød	215.327	215.327	100,0
Sorø	250.795	250.795	100,0
Stevns	155.479	155.479	100,0
Struer	196.610	196.610	100,0
Svendborg	442.765	442.765	100,0
Syddjurs	327.866	327.866	100,0
Sønderborg	583.537	583.537	100,0
Thisted	364.907	247.256	67,8
Tønder	273.209	273.209	100,0
Tårnby	386.849	372.402	96,3
Vallensbæk	159.490	159.490	100,0
Varde	449.528	449.528	100,0
Vejen	407.611	407.611	100,0
Vejle	928.941	928.941	100,0
Vesthimmerland	327.788	327.788	100,0
Viborg	861.936	861.936	100,0
Vordingborg	330.933	330.933	100,0
Ærø	38.064	38.064	100,0
Aabenraa	502.377	502.377	100,0

Aalborg	1.532.375	1.532.375	100,0
Aarhus	2.256.056	2.256.056	100,0
I alt	45.000.003	44.773.755	99,5

Som det fremgår af tabel 3 nedenfor har næsten set alle kommuner (91) udnyttet deres trækningsret fuldt ud. Fire kommuner har en udnyttelsesgrad på ml. 99 og 100 pct., og kun tre kommuner har en udnyttelsesgrad lavere end 99 pct.

Tabel 3. Fordeling af kommuners udnyttelsesgrader

	Antal kommuner
Udnyttelsesgrad på 100 pct.	91
Udnyttelsesgrad ml. 99 og 100 pct.	4
Udnyttelsesgrad mindre end 99 pct.	3
I alt	98

Mest udbredte læremidler

Opgørelsen over de mest udbredte læremidler herunder er opgjort efter, hvor mange kommuner der har indberettet at have købt læremidlerne i 2017.

Tabel 4. De ti digitale læremidler, der er indkøbt af flest kommuner

Digitalt læremiddel	Købt af antal kommuner
Dansk.gyldendal.dk - Fagportalen til dansk i 7.-10. klasse	77
Dansk3-6.gyldendal.dk - Fagportalen til dansk i 3.-6. klasse	76
Dansk0-2.gyldendal.dk - Fagportalen til dansk i 0.-2. klasse	62
Samfundsfaget, Clio Online	60
Idrætsfaget Udskoling, Clio Online	60
NaturTeknologifaget Indskoling, Clio Online	59
Historiefaget Udskoling, Clio Online	58
NaturTeknologifaget Mellemtrin, Clio Online	57
Engelskfaget Mellemtrin, Clio Online	56
Historiefaget Mellemtrin, Clio Online	56

Tabel 5 nedenfor viser de ti forlag, hvis læremidler der er ansøgt om størst tilskud til i 2017.

Tabel 5. De ti forlag, der er ansøgt om størst tilskud for

Forlag	Ansøgt beløb (kr.)
Gyldendal Uddannelse	23.874.531
Clio Online	17.347.947
Alinea	3.808.747
EduLab ApS	3.417.014
MV Nordic A/S	2.886.609

4

LærIT.dk	2.778.301
Ordbogen A/S	2.031.453
ConDidact A/S	1.697.263
Wizkids A/S	1.174.175
GO Forlag	591.268

10.9 Bilag 9 Aktuelle kompetencemål, som elever skal imødekomme i historiefaget

Emu, Danmarks Læringsportal; *Faghæfte for historie*.

Gældende kompetencemål for faget. S. 8. [Link her](#) Konsulteret den 23/1-25 kl.14.49

Kompetencemål

Kompetence- område	Efter 4. klassetrin	Efter 6. klassetrin	Efter 9. klassetrin
Kronologi og sammenhæng	Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv.	Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder.	Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.
Kildearbejde	Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.	Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.	Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.
Historiebrug	Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.	Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.	Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.

10.10 Bilag 10 Dokumentanalyse af 3 læremidler og 1 dilemmaspil

Skemaet til dokumentanalysen repræsenterer de 3 kriterier for at møde et kvalificeret fortidsmøde med afsæt i Bjerres anbefalinger herfor (Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. 2024, s. 171).

Dokumentanalyse til bilag

Læremiddel Navn herpå Type læremiddel Forlag Sider brugt Fortidsperspektiv eller ej	1.Eleven skal møde et fortidsperspektiv. Spørgsmål 1: <i>Får eleverne nok information om, hvordan personerne oplevede tidsperioden/begivenheden i samtidig hermed og er der nok informationer/billeder/kilder til, at eleverne kan fralægge sig deres nutids refleksion og forstå fortiden ud fra fortidens kontekst?</i>	2.Dette fortidsperspektiv skal være en rimelig spejling af den etablerede orden i den periode, det repræsenterer. Spørgsmål 2: <i>Er der nok information tilgængeligt, som kan forklarer eleverne en årsagssammenhæng til, hvorfor menneskene i den pågældende periode handlede som de gjorde? Kan eleverne forstå, hvorfor disse vilkår var anderledes end i dag?</i>	3. Elevens møde med fortidsperspektivet skal (indimellem) foregå uforstyrret af nutidsrefleksion. Spørgsmål 3: <i>Bliver eleverne afbrudt af spørgsmål, hvor de skal forholde sig fortiden med det samme, eller appelleres der til, at de træder længere ind i fortiden uforstyrret og dermed opnår en sansende pause, hvorfor deres møde med fortidsperspektivet kan foregå uforstyrret i nogen grad?</i>
Uddrag fra Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, S., Grubb, U., Poulsen, J. A., & Rønn, T. M., (2010) <i>Historie 7</i> , 1. udgave, 2	Eleverne får tilstrækkelig information om vilkårene på St. Croix. De understøttes også af billeder i form af kilder, som viser arbejdet i sukkermarkerne på øen (s. 106).	Eleverne får tilstrækkelig information om vilkårene på St. Croix. De understøttes også af billeder i form af kilder, som viser arbejdet i sukkermarkerne på øen (s. 106).	Når eleverne skal arbejde videre med den brødtekst, som læremidlet præsenterer, får de ikke lov til at blive i fortidsmødet. De får altså ikke lov til at bearbejde kilderne ud fra et fortidsperspektiv.

oplag. Forlaget Gyldendal. Emne: De Dansk Vesindiske øer, Slaveri før og nu. S. 106-109. Enkeltstående læremiddel i form af grundbog. Fagportal medfølger som supplement: https://historie3-9.gyldendal.dk/ Konsulteret den 13/2-25 kl. 11.28 Mangler fortidsperspektiv Begrænset indsigt i de indre historier.	De får informationer om årsagen til, at der var sukkerplantager på øen, hvilket kan medvirke til, at de forstår, hvorfor der var slaver i samtid med den beskrevne periode (s. 107). Kilderne på s. 107 medvirker til, at elever forstår hvorfor slavehandlen ophørte og de får også forståelse af, at slaver var en ejendel, da der ses en kilde som efterlysning på en bortløben slave, dog er der ikke nogen af kilderne som beretter om, hvordan personerne som indgår heri har følt, hvorfor vi kun hører om de ydre-historier(ydre vilkår). I forhold til selve emancipationen, bliver eleverne bekendte med oprøret på St. Croix i 1848, men her ses der en meget kort brødtekst om et ellers ret så stort emne. Endnu en gang er der ikke en tekst, som kan hjælpe eleverne med at leve sig ind, hvordan de hvide eller slaverne har følt under oprøret. De må i stedet	Eleverne begrænses i at forstå, hvorfor mennesker handlede som de gjorde. De bliver bekendt med, at der kom et oprør, som ledte til emancipationen og også at slavernes vrede var årsag til, at Peter von Scholten gav dem deres frihed. Der er ingen informationer om, hvilke overvejelser der lå til grund for, at slaverne blev givet deres frihed mm. Det vurderes, at eleverne ikke får nok information som kan forklare hvorfor slaverne var vrede og startede et oprør. Endvidere vurderes det, at eleverne ikke er i stand til at forstå de enkelte perspektiver; de slavegjorte og de frie ud fra de informationer som materialet stiller tilgængeligt.	På s. 109 stilles der spørgsmål til kilden om den bortløbne slave. Her stilles der spørgsmål til forholdene og muligheder som slaverne havde, men der stilles ikke spørgsmål til, hvad årsagen f.eks. har været til at slaverne er løbet bort. Eleverne kommer derfor kun til at arbejde med de ydre historier. Det vurderes, at elever ikke får lov til at arbejde med undervisningsforløbet uforstyrret fra en nutids refleksion.
--	--	---	--

	nøjes med at forstå emancipationen ud fra beskrivelsen af, at Peter von Scholtens vogn blev omringet af ophidselse sorte, og dette kan så tolkes som årsag nok til, at han gav slaverne deres frihed (s. 108) Om Peter von Scholten ved eleverne, at han levede fra 1784-1854. Han var den danske guvernør på de vestindiske øer, der overfor truslen om et slaveoprør i 1848 gav de danske slaver deres frihed (s. 108). Det er altså begrænsede informationer eleverne får om en ellers vigtig karakter. <u>Det vurderes</u>, at elever ikke er i stand til at kunne fralægge sig en nutids refleksion ud fra de begrænsede informationer, som de bliver givet.		
Uddrag fra Poulsen, J.A. (2005) <i>Hit med historien! Grundbog til 7.klasse</i> , 1.	Eleverne bliver i dette materiale præsenteret for flere informationer omkring hvordan personerne oplevede emancipationen. Endvidere er der også kilder i form af billeder,	Eleverne bliver bekendte med, at slaverne blev straffet, hvis ikke de efterlevede de lange arbejdsdage og krav (s. 72).	Eleverne bliver ikke forstyret af spørgsmål til kilderne, som er repræsenteret i materialet. De får lov til at læse hele emnet og bevæger sig derfor

udgave, 3. oplag Forlaget Gyldendal. Emne: Slave på De Vestindiske Øer, Danmark som kolonimagt. S. 71-77 Enkeltstående læremiddel i form af grundbog. <u>Fortidsperspekti v i nogen grad, kræver lærer supplere.</u> <u>Begrænset indsigt i de indre historier.</u>	som viser plantagearbejdet og afstraffelsesmetoder af slaverne på St. Croix (s. 73 og 74). Eleverne får indsigt i de arbejdsvilkår som slaverne måtte arbejde under, herunder arbejdstid og forventninger til, hvordan de skulle "opføre" sig (s. 72). Undervisningsforløbet informerer også elever om, hvordan enkeltes personers syn har været på slaverne "Slavernes ondskab består i deres moderigtige sind" (s. 72). De bliver bekendte med årsagen til emancipationen, da materialet informerer om et 12 års anordning, som gjorde slaverne utilfredse (s. 77). Endvidere præsenterer materialet også Peter von Scholtens modvilje på slaveriet og forklarer, at han personligt appellerede til kongen om at sætte dem fri (s. 76).	Derudover får de også at vide, at en slaves liv er trældomsarbejde, hvorefter de ikke får en værdig begravelse (s. 76). Synet på slaverne kan derfor forklarer, hvorfor slaverne startede et oprør og da eleverne også bliver oplyst om, at Peter von Scholten ønskede slavernes frihed (s. 76) og derfor endte med at give dem deres frihed, på grund af frygt for et blodbad (s. 77). Det antages, at eleverne godt vil kunne forklare årsagerne til, at slaverne startede et oprør som ledte til emancipationen og forklarer, hvorfor Peter von Scholten gav dem deres frihed. Det vurderes, at fortidsperspektivet er rimelig afspejlet i overensstemmelse med den repræsenterede periode og derfor kan eleverne forklare, hvorfor	uforstyrret i tiden omkring emancipationen. Undervisningsforløbet stiller slet ikke spørgsmål til eleverne, hvorfor det her er op til lærere at fastholde elever i et fortids møde, hvorudfra de med et fortidsperspektiv kan forstå fortiden. Det kræver dog, at lærere er bekendte med begrebet, for at elever kan få lov til at arbejde med fortiden ud fra fortidens præmisser. Det vurderes, at eleverne møder fortidsperspektivet uforstyrret fra nutids refleksion i nogen grad, men fortidsmødet som de præsenteres for, begrænset til 7 sider i grundbogen, hvorfor der stilles spørgsmål til, hvordan lærere vil fastholde eleverne i fortidsperspektivet efter de har læst om indholdet. Endvidere er personerne som man hører om begrænset og informationerne om slaverne
---	--	--	--

	Det vurderes, at eleverne får informationer i nogen grad til at kunne forestille sig, hvordan slaverne havde det og det frie. De bliver informeret og slavernes forfærdelige arbejdsvilkår og plantageejernes ret til at holde dem som slaver samt krav på kompensation v. frigivelse. Peter von Scholtens beskrives som en person, der frivilligt gav slaverne deres frihed, for ellers ville oprøret ende i et blodbad (s. 77). Der er derfor mulighed for, at eleverne kan fralægge sig en nutids refleksion og forstå emancipationen ud fra dens kontekst.	personerne handlede som de gjorde.	bunder i kilder fra perspektivet; de frie, hvorfor elever formentlig kun får en forståelse af de ydre historier, med mindre der suppleres med et arbejde omkring en eventuel slave, hvor elever skal bruge teksten til at beskrive vedkommende og derudfra forstå ham/hende. Det samme gælder forståelse for Peter von Scholten.
Uddrag fra Hemmingsen, S. E. & Hostrup H i (2016) <i>Klar, parat, historie! Grundbog til 7.klasse</i>, 1. udgave, 1. oplag, Forlaget Alinea. Emne: Ophævelse af slaveri. S. 24 - 27	Eleverne bliver bekendte med, at det er på grund af plantager, at Danmark havde slaver på St. Croix (s. 26). Eleverne får en forståelse af, at arbejde på plantagerne er bedre end den slags arbejde slaver lavede i afrika "<i>Hvorfor var vore forfædre dog ikke saa fornuftige at anlægge Plantager i Afrika med sukker, Kaffe,</i>	Eleverne får begrænsede oplysninger om slavernes vilkår (s. 25). Eleverne får ikke informationer om, hvorfor der kom et oprør, som ledte til emancipationen. Eleverne får ikke informationer om nogen	Eleverne skal ikke svare på spørgsmål til teksten og derfor kan en fortids refleksion formentlig ikke igangsættes. Der stilles ikke spørgsmål til kilderne ud fra et fortidsperspektiv. Eleverne bliver ikke bekendte med, hvorfor slaverne startede oprøret, som ledte til emancipationen.

Enkeltstående læremiddel i form af grundbog. Fagportal medfølger som supplement: https://www.alinea.dk/historie/grundsystemer-og-portaler/produkt/klar-pa-rat-historie Konsulteret den 13/2-25 kl. 11.28 <u>Mangler fortidsperspektiv</u> <u>Begrænset indsigt i de indre historier.</u>	<i>Chokolade og andre i europa saa nødvendig blevne artikler? Der, hvor man kunnet faa Arbejde nok paa bedre vilkår”</i> Det skriver Poul Erdmann Isert (S. 26). Alligevel fremhæves billedet af, at slavehandlen var forkert. Eleverne bliver informeret om, at trods loven, som forbød slavehandlen fra 1803, fortsatte man på de danske vestindiske øer med at importere slaver fra Afrika (s. 26). Peter von Scholten præsenteres som en mand, slaverne anså som populær og der informeres om, at han blev kaldt for Messa Peter (s. 27). Eleverne bliver informeret om oprøret, der ledte til emancipationen, hvor det forklares, at Peter von Scholten ophævede slaveriet på alle tre danske vestindiske øer (s. 27). Det er meget få informationer som undervisningsforløbet stiller	indre historier, men begrænses til de ydre. <u>Det vurderes</u>, at der ikke stilles nok information tilgængeligt, hvorudfra elever vil kunne danne sig en forståelse af årsagssammenhængen mellem de slavegjordtes oprør, de fries syn på slaverne med mere, hvorfor de begrænses i at danne et fortidsperspektiv ud fra en rimelig spejling af den etablerede orden i samme tidsperiode.	Eleverne bliver ikke bekendte med, hvorfor Peter von Scholten var populær blandt slaverne. <u>Det vurderes</u>, at eleverne ikke forstyrres af en nutids refleksion, men samtidig indleder læremidlet ikke til et fortidsperspektiv med afsæt i de 3 kriterier.
---	--	---	---

	til rådighed og eleverne får ikke nogle forklaringer på, hvad de 2 perspektiver; de slavegjorte eller de frie måtte have følt under oprøret. Endvidere er der ikke informationer som kan medvirke til, at eleverne kan påtage sig en subjektposition. <u>Den vurderes,</u> at eleverne ikke får nok informationer til at kunne anskue emancipationen ud fra et fortidsperspektiv, pga. begrænsede informationer og kun lidt brug af understøttende kilder. Eleverne kan derfor ikke fralægge sig en nutids refleksion.		
Uddrag fra Riske, L. H. (2024) <i>Emancipationens helt(e). Historisk scenarie som dilemmaspil</i>. Dilemmaspil udgivet af Historie Lab, Nationalt videntcenter for historie og kulturarvsformidling.	Forhåndsviden til eleverne beretter om, at Peter von Scholten var optaget af oplysningstidens tanker, og eleverne får forklaret, at det var årsag til at Peter von Scholten ikke var for slaveri. Der forklares at han ønskede en ændring og bedre vilkår for slaverne i Vestindien. Han beskrives som modstander af slaveriet. Der gives derfor informationer, som kan danne en årsagssammenhæng til, at Peter	Der stilles spørgsmål til, hvad slaverne skulle leve af og hvordan plantagerne fortsat skulle køre videre, hvis en frigivelse blev givet (s.15). Gennem rollekortene får eleverne informationer om årsagssammenhængene til, at personer som indgår i materialet handlede som de gjorde (s. 90, s. 91, s. 92, s.	Eleverne skal først efter spillet svare på spørgsmål til den subjektposition som de har spillet. Dilemmaspiilet stiller spørgsmål til forskellen mellem de 2 perspektiver; de slavegjorte og de frie/kolonimagten, og beder også elever sammenligne emancipationen og uenighederne i forbindelse hermed med situationer i dag. Da det først er efter dilemmaspiilet disse

Forskellig side uddrag, da dilemmaspillets omfang er på 158 sider. s. 15. s. 25-26 s. 28-29 s. 86-98 s. 133 Semantisk læremiddel i form af dilemmaspil. Tilhørende læringsplatform: Slavegjort eller fri: https://historielab.dk/slavegjort-eller-fri/?fbclid=IwY2xjawIcK9dleHRuA2FlbQIxMQABHexoAG2cvD5ayHReTOCCnKx4fXZ2VifvkJcFmPPke93WPYs1ysEu4m8wiA_aem_tHt_wptM89I0YPWwsr13uw	von Scholten gav slaverne deres frihed ved emancipationen (s.15). Scene 1, som de slavegjorte skal spille ud fra, informerer om 12-års anordningen. Der forklares, at slaverne ikke kan blive frie før efter 12 år, og det beskrives, hvorfor de er utilfredse med loven. Forklarer omgivelserne de sidder i, mens de skal påtage sig deres subjektposition. Der gives derfor informationer om, hvorfor slaverne starter et oprør, som ledte til emancipationen (s. 25). Scenen understøttes med kilder i form af billeder, som kan hjælpe eleverne med at fralægge sig en nutids refleksion (s. 26). Scene 1, som kolonimagten (de frie) skal spille, forklarer også omstændighederne på øerne, herunder den nye 12 års anordning. Eleverne bliver informeret om, hvor de befinder sig henne. Der forklares hvorfor nogle er for og hvorfor nogle er imod slaveri (s.28).	93, s. 94, s. 95, s. 96, s. 97, s. 98). Scenerne hjælper med at etablere en forståelse for den etablerede orden af perioden omkring emancipationen (s. 25-26, s. 28-29) Det vurderes, er der er et fortidsperspektiv som er en rimelig spejling af den etablerede orden i samtid med emancipationen, hvorfor eleverne kan danne en forståelse af, hvorfor tiden var anderledes end i dag.	spørgsmål kommer, kan eleverne gennemgå dilemmaspillet helt uforstyrret af nutids refleksion (s. 133). Det vurderes, at eleverne får mulighed for at møde fortidsperspektivet uforstyrret fra af nutids refleksion.
--	---	--	--

Konsulteret den 14/2-25 kl. 09.01 <u>Repræsenterer fortidsperspektiv</u> <u>Indsigt i de indre historier.</u>	Scenen understøttes med kilder i form af billeder, som kan hjælpe elever med at fralægge sig en nutids refleksion (s. 29). Til rollekortet til Peter von Scholten får eleverne informationer om, hvad Peter von Scholten har gjort på de vestindiske øer, for at forbedre slavernes vilkår. Der gives informationer om, hvorfor han ønskede at stoppe slaveriet, men der stilles også spørgsmål til, hvordan sukkerproduktionen kunne fortsætte uden slaverne. Eleverne får et billede af Peter von Scholten som en mand der har kæmpet længe for at kunne give slaverne bedre vilkår. De får en forståelse af, hvem han var som person og bliver informeret om familiære forhold og personlige holdninger. Der er derfor mange indre historier, som bliver belyst (s. 86). Rollekortet informerer eleverne om, hvordan de skal handle under dilemmaspillets 3 scener,		
--	--	--	--

hvorfor de lettere kan påtage sig en subjektposition (s. 87).

Rollekortene understøttes med kilder i form af billeder, så elever lettere kan fralægge sig en nutids refleksion og forestille sig, hvor de befinder sig. Her stilles der også spørgsmål til eleverne omkring **Peter von Scholten** ud fra et fortidsperspektiv, som fastholder elever i en fortidsrefleksion *“Tror du, at Peter von Scholten arbejdede for, at give slaverne bedre vilkår? Hvorfor kunne han ikke bare give slaverne deres frihed selv (Var han underlagt lovgivning fra et andet sted)? (s. 88).*

Rollekortene til de 3 scener giver eleverne en forståelse af, hvorfor **Peter von Scholten** har de valgmuligheder som han har i dilemmasplet. De får derfor indsigt i de indre historier (s. 89)

Til de efterfølgende scener, scene 2 og 3, forklares der også hvad der er sket siden sidst, på

baggrund af det valg som eleverne tog gennem deres subjektposition som **Peter von Scholten**. De får derfor lov til at blive i fortidsperspektivet (s. 90, s. 91, s. 92, s. 93, s. 94, s. 95, s. 96, s. 97, s. 98).

Det vurderes, at eleverne møder et fortidsperspektiv da materialet informerer tilstrækkeligt om perioden og de indre historier, hvorfor et fortids møde er til stede. Eleverne får tilstrækkelig information om årsager til at personerne som indtræder i materialet handlende som de gjorde, hvorfor de også kan danne en forståelse af en årsagssammenhæng til **emancipationen**.

10.10.1 Kilder til dokumentanalysen

- Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, S., Grubb, U., Poulsen, J. A., & Rønn, T. M., (2010) *Historie 7*, 1. udgave, 2 oplag. Forlaget Gyldendal. Gyldendal, online adgang til materialet. [Link her](#) d. 13/2-25 kl. 09.09
- Hemmingsen, S. E. & Hostrup H i (2016) *Klar, parat, historie! Grundbog til 7.klasse*, 1. udgave, 1. oplag, Forlaget Alinea. Alinea, online adgang til materialet [Link her](#) d. 13/2-25 kl. 09.10

- Poulsen, J.A. (2005) *Hit med historien! Grundbog til 7.klasse*, 1. udgave, 3.oplag
Forlaget Gyldendal
- Riske, L. H. (2024) *Emancipationens helt(e). Historisk scenarie som dilemmaspil*.
Dilemmaspil udgivet af Historie Lab, Nationalt videncenter for historie og
kulturarvsformidling [Link her](#) d. 13/2-25 kl. 10.34

10.11 Bilag 11 Uddrag fra grundbogen Historie 7

Brinckmann, H., Dehn, E., Eriksen, S., Grubb, U., Poulsen, J. A., & Rønn, T. M., (2010)

Historie 7, 1. udgave, 2 oplag. Forlaget Gyldendal. Emne: De Dansk Vestindiske øer, Slaveri før og nu S. 106-109.



▲ Sukkerhøsten går i gang på den dansk vestindiske ø St. Croix, mens slaveejeren til hest ser til.

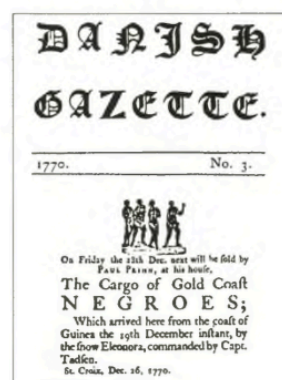
▲ Fra 1685 blev fortet Christiansborg centrum for danske handelsinteresser i Afrika. Det var herfra, man sejlede tusindvis af slaver til de dansk vestindiske øer. I 1850 solgte Danmark sine forter på kysten til England. I dag kaldes Christiansborg for Osu Castle, og det er her, den ghanesiske regering og præsident hører til. I kælderens kan man stadig se de fangerum, som slaverne blev holdt i, inden de blev sendt over Atlanten. Flaget viser, at fotografiet er taget, før englænderne forlod Ghana i 1957.

DE DANSK VESTINDISKE ØER

Også Danmark deltog i trekants-handelen og udnyttelsen af slaverne i Vestindien. I løbet af 1600- og 1700-tallet blev der anlagt fem danske forter på Afrikas kyst i det nuværende Ghana, og Danmark fik kontrol med de tre små vestindiske øer St. Thomas, St. Jan og St. Croix (udtales sankt krøjs). **På disse øer anlagde danskerne sukkerplantager og importerede slaver fra Afrika til at arbejde på dem.** Man har ikke et nøjagtigt tal for antallet af slaver, der blev sejlet over på danske skibe, men tallet ligger mellem 66.000 og 85.000. Det hårde arbejde medførte, at

mange slaver forsøgte at flygte fra plantagen over havet eller til områder af øerne, der ikke var opdyrket. Flugt kaldte man »maron«, og hvis man blev fanget, skulle der ifølge en bestemmelse fra 1733 ske følgende:

»De maronnegre, som fanges og som har været maron i 14 dage, skal bringes til fortet og der piskes med 150 slag eller mere. De som har været maron i 12 uger eller er løbet maron adskillige gange, skal ved bødden miste et ben, og de som har været maron i 6 måneder skal straffes på livet (dvs. dræbes), såfremt deres mester ikke vil benåde med det ene ben.«



▲ Annoncen fra december 1770 fortæller, at slaver fra guldkysten vil blive solgt ved auktion på St. Croix.

DANMARK OPHÆVER SLAVEHANDELEN

Der er ingen tvivl om, at Danmark tjente på slavehandelen og slavernes hårde arbejde på sukkerplantagerne i Vestindien. Ikke alene gav det for det meste et pænt overskud, men samtidig skabte det også beskæftigelse hjemme i Danmark. Skibe skulle bygges og udstyres. Der skulle både mandskab til skibene og til at bemande forterne i Afrika og Vestindien. Sukkeret skulle forarbejdes, og det skete på sukkerraffinaderier i København, så Danmark efterhånden kunne eksportere sukker.

I slutningen af 1700-tallet vendte flere og flere mennesker sig mod slavehandelen. England var førende inden for slavehandel, men det var også her, at modstanden blev kraftigst. I 1787 blev der dannet en forening mod slaveriet *The Abolition Society* (selskabet til afskaffelse af slavehandel). Foreningen var skabt af kristne i England, der var forfærdede over de vilkår, som slaverne havde om bord på skibene og på plantagerne i engelsk Vestindien.

Presset for et forbud mod slavehandel voksede. Den danske minister Ernst Schimmelmann var utryk ved situationen, for han havde selv tjent mange penge på sine sukkerplantager i Vestindien, og hvordan ville det gå, hvis Danmark blev presset til at afskaffe slavehandelen? I den situation fik han den danske konge Christian 7. til at underskrive en forordning (dvs. lov) 16. marts 1792, der forbød al slavehandel i danske områder fra 1803. Danmark blev dermed det første land i verden, der forbød slavehandel.

* KILDE 16 / DANMARK FØRST?

Forfatteren Thorkild Hansen (1927-89) undersøgte og skrev om slavernes historie i de danske kolonier:

»Men hvad var det, Danmark var kommet først til? Den engelske slavemodstand havde fra første færd taget sigte på slaveriets afskaffelse. Et menneske skulle ikke mere have lov til at købe, eje og sælge et andet menneske.

Det var ikke det, Schimmelmann ville opnå. [...] Det drejede sig om at gennemføre et importforbud. Ikke om at ophæve slaveriet. I endnu næsten 50 år efter forordningens ikrafttræden kunne mænd, kvinder og børn opkøbes og sælges i de danske besiddelser såvel i Guinea (i Afrika) som i Vestindien. Omkring 35.000 slaver fristede fortsat den samme skæbne som den, de havde haft før 1792. I de engelske kolonier afskaffedes slaveriet endeligt i 1833. Her var der ikke tvivl om, hvem der tjente til eksempel for hvem. Her behøvede man ikke at tælle dagene for at finde ud af, hvem der var nummer et. Først femten år senere, i 1848, blev Danmark tvunget til at gennemføre det samme.«

(Kilde: Thorkild Hansen: *Slavernes øer*, 1970)

* KILDE 17 / EFTERLYSNING

Annonce for bortløbne slaver fra avisen »Royal Danish American Gazette«, der udkom på den dansk vestindiske ø St. Croix 1770-1802.

8. juli, 1778:

»Negeren Primus og Louisa

Undveget fra underskrevne for nogle uger siden, en ung neger kaldet Primus, omkring 24-25 år gammel, af en gullig farve, med et bemærkelsesværdigt busket hår og i nogen grad med en indianers udseende. Han gik ud for at lede efter en negerkvinde, som var løbet maron (bort). Han har et pas, som han har eller vil gøre brug af for at undgå at blive fanget. Han taler særdeles godt engelsk. Også Louisa, en ung pige på omkring 19 eller 20 år, der ligner ham meget, med meget store huller i ørerne, og gullig af farve. Hun har været bortløben i næsten 2 år, og det formodes, at hun har haft ly blandt nogle af sine negroide (sorte) landsmænd på Nordsiden, hvor hun har arbejdet på deres jord. Hun er fra Mandingo-stammen [...].«

John Patterson

(Kilde: Leif Caludan Larsen m.fl.: *Danskernes slaver*, 2003)



▲ Tre mænd spillede en vigtig rolle for ophævelsen af slavehandel og slaveri. Til venstre: William Wilberforce (1759-1833) var hovedkraften bag dannelsen af den engelske forening mod slaveriet i 1787. I midten: Ernst Schimmelmann (1747-1831) var finansminister i Danmark og manden bag forbuddet mod slavehandel 1792. Til højre: Peter von Scholten (1784-1854) var den danske guvernør på de vestindiske øer, der overfor truslen om et slaveoprør i 1848 gav de danske slaver deres frihed.

DANMARK AFSKAFFER SLAVERIET

På de dansk vestindiske øer fortsatte slaveriet, men i sommeren 1848 tog udviklingen en dramatisk vending. Danmark havde fået en grundlovgivende forsamling, der skulle indføre demokrati i Danmark.

På St. Croix samlede slaverne sig den 2. juli, og dagen efter gik de ind til hovedbyen Frederikssted. De hvide plantageejere flygtede med deres familier ind bag fortets tykke mure. Et oprør var i gang. Den danske generalguvernør Peter von Scholten kom til byen, og hans vogn blev omringet af ophidsede sorte. Og så skete det. Uden at spørge andre til råds oplæste von Scholten følgende erklæring: »Alle ufrie på de danske vestindiske øer

GRUNDLOVEN

Efter et folkeligt pres havde den danske konge i foråret 1848 lovet at indføre et demokrati eller folkestyre, som man sagde dengang. For at udarbejde et grundlag for dette folkestyre indkaldte man en forsamling, der skulle udarbejde en grundlov. Efter et år havde forsamlingen gjort Grundloven færdig, og kongen kunne 5. juni 1849 underskrive den nye grundlov.

er fra dags dato frigivne». Nu var slaveriet ophævet. Men selv om slaverne nu var frie, betød det ikke, at deres forhold med ét blev meget bedre. De måtte fortsat arbejde på plantagerne til en meget ringe løn, men nu havde de deres personlige frihed.

Mange andre stater afskaffede også slaveriet, men i USA skulle man gennem en meget blodig borgerkrig, før slaveriet blev afskaffet.

SPØRGSMÅL TIL KILDERNE

KILDE 10 + 12

- * Prøv at tælle, hvor mange slaver, der kunne være ombord på skibet *Brookes*.
- * Hvordan får de hvide kontrol med fangerne, som Olaudah Equiano fortæller (kilde 12)?
- * Hvad undrer ham ved de hvides adfærd – og gør ham endnu mere bange?
- * Hvad er det, der får ham til at holde modet oppe?

KILDE 11

- * Kan kaptajn Thomas Phillips, der har skrevet beretningen, forstå slaverne og deres handlinger?
- * Hvordan ser kaptajn Phillips på slaverne?
- * Kan du forklare, hvorfor kaptajn Phillips på den ene side er med i slavehandelen, men på den anden side er imod at straffe slaverne som andre kaptajner?
- * Hvordan tror du, at han ville se på slaveriet i dag?

KILDE 13 + 14

- * I hvilket århundrede toppede slavehandelen over Atlanterhavet?
- * Forklar, hvorfor det starter i 1400-tallet og slutter i løbet af 1800-tallet.
- * Hvad er fælles for de tre førende lande i slavehandelen?
- * Hvilken betydning fik slavehandelen for de tre førende lande?
- * Hvilken placering har Danmark på listen?

KILDE 15

- * Hvorfor var mennesker i 1700-tallet mon ikke kritiske over for slaveriet?
- * Hvad er biskop Pontoppidans to argumenter for slaveriet?
- * Han er også lidt kritisk. Hvordan?

KILDE 16

- * Hvordan ser Thorkild Hansen på Danmark i forbindelse med ophævelse af slaveriet?
- * Synes du, at han har ret? Begrund.

KILDE 17

- * Hvad fortæller annoncen for bortløbne slaver om forholdene på slaveøerne, slavernes muligheder for at flygte fra slaveejerne og holde sig skjult?

10.12 Bilag 12 Uddrag fra grundbogen Hit med historien! Grundbog til 7.klasse

Poulsen, J.A. (2005) *Hit med historien! Grundbog til 7.klasse*, 1. udgave, 3.oplag Forlaget Gyldendal. Emne: Slave på De Vestindiske Øer, Danmark som kolonimagt. S. 71-77

② Slaveskib. De hvide rør på dækket er en slags ventilatorer, der skaffer frisk luft til slaverne i lasten. I løbet af perioden fra 1670 til begyndelsen af 1800-tallet transporterede danske skibe ca. 85.000 slaver fra Afrika til Amerika. Fra danske forter i Guinea-bugten blev der yderligere solgt omkring 15.000 slaver til opkøbere fra andre lande.

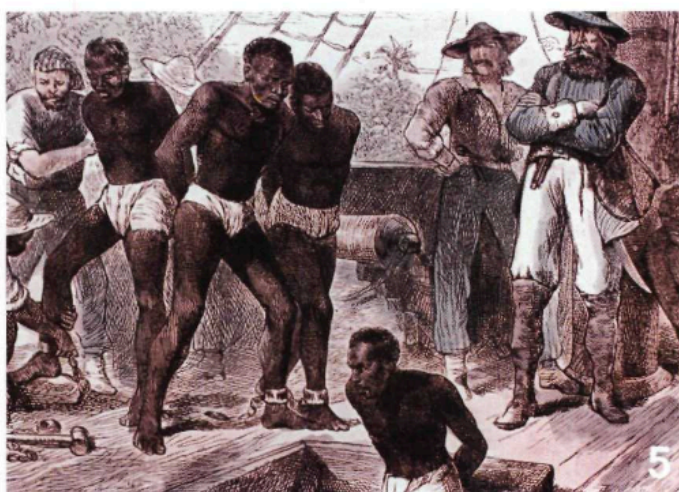
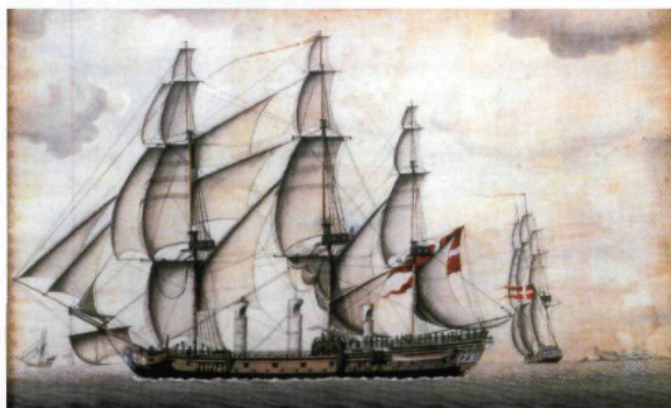
På De Vestindiske Øer blev slaverne ført fra borde. Bagefter blev skibene lastet med sukker, rom, bomuld og tobak, og så gik turen tilbage til Danmark.

Slave på De Vestindiske Øer

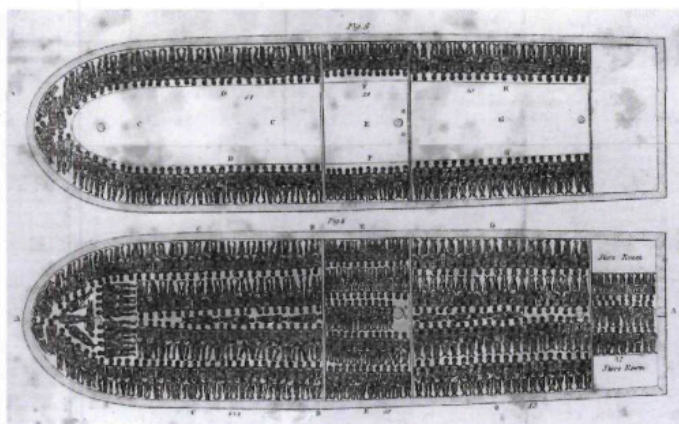
Når de sorte var bragt i land på De Vestindiske Øer, blev de solgt på auktion. Mænd, kvinder, drenge og piger blev solgt hver for sig. Kun ganske små børn blev solgt sammen med deres mødre. Og der blev ikke taget hensyn til, om mand og kone blev adskilt.

Priserne kunne svinge på auktionen. Men en mandlig slave, der var købt for ca. 90 Rdl. (rigsdaler) i Afrika, blev typisk solgt for 200–300 Rdl. Når en plantageejers havde købt en slave, blev ejersens mærke brændt på slavens ryg eller skulder.

De fleste slaver arbejdede på sukkerplantagernes marker, andre i sukkermøllerne eller med andet hårdt arbejde.



② Slaver føres ned i lastrummet på et skib.



② Lastplan for et slaveskib.

PRISEN PÅ EN SLAVE

Den danske købmand Ludvig Ferdinand Rømer skrev en artikel om slavehandelen i 1760. I Christiansborg kunne opkøberne få en mandlig slave for varer af en samlet værdi på 96 rigsdaler (Rdl.):

2 flinter ¹ á 6 Rdl.	12 Rdl.
40 pund krudt	16 Rdl.
1 unze ² brændevin	7 Rdl.
1 stk. cartun ³	10 Rdl.
1 stk. callavap	6 Rdl.
1 stk. salemipuris ⁴	10 Rdl.
2 stk. gingang ⁵	10 Rdl.
2 stænger jern	4 Rdl.
1 stang kobber	1 Rdl.
2 stk. platillias ⁶	8 Rdl.
1 cabes ⁷ koraller	2 Rdl.
1 tinn ⁸ rom	2 Rdl.
20 pund bossies (cauris ⁹)	8 Rdl.
Sum	92 Rdl.

1: flintebøsser, 2: ca. 28 g., 3: bomuld, 4: blåt indisk klæde, 5: stribet/mønstret stof, 6: hvidt linnet, 7: rummål, 8: dåsemål, 9: sneglehuse (brugt som penge)

Arbejdsdagen var 10–12 timer, og opsynsmænd brugte pisker flittigt for at få slaverne til at arbejde hurtigere.

I Danmark var der brug for sukker og rom fra De Vestindiske Øer. Og antallet af slaver på de tre små øer

voksede i løbet af 1700-tallet til 40.000.

„Slavernes ondskab består i deres morderagtige sind,“ skrev den danske embedsmand Reimert Haagensen. De hvide plantageejere og deres familier levede i evig

frygt for, at slaverne gjorde oprør. Den bedste metode for at forhindre det var at holde slaverne nede og straffe dem hårdt for den mindste forseelse.

I 1733 henvendte nogle plantageejere sig til guvernøren Philip Gardelin for at få ham til at gøre noget ved sagen. Han udarbejdede et reglement, der blev indledt sådan:

„Da det desværre er kommet mig for øre, at vore negre, der af Gud selv er gjort til slaver, ikke alene forsømmer deres slavepligter mod de blanke (hvide) ... men også opfører sig ulydigt overfor deres herskaber.“

Og så følger en opremsning af straffe for forskellige „forbrydelser“:

Hvis en slave opfordrede andre til at stikke af sammen med ham, kneb man ham først med glødende tænger, og bagefter blev han hængt. Den samme straf fik han, hvis han slog og truede en hvid, eller hvis han stjal noget, der var mere værd end 4 Rdl.

Hvis en slave gentagne gange stak af fra plantagen, var straffen, at han fik et ben hugget af.

For en række mindre forbrydelser, fx hvis slaver kom op at slås, var straffen pisk.



⊗ Det hårde arbejde med at høste sukkerrør.

⊗ Slavearbejde ved en sukkermølle. På St. Croix.

Oprøret på St. Jan

Gardelins reglement var dog ikke nok. Måske var det endda med til at udløse oprøret på St. Jan i 1733.

Det havde ulmet længe blandt de mere end 1.000 slaver på øen. I 1720'erne havde høsten slået fejl. For at undgå at bruge føde på slaverne havde plantageejerne ladet mange af dem sulte ihjel. For at holde slaverne nede havde plantageejerne ladet 17 slaver henrette og et ukendt antal piske.

I begyndelsen af 1730'erne begyndte det at gå bedre med høstudbyttet. Plantageejerne anskaffede sig flere nye slaver. I hemmelighed planlagde en tidligere høv-



ding og omkring 150 slaver en opstand.

Et par måneder efter, at Gardelins reglement var bekendtgjort, brød oprøret ud.

Slaverne erobrede øens fort. Plantageejerne, deres familier og andre hvide forskansede sig på en af plantagerne. I grupper drog slaverne rundt

på plantagerne og dræbte de hvide, der ikke var nået i sikkerhed.

En deling soldater fra St. Thomas befriede fortet. Men de kunne ikke nedkæmpe oprøret. I fem måneder bevarede slaverne kontrollen over det meste af St. Jan. Så kom en fransk styrke danskerne til undsætning, og efter en måned var øen atter på plantageejernes hænder.

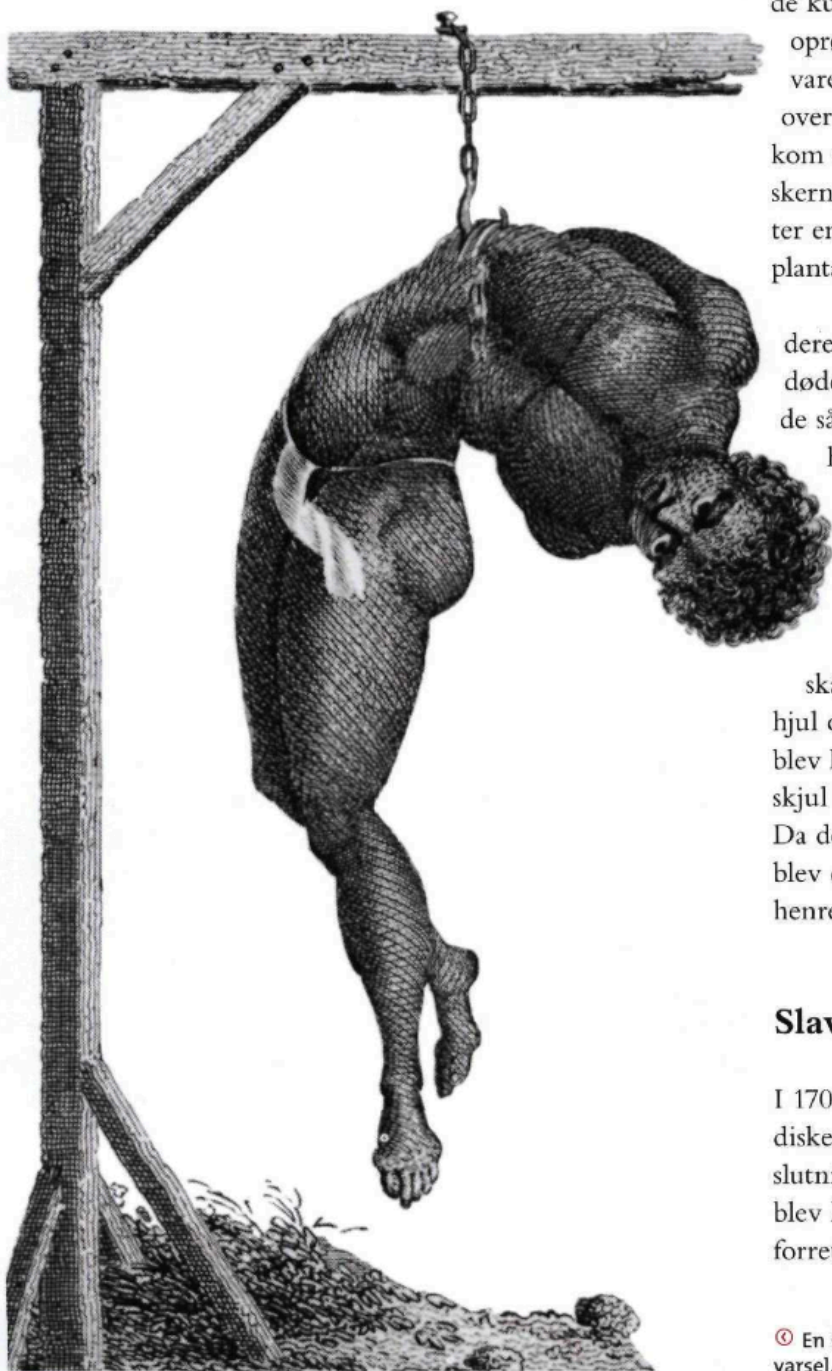
De fleste oprørere og deres kvinder blev fundet døde i en bugt på øen. Da de så, at kampen var håbløs, havde de dræbt sig selv.

Nogle af de tilfangetagne oprørere blev brændt levende. Andre fik knust deres knogler, deres lig blev skåret i stykker og lagt på hjul og stejle. En lille gruppe blev lokket frem fra deres skjul med løfte om frit lejde. Da den havde overgivet sig, blev de også mishandlet og henrettet.

Slaveriet på retur

I 1700-tallet gav De Vestindiske Øer overskud. Men fra slutningen af århundredet blev kolonierne en dårlig forretning. Det skyldes først

Ⓢ En slave hænger til skræk og advarsel.





⊙ Slaverne blev straffet hårdt.

og fremmest, at man i Europa begyndte at udvinde sukker af sukkerroer. Det betød, at prisen på sukker faldt. Samtidig var markerne på øerne udpinte, så udbyttet blev næsten halveret. Resultatet var, at mange plantageejere gik fallit.

I løbet af sidste halvdel af 1700-tallet ændredes europæernes opfattelser af mennesker. Nogle begyndte at tale om, at alle havde ret til frihed. Derfor voksede kritikken af at føre sorte over Atlanten som slaver. I begyndelsen af 1790'erne forbød England, der havde flest kolonier,

slavehandelen. Kort tid efter forbød den danske konge Christian 7. også slavehandelen. Forbudet gjaldt dog først fra 1803, så der var god tid til at forsyne sig med slaver.

Det var kun handelen med slaver, der blev forbudt – og ikke slaveriet som sådan. Alligevel gavnede forbuddet slaverne. For at holde deres slavebestand ved lige måtte plantageejerne behandle dem bedre, så de levede længere. Og så kunne han opmuntre sine slaver til at få børn.

I Europa ændrede man også synet på måden at frem-

stille varer på. En slave ville altid lave så lidt som muligt. For at få slaver til at arbejde var det nødvendigt med opsynsmænd. Hvis man i stedet gav folk løn efter, hvor meget de lavede, ville de være mere effektive.

I 1833 besluttede det engelske parlament, at alle slaver skulle være frie. Og plantageejerne fik en erstatning. Da de sorte slaver på St. Jan, St. Thomas og St. Croix hørte, at slaver på andre øer i Vestindien var frigivet, krævede de også frihed.



Ⓢ Peter von Scholten.

Peter von Scholten

På de danske Vestindiske Øer var alle også klar over, at slaveriet ikke kunne fortsætte. Spørgsmålet var, hvordan man skulle afvikle det. Den øverste embedsmand, generalguvernør Peter von Scholten rejste til København. Her fremlagde han en plan for Frederik 6. (1808–39) om, hvordan

slaverne kunne få deres frihed i løbet af en årrække.

Det ville kongen ikke gå med til. Han ville kun give von Scholten lov til at forbedre slavernes forhold.

I midten af 1840'erne blev forslaget om slavernes frigivelse drøftet i stænderforsamlingerne i Roskilde og Viborg. Hvis det blev vedtaget, skulle staten betale 2 mio. Rdl. i erstatning til plantageejerne. Derfor blev forslaget droppet.

SYN PÅ SLAVERI

Plantageejerne undersøgte nøje slaverne, før de købte dem. En dansk embedsmand Reimert Haagensen beskrev, hvordan det foregik:

„Det er ellers artigt (godt) at se på sådan et menneske, når han står til salg på en auktion. For det første er han eller hun nøgen, så man let kan se, om de har fejl eller ikke. De ses i munden, om de har deres tænder, såvel som deres tunge er rød og sund. Så beføles de på ben, lår og arme, at de ikke er opsvulmede. Ligeledes må de enten løbe, springe eller hoppe fra jorden og strække deres arme og ben.“

Reimert Haagensen skrev om slavernes arbejde:

„De (slaverne) bliver holdt meget stærkt til deres arbejde. Mange af dem er dovne og må drives dertil med hug... På de plantager hvor der er 60 eller flere slaver, er der gerne to bombaer (sorte opsynsmænd), som med pisker står bag og passer på ...

En slaves liv er trældoms arbejde. Når han dør, bliver han samme aften uden mindste ceremoni kastet i et hul på marken, uden ligkiste eller anden omstændighed.

Forsømmer nogen slave en dags arbejde, bliver han opbundet og pisket. Således bliver de også, når de forser sig på andre måder, bundet og pisket og får 100 eller 200, ja måske flere slag af en tyrepisk ...“

I 1730'erne skrev missionæren Oldendorp om de straffe, slaverne blev udsat for:

„På afstand tager det sig frygteligt ud. Men når man har været der i nogen tid, tænker man: Ja, disse folks tilstand er jammerlig, men hvem kan forandre den uden den kære Gud? ...

Hvad selve straffen angår, er den heller ikke så slem, når man betænker negrenes hårde hud.“

Men Christian 8. (1839–48) fandt en „løsning“, der først skulle træde i kraft efter 12 år, dvs. i 1859: Slavebørn, der var født herefter, skulle være frie.

Slaverne på De Vestindiske Øer var utilfredse. 12 år var alt for længe. Og selv om deres børn ville blive frie, vedblev de selv at være slaver. Også generalguvernøren Peter von Scholten syntes, at løsningen var dårlig. Men han måtte rette sig efter kongens beslutning.

På øerne trak det op til oprør.

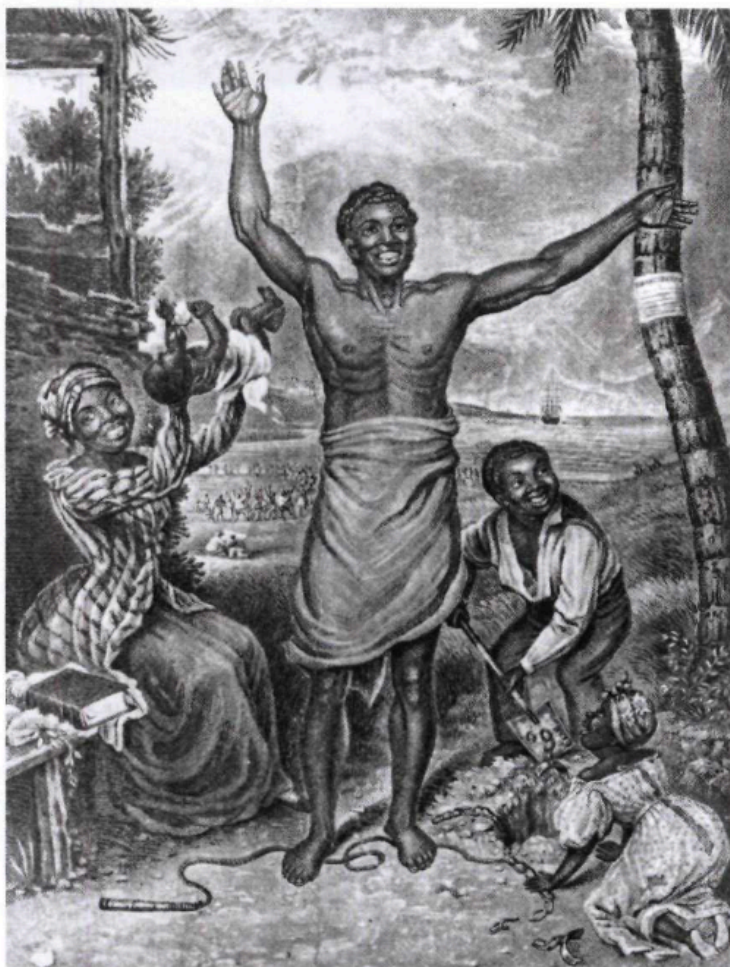
Det brød ud sommeren 1848. På St. Croix stormede 8.000 slaver bevæbnet med knive og køller hovedbyen Frederikssted. Oprørslederen havde kontrol over situationen, så de hvides forretninger blev ikke hærget og plyndret. Oprørerne krævede at tale med guvernøren.

Efter nogle timer nåede Peter von Scholten i vogn frem til Frederikssted.

„Frihed nu!“ råbte oprørerne og svingede med deres knive.

Von Scholten tøvede et øjeblik. Skulle han give soldaterne ordre til at åbne ild? Det ville blive et blodbad. Han rejste sig i vognen. „I er hermed frie!“, råbte han.

„Et eksempel på kraftløshed og mangel på energi, som er enestående i historien,“



⊗ Billedet er fra begyndelsen af 1800-tallet og forestiller en slavefamilie, der får sin frihed. Slavepysken og kæderne bliver begravet.

skrev den militære leder i kolonien, kaptajnøjntant Irmingen, om von Scholten.

Også plantageejerne og de andre hvide var rasende. Generalguvernøren frygtede, at plantageejerne ville dræbe ham. I hemmelighed forlod han St. Croix og rejste med et engelsk skib til København.

Irminger overtog kommandoen i Frederikssted. Han lod straks 17 af oprørerne henrette. På øerne blev flere hundrede slaver arresteret.

I København blev der rejst en retssag mod Peter von Scholten. Og han risikerede dødsstraf. Men i Danmark var modstanden af slaveriet stor. Efter et år faldt dommen. Den fastslog, at von Scholten ved at love slaverne frihed havde „udvist en høj grad af lunkenhed og slapshed“, og som straf mistede han sit embede.

10.13 Bilag 13 Uddrag fra grundbogen Klar, parat, historie! Grundbog til 7.klasse
Hemmingsen, S. E. & Hostrup H i (2016) *Klar, parat, historie! Grundbog til 7.klasse*, 1. udgave, 1. oplag, Forlaget Alinea. Emne: Ophævelse af slaveri. S. 24 - 27



Ophævelse af slavehandlen

Danmark havde siden 1659 haft en koloni i Guinea i Vestafrika. Her lå også fortet Christiansborg. Guinea blev også kaldt Guldkysten, fordi danskerne først havde håbet på at finde guld.

I stedet havde man siden midten af 1700-tallet satset på handel med slaver, hvilket var en sand guldgrube.

I 1783 ankom den tyskfødte læge Paul Erdmann Isert til Guldkysten. Isert lærte sig at tale de indfødtes sprog. Han spiste også gerne deres mad. Men det var ikke noget, som gjorde lægen populær blandt resten af danskerne på slavefortet. Den ensomme Isert besluttede i 1787 at vende hjem til København.

Her ses slaveskibet Fredensborg for fulde sejl. Maleriet er fra 1785.





På dette træsnit ser du en slavekvinde, der bliver afstraffet af to andre slaver, mens deres herre ser på.

Denne tegning viser fortet Christiansborg i Guinea. Fortet blev bygget i 1764. Her blev slaverne holdt som fanger, før de blev fragtet videre.





På Kronborg Geværfabrik i Hellebæk fremstillede man de såkaldte negergeværer, som blev solgt til de sorte slavehandlere på Guldkysten. Hammermøllen i Hellebæk er i dag museum.

Men eneste mulighed var først at rejse med et slaveskib til de dansk-vestindiske øer. Herfra kunne han komme med et andet skib til Danmark.

Ombord oplevede han slavernes umenneskelige forhold. Han var også lige ved at blive slået ihjel under et slaveoprør i rum sø.

Isert nåede i live til Christianssted på Sankt Croix, den største af de tre dansk-vestindiske øer. I marts 1787 skrev han i sin dagbog:

"Hvorfor var vore Forfædre dog ikke saa fornuftige at anlægge Plantager i Afrika med Sukker, Kaffe, Chokolade og andre i Evropa saa nødvendig-blevne Artikler? Der, hvor man havde kunnet faa Arbejdere nok paa bedre Vilkaar!" Et år senere udgav Isert bogen *Reise nach Guinea* om sine oplevelser på Guldkysten. Men Isert var bestemt ikke ene om at se handlen med slaver som en forfærdelig forbrydelse.

Den danske finansminister Ernst Schimmelmann var Danmarks største plantageejer. Nu indså han, at modstanden mod slavehandlen var blevet for stor. I 1792 forbød Danmark officielt slave-



handlen som det første land i verden.

Loven trådte dog først i kraft 1803. Men selv derefter fortsatte plantageejerne på de dansk-vestindiske øer med at importere slaver fra Afrika.



Schimmelmann, der døde i 1831, ejede bl.a. Kronborg Geværfabrik.



I 1791 gjorde slaverne i den franske koloni Haiti oprør mod plantageejerne. Oprøret lykkedes og i 1804 blev Haiti udråbt som verdens første selvstændige sorte republik. Slavernes gamle religion voodoo dyrkes stadig på øen. Her ses voodoo-dukker.

MASSA PETER

I 1833 forbød England slaveri i de britiske kolonier. Det vakte opsigt i hele verden, også på de dansk-vestindiske øer. Det var altså i virkeligheden ikke Danmark, men England, der som det første land i verden for alvor kom slaveriet til livs. Den danske generalguvernør på St. Croix hed Peter von Scholten. Han var populær blandt slaverne, der kaldte ham *Massa Peter*. I 1848 udbrød et slaveoprør i Frederikssted. I stedet for at nedkæmpe dette oprør valgte Peter von Scholten at ophæve slaveriet på alle de tre dansk-vestindiske øer. Danmark blev Peter von Scholten dømt for grov pligtforsømmelse. Nogle år senere ændrede Højesteret dommen. Peter von Scholten blev nu frifundet.



10.14 Bilag 14 Uddrag fra dilemmaspelet, Emancipationens helt(e)

Riske, L. H. (2024) *Emancipationens helt(e). Historisk scenarie som dilemmaspil.*

Dilemmaspil udgivet af Historie Lab, Nationalt videncenter for historie og kulturarvsformidling. Forskellig side uddrag, da dilemmaspillets omfang er på 158 sider. (S. 15). (S. 25-26). (S. 28-29). (S. 86-98). (S. 133). [Link her](#)

LEKTION 1

EMANCIPATIONENS HELT(E)

FORHÅNDSVIDEN

SLAVERIET OPHÆVES

I historiebøgerne får Peter von Scholten ofte æren for at være den, der ophævede slaveriet på De Dansk Vestindiske Øer. Selvom dette ikke er forkert, var ophævelsen primært et resultat af den stigende modstand mod slaveriet i midten af 1800-tallet.

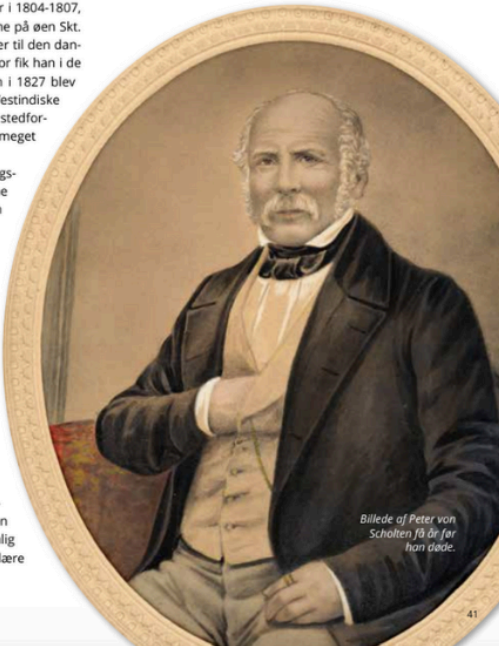
Peter von Scholten

Peter Carl Frederik von Scholten var født i 1784 i Danmark, og han kom første gang til De Vestindiske Øer i 1804-1807, hvor hans far var kommandant over soldaterne på øen St. Thomas. Von Scholten havde gode forbindelser til den danske konge Frederik d. 6., og blandt andet derfor fik han i de næste år flere ansvarsfulde poster, indtil han i 1827 blev udnævnt til generalguvernør over De Dansk Vestindiske Øer. Som generalguvernør var han kongens stedfortræder på øerne, og det betød, at han havde meget stor magt.

Peter von Scholten var inspireret af oplysnings-tidens tanker om, at et menneske ikke kunne holde et andet menneske som slave, og han mente, at der var behov for at forbedre vilkårene for de sorte på øerne. Det gjaldt både de frigivne og de, som endnu var slaver.

Parat til frihed?

Selvom Peter von Scholten med tiden blev en stærk modstander af slaveriet, kunne han ikke blot ophæve det. En sådan beslutning skulle træffes af kongen. Og samtidig vidste både han og andre slavemodstandere, at slaveriet ikke bare kunne afskaffes uden at sætte noget andet i stedet. Hvad skulle de tidligere slaver leve af? Hvordan skulle plantagerne fortsat blive dyrket? Og kunne slaverne overhovedet finde ud af at blive frie lige pludseligt? Både Peter von Scholten og de fleste andre slaverimodstandere så nemlig slaverne som en slags børn, der først skulle lære at være frie.



Billede af Peter von Scholten få år før han døde.

41

Uddrag fra bogen; Peters, R. A., Brunbech, P. Y., Sørensen, C. L. & Poulsen, J. A. (2017) *Da Danmark var en slavenation - om slaveriet og De Vestindiske Øer fra 1600-tallet til nu.* Historie Lab, Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling, 1. udgave, 2. oplag.

HISTORIE LAB
Nationalt Videncenter
for Historie og Kulturarvsformidling

TIL LÆREREN

Side 15

EMANCIPATIONENS HELT(E)

SCENE 1

DE KOLONISEREDE/
DE SLAVEGJORTE

Scene 1: De koloniserede/slavegjorte den 29. juli 1847

Mødet finder sted dagen efter at Christian 8.'s skriftlige anordning (befaling) er trådt i kraft. Den indebærer, at børn af slavegjorte, der bliver født efter den 28. juli 1847, er frie - uanset forældrenes position. Efter 12 år vil alle slavegjorte, der er født før d. 28. juli 1847, blive frigivet.

Der er altså nu kun 12 år til, at I alle kan blive betegnet som frie og I behøver derfor ikke at vente på et frihedsbrev, som tidligere var påkrævet. I er samlet i junglen på St. Croix med udsigt ud over sukkermarkerne og Christiansted, som kaster et mildt lys i samspil med stjernerne over jer. Den caribiske brise er lun og dyrene bidrager med næsten musiske lyde mellem træerne og buskene. I har alle fået nyheden om den nye anordning fra den danske konge.

Nogle af jer er glade, især dem, som venter børn. Andre er bekymrede for, hvorvidt deres kommende børn vil respektere dem, når de vokser op som frie, mens de som forældre stadig er slaver.

Enkelte er utilfredse og mener, at kongen burde frigive alle med det samme. Der bliver talt om oprør - ligesom oprøret på Skt. Jan i 1733. Historierne om, hvordan slaverne først overtog øen, inden de blev nedkæmpet af blandt andet det danske militær fra Skt. Thomas skaber en ulmende stemning af utilfredshed blandt jer alle. Nogen råber, at det skal være nu! Andre prøver at dæmpe den ophidsede stemning. Den nye anordning er måske blot det første skridt mod friheden. Derfor bør alle væbne sig med tålmodighed. Stemningen bliver mere ophidset, og uenigheden vokser. I forlader flokken, som nu også er begyndt at tale om de hårde vilkår på sukkerplantagerne. Nogle viser deres ar, de har fået, efter opsynsmandens slag med pisken. I er vrede, men er et oprør vejen frem, eller skal I acceptere den nye lov og vente 12 år på friheden?

LEKTION 4

EMANCIPATIONENS HELT(E)

UDPRINT TIL SCENE 1

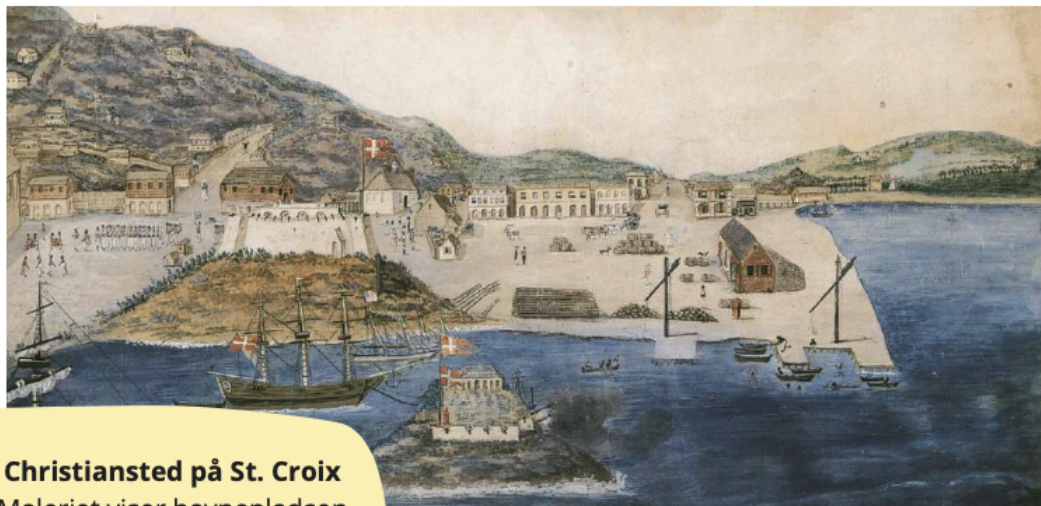
DE KOLONISEREDE/
DE SLAVEGJORTE



En sukkerplantage

Maleriet er af plantagen Castle på St. Croix. Billedet er malet af Frederik von Scholten, 1833.

Det er sådan et sted de fleste af jer arbejder.



Christiansted på St. Croix

Maleriet viser havnepladsen i Christiansted. Det er malet af H. G. Beenfeldt i 1810. I sidder i den tilgroede jungle bag byen.

LEKTION 4

EMANCIPATIONENS HELT(E)

SCENE 1

KOLONIMAGTEN

Scene 1: Kolonimagten den 29. juli 1847

Mødet finder sted, dagen efter at Christian 8.'s skriftlige anordning (befaling) er trådt i kraft. Den indebærer, at børn af slavegjorte, der bliver født efter den 28. juli 1847, er frie - uanset forældrenes position. Efter 12 år vil alle slavegjorte, der er født før 28. juli 1847, blive frigivet. På baggrund af den nye anordning fra kongen, har Peter von Scholten sammen med sin elskerinde, Anna Heegaard, åbnet dørene til deres private bolig, Bülowsminde. Boligen ligger på en bakketop med udsigt over Christiansted. Inde i stuerne er der slaver, som serverer rom og som spiller musik. Nogle gæster danser endda en dans til den dejlige violinmusik. Stuerne er fyldt med mennesker, herunder plantageejere, embedsmænd og venner. Snakken går i stuerne om den nye anordning. Nogle er glade for, at den er trådt i kraft, fordi den forbedrer de slavegjortes vilkår. De mener, at det er endnu et skridt i den rigtige retning, ligesom landskoleordningen fra 1839, som betød, at de slavegjortes børn kunne gå i skole på St. Croix. Andre er utilfredse. De mener, at det kan blive svært at finde arbejdskraft, når slaverne får deres frihed. Hvem skal arbejde i sukkermarkerne om 12 år, hvis det ikke skal være slaverne? Og hvad vil det koste at ansætte frie mænd til at udføre det arbejde som slavegjorte udfører? De politiske diskussioner er højlydte, og man når ikke frem til enighed. Der er også spørgsmålet om erstatning fra den danske statskasse, hvis slaverne skal frigives. Enkelte har et hemmeligt håb om, at slaverne kan frigives tidligere end den 12-årige periode. Meninger som disse deler man ikke højlydt, da man både ville kunne falde i unåde hos de indbudte gæster og man ville måske også kunne blive anset som landsforræder, da anordningen er udstedt af kongen selv. Derfor forlader I sammen lokalet og går ud på terrassen med udsigt over byen. Her kan I diskutere, hvad det næste tiltag skal være for at bevare roen på St. Croix.

LEKTION 4

EMANCIPATIONENS HELT(E)

UDPRINT TIL SCENE 1

KOLONIMAGTEN



Bülowsminde

Foto af Bülowsminde på St. Croix. Det er her, I alle er samlet.



Udsigt fra Bülowsminde

Christiansted set fra Bülowsminde, Peter von Scholten byggede omkring 1833. Maleri af Frederik von Scholten fra 1834. Det er her, I alle er samlet.

LEKTION 3

EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT

KOLONIMAGTEN

Baggrund: Du blev født i 1784 og er derfor ca. 64 år. Siden 1827 har du haft den højeste stilling i Dansk Vestindien som Generalguvernør på St. Croix, St. Thomas og St. Jan. Det betyder, at du er den danske konges stedfortræder og forlængede arm i kolonierne. Du har længe været optaget af, hvordan slavernes hverdag og vilkår kan forbedres. I 1839 fik du indført en landskoleordning, som betyder, at der nu er skoler for slavernes børn i kolonierne. Du har også lavet regler om arbejdstider for slaverne, så de har fri både lørdag og søndag. Du har forsøgt at erstatte ordet "slave" med "hustjenere" eller "marktjenere". Desværre tager sådan en ændring lang tid. Men du bruger ikke selv ordet "slave". I stedet bruger du ordet "ufrie". Du forsøger også at sikre den dansk-vestindiske sukkerproduktion, som er øernes hovederhverv. Men denne produktion er umuligt at opretholde, uden at der er arbejdere i sukkermarken og ved sukkerkogningen. Dit forhold til den tidligere konge Frederik 6. gav dig som Generalguvernør. Derfor har du kunnet ændre slavernes forhold. Men dit ønske om et forbud mod slaveri, er der ikke mange der deler. Du møder ofte modstand fra de danske koloniembedsmænd, koloniadministrationen og især fra plantageejerne på øerne, når du taler om afskaffelse af slaveriet. Flere gange har du forgæves forsøgt at overtale Kong Frederik 6. til at frigive slaverne. Da Frederik 6. døde og Christian 8. overtog tronen, mødte du end nu mere modgang. Du er dog glad for den nye anordning, som netop er trådt i kraft. Men du kan også høre, hvordan 12 års-anordningen vækker skepsis blandt de frie og de ufrie – af forskellige årsager. Du har en kone og børn i København, men på St. Croix har du også et forhold til Anna Heegaard, der har en hvid far og en slavegjort mor. I bor sammen på Bülowsminde.



PETER VON SCHOLTEN

Faktisk person
Fiktivt digtet

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

HISTORIE LAB
Nationalt Videncenter
for Historie- og Kulturundervisning

Side 86

LEKTION 3

EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT

KOLONIMAGTEN

Din rolle til møderne:

Du er den, der taler først til møderne. Du ved, at 12 års-anordningen både er et forsøg på at løse problematikken om, hvordan arbejdet på plantagerne stadig bliver varetaget, så den danske statskasse stadig får penge for sukkerproduktionen og et forsøg på at give slaverne den frihed, som du længe har ønsket – men først om 12 år. Du er nervøs, for du ved, at der er mange som er utilfredse med anordningen. 12 år er lang tid, og der er forskellige problemer, som du skal forholde dig til.

Med dit embede har du den højeste stilling på øerne. Derfor er det selvfølgelig dig, der først giver din holdning til kende. Alle ved, at du gerne vil forbedre de slavegjortes vilkår. Men med en lang karriere som kongens repræsentant i kolonierne, ønsker du heller ikke at lave tiltag, som kongen ikke bakker op om. Det kan bringe dig i unåde. Derfor er du også nødt til at lytte til de andre.



PETER VON SCHOLTEN

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

Snakker først v.
alle møder

LEKTION 3

EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT

KOLONIMAGTEN



Guvernementshuset

Ligger i Christiansted, på King Street. Bygningen var hovedresidens for det danske styre fra ca. 1830 - 1917. Det er her, du har din daglige gang.



Udsigt fra Bülow'sminde over Christiansted.

Bülow'sminde fik Peter von Scholten bygget omkring 1833. Maleriet er af Frederik von Scholten. Det er her, du ofte snakker med Louis Rothe.



Hvorfor

Tror du, at Peter von Scholten arbejdede for, at give slaverne bedre vilkår?

Hvorfor kunne han ikke bare give slaverne deres frihed selv (Var han underlagt lovgivning fra et andet sted?)

PETER VON SCHOLTEN

HISTORIE LAB
Nationalt Videncenter
for Historie- og Kulturarvsforskning

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

Side 88

LEKTION 4

EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT SCENE 1

KOLONIMAGTEN

Scene 1 den 29. juli 1847

Med et ønske om fred på øen og med bevidstheden om, at du er nødt til at rette dig efter kongens anordning, tænker du længe over, hvordan du kan indlede en samtale om anordningen – uden at det kan virke forræderisk. Du ønsker ikke, at produktionen på sukkerplantagerne stopper, da det jo er øernes hovederhverv. Men du synes også, at 12 år er lang tid, og du har fået mange andre tiltag indført på øerne. Du ved, at du ikke kan frigive slaverne uden accept fra kongen og opbakning fra dine med-embedsmænd. Derfor indleder du samtalen på en måde, som måske kan få de andre til at dele deres ærlige tanker.

Hvad vælger du at gøre?

- **A:** Du fortæller om de mange love og forbedringer, som du har indført på øerne, herunder landsskoleordningen, som betyder, at de ufrie kan gå i skole og om den ekstra fridag om lørdagen. Herefter fortæller du om, at du under aftenens festligheder har hørt mange beklage sig over den nye anordning. Du spørger ind til, om de andre har ideer til, hvordan man kan løse problemet. På denne måde er det ikke dig, som fremlægger et synspunkt, der går imod kongens anordning.
- **B:** Du beskriver de mange problemer, som plantagerne måske vil opleve ved at miste arbejdskraft efter de 12 år. Derefter fortæller du, at de ufrie ikke er glade for forholdene, som det er nu. Du ved ikke, hvordan man kan sikre, at de vil fortsætte med at arbejde på plantagerne, hvis de er utilfredse i 12 år. Til sidst stiller du spørgsmålet, hvilke konsekvenser denne utilfredshed kan føre til – måske et oprør – og hvad gør man så?
- **C:** Du roser anordningen, fordi den er et skridt mod bedre vilkår for de ufrie. Herefter spørger du, hvad de andre tænker om anordningen. På denne måde kan ingen anklage dig for at være forræderisk, og du udviser ikke skepsis over for noget, som kongen selv har befalet. Du ved til gengæld, at du måske selv er nødt til at gribe ind senere, hvis ikke de andre byder ind med noget, som viser, at de er imod denne anordning.



HISTORIE LAB
Nationalt Videncenter
for Historie og Kulturhistorie

PETER VON SCHOLTEN

SÆT RING OM
DET DU VÆLGER

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

Side 89

LEKTION 5

EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT SCENE 2

KOLONIMAGTEN

Scene 2 den 28. februar 1848

Til mødet skal du fortælle, hvad du valgte efter sidste møde og fortælle hvad du har oplevet siden sidste da. Foretag nu et valg baseret på den mulighed, som du valgte sidst og del dette valg med de andre ud fra din rolle til møderne. Her er konsekvenserne af dit valg fra Scene 1: den 29. juli 1847.

Hvis du valgte A, har du siden sidste møde forsøgt at forhøre dig om et muligt oprør. Ingen af plantageejerne tror på, at det vil blive en realitet. Hos enkelte har du set frygten i deres øjne, når du nævnte ordet oprør. De har de pålagt deres slaver mere arbejde. Det bryder du dig bestemt ikke om. Du har ikke selv oplevet noget, som indikerer et begyndende oprør. Derfor forholder du dig roligt til situationen. Dog har din elskerinde, Anne, fortalt dig, at der går rygter blandt de ufrie om, at General Buddhoe og andre er begyndt at organisere et oprør. Du har forsøgt at kontakte General Buddhoe, men det er endnu ikke lykkedes. Du har holdt flere møder om den nye anordning i Guvernementshuset. I har diskuteret, om man kunne indføre nye regler på øen, som ville give slaverne bedre vilkår i løbet af de 12 år, som dommer Rothe foreslog ved jeres sidste møde. Desværre er I ikke nået frem til en plan, da plantageejerne fortsat ikke synes, at slaverne skal frigives. På nogle plantager har de endda forbudt de ufrie at tale om, at de bliver frie om 12 år. Du har hørt rygter om, at på James Smiths plantage bliver pisken brugt flittigt, hvis ufrie taler for højt om dette. Det mener du ikke er acceptabelt.

Hvad vælger du at gøre?

- **AA:** Du fortæller, hvad du har hørt fra din elskerinde. De hemmelige planer om oprør må betyde, at de ufrie ikke har accepteret tanken om, at de først bliver frie om 12 år. Du vil gerne finde en løsning på problemet, og derfor er I samlet i dag, men du ønsker ikke at indsætte militær på øen. Du forsikrer derfor de andre om, at brandkorpsen har styr på situationen. Derefter går du over til næste punkt og kræver, at plantageejerne accepterer, at slaverne skal sættes fri om 12 år.
- **AB:** Du fortæller først, hvad du har hørt fra din elskerinde. Du understreger, at de hemmelige oprørsplaner, som I ikke har mærket noget til, måske er de ufries måde at vise deres utilfredshed med den nuværende situation. Det vil du gerne have løst. Derfor foreslår du, at I selv, her i den Vestindiske Landsret, giver slaverne deres frihed uden den danske konges accept. Det er trods alt dig, der bestemmer på øerne. Derfor mener du ikke, at det kan blive set som forræder, hvis nye love træder i kraft på øerne. Med hensyn til plantageejernes ønske om at indsætte militæret, nægter du hårdnakket. mDetdvdeelfut ngerende brandkorps kan sagtens sørge for ro og orden.



PETER VON SCHOLTEN

LEKTION 5

EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT SCENE 2

KOLONIMAGTEN

Hvis du valgte B, har du siden sidste møde flere gange redet rundt til alle plantagerne på øen for at samle informationer om, hvorvidt der er optræk til oprør blandt de ufrie. Derudover har du også håndteret en personlig og pinlig situation. Både du og dommer Rothe har siden sidste møde oplevet at se tegninger af jer, som var hængt op rundt omkring på øen. I var afbildet med dyrekroppe og beskrevet med hånende ord. Du troede først, at det var de ufries værk. Men da tegningerne blev mere udførlige og bedre beskrevet, hver gang nye blev sat op, gik det op for dig, at kun få ufrie havde sådanne evner. Derfor mistænker du, at plantageejerne har vendt sig imod jer. Efter sidste møde havde du behov for at undersøge situationen blandt de ufrie, og du er ikke i tvivl om, at de stadig er utilfredse. Dommer Rothe fik ret: Det føles, som om du lever på en vulkan, der snart går i udbrud. Og rygterne om oprør i Christiansteds gader spreder sig. Ingen plantageejere kan dog bekræfte, om et oprør er under opsejling. Der er ingen på plantagerne, der taler om det. Det må betyde, at rygterne blot er rygter. Hvis der var noget om dem, ville du have hørt om episoder på plantagerne, hvor ufrie var blevet straffet for at tale om sådanne farlige planer. Du har afholdt flere møder i Guvernementshuset, hvor forslaget om lettelser for de ufrie i løbet af de 12 år, har været på dagsordenen. Desværre er disse planer ikke kommet videre, da plantageejerne kun er optaget af, hvor mange penge de kommer til at miste, hvis de ufrie skal arbejde mindre.

Hvad vælger du at gøre?

- **BA:** Du begynder med at fortælle de andre om situationen med de pinlige tegninger. Du overvejer, om du skal sige mere om det. Så beslutter du dig for at fortælle, at du ved, at det er plantageejerne, som står bag. Derfor har du besluttet dig for at afslå deres ønske om en militær indsats – medmindre militæret skal indsættes for at holde styr på plantageejerne. Du smiler lidt og tilføjer, at tegningerne trods alt kun er drengestreges. Derefter fortæller du, at du ikke har hørt noget om oprør på plantagerne. Derfor konkluderer du, at rygterne herom blot må være rygter. Men fordi du ved, at de ufrie stadig er utilfredse, ønsker du at påbegynde en 12-års plan med lettelser allerede nu. Du foreslår, at alle børn såvel som voksne skal i skole, så også de ældre kan lære at læse og skrive, og dermed være klar til friheden, når den kommer.
- **BB:** Du begynder med at fortælle om situationen med de pinlige tegninger. Du overvejer, om du skal konfrontere James Smith med din mistanke om, at slaveejerne står bag tegningerne. Det må jo være dem. Men du vælger alligevel at tie. I stedet siger du, at de, der har lavet tegningerne, burde straffes, og du tilføjer, at det må være de ufries værk. Det viser, hvor utilfredse de er med 12 års-anordningen. Du tror ikke, at militæret vil kunne løse denne utilfredshed. Det vil måske gøre situationen værre. Du mener, at I allerede nu skal give de ufrie bedre vilkår, så de ikke vil fortsætte med at håne jer. Du foreslår, at alle ufrie skal have kortere arbejdsdage. Fra nu af skal de kun arbejde otte timer hver dag og fem dage om ugen.

LEKTION 5

EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT SCENE 2

KOLONIMAGTEN

Hvis du valgte C, har du siden sidste møde skrevet et brev til kongen om situationen. Du har skrevet, at slaverne er nogenlunde tilfredse, men du har endnu engang appelleret til, at I frigiver dem tidligere, da du ønsker at forbedre deres vilkår. Desværre er kongen ikke enig med dig i dette. Du har også forsøgt at få gennemført bedre vilkår for de ufrie på samtlige møder i Guvernementshuset. Men plantageejerne er fortsat rasende over, at de slavegjort skal frigives. De ser ingen grund til at give dem bedre vilkår, før de 12 år er gået. Du har derfor ikke udrettet så meget, da Christian 8. ikke er så lydhør over for dine forslag som den forrige konge var. Desuden har det heller ikke hjulpet, at mange plantageejere på St. Croix har sendt et brev til kongen med ønske om at slette anordningen. Heldigvis er kongen heller ikke lydhør over for dette ønske. De mange rygter om oprør og plantageejernes tiltagende ønske om at få indsat militæret på øen er du heller ikke tilfreds med. Du er overbevist om, at brandkorpset fuldt ud har styr på situationen. Du frygter også, at en militær indsats vil føre til at rygterne om oprør ikke kun er rygter, men bliver til virkelighed.

Hvad vælger du at gøre?

- **CA:** Du fortæller, at kongen ikke ønsker at ophæve anordningen. Du siger det i en bestemt tone, James Smith skal forstå, at du er fortørnet/fornærmet over, at plantageejerne er gået bag om din ryg ved at sende et brev til kongen. Derefter fortæller du, at en militær indsats ikke kan komme på tale. Det kunne vække et oprør, som tilsyneladende lige nu kun er rygter. Du fortæller, at du fortsat vil tilse plantagerne, og at du ønsker at blive kontaktet, hvis man hører noget om oprør, så I kan nå til bunds i denne sag.
- **CB:** Du fortæller, at kongen ikke ønsker at ophæve anordningen. Derefter understreger du, at rygterne om, at slaverne forbereder et oprør, blot er rygter. Det må det være; ellers ville I jo have hørt mere. Du kigger vredt på James Smith og tilføjer, at fordi han sammen med andre plantageejere er gået imod dig og har sendt brev til kongen, vil militæret ikke blive indsat på øen. Der vil i stedet blive holdt nøje øje med deres plantager og deres ufrie for at sikre, at plantageejerne ikke bryder de gældende love på St. Croix, herunder de to ugentlige fridage og børnenes skolegang.



PETER VON SCHOLTEN

LEKTION 6

EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT SCENE 3

KOLONIMAGTEN

Scene 3 den 3. juli 1848

Til mødet skal du fortælle, hvad du valgte efter sidste møde, og hvad du har oplevet siden sidste møde. Foretag et valg på baggrund af den mulighed, du valgte sidst, og del denne med de andre ud fra din rolle til møderne. Her er konsekvenserne af dit valg fra Scene 2: den 28. februar 1848.

Hvis du valgte AA, har du siden sidste møde taget dig af en række sager på plantagerne. Mange plantageejere har gennem den sidste tid henvendt sig til dig med klager om stjålne tøndebånd, sukkerknive, økser og andet. Desværre har ingen på plantagerne selv kunnet finde tyvene. Rygterne om oprøret er fortsat siden sidst og de er taget til i så stor en grad, at admiral Irminger og hans mandskab har besøgt øen flere gange. Hver gang er Irminger kommet uanmeldt med forskellige årsager til at besøge Bülowsminde. Han har fortalt, at kongen har modtaget et brev fra dommer Rothe om situationen blandt slaverne og om din afvisning af at indsætte militæret. I første omgang vil han derfor kun observere. Det førte ikke til meget andet end en masse snak i byernes gade. Anden gang Irminger kom, fortalte han, at det skyldtes et brev til kongen fra en plantageejers. Heri blev der udtrykt bekymring for oprør og ønsket om en militær indsats på øen. Du ved, at James Smith må have sendt brevet, men du har endnu ikke fået det bekræftet. Ved det sidste besøg lød det til, som om der var planer fra Danmark om at indsætte Irminger midlertidigt på St. Croix for at dæmpe rygterne om oprør og for at give frie ro i sjælen. Disse besøg fra Irminger har gjort det svært for dig at arbejde videre med dine ønsker om at forbedre slavernes vilkår. Du har dog haft møder med en frineger, General Buddhoe. Efter sigende er det ham, som står bag det omtalte oprør. I har begge talt om ligestilling og om, hvordan et oprør kunne undgås. Buddhoe har fortalt, at et oprør ikke kan undgås, hvis slaverne ikke snart bliver frigivet. Han har flere gange forsikret dig om, at der ikke vil ske blodsudgydelser eller hærværk, når oprøret kommer. Selvom dette giver dig en vis ro, ønsker du stadig at gøre noget for slaverne. Desværre er kongen stadig afvisende for dit forslag om at frisætte slaverne. Dommer Rothes brev, som blev modtaget for et halvt år siden, beskrev, hvordan et oprør var undervejs. Det har styrket kongens ønske om at indsætte militæret. Du er stadig overbevist om, at en militær indsats på øen kun vil fremskynde snarere end dæmpe et oprør. Selvom du flere gange har haft slavernes vilkår på dagsordenen i Guvernementshuset, er det blevet fortrængt af andre emner som den ringe høst og de mange indberetninger om obehag-forhekselser på samtlige plantager på øen. Plantageejerne vil ikke se sandheden i øjnene. Nedbøren har man ikke kunnet stole på i år, hvorfor deres høstudbytte ikke har været tilstrækkeligt. Alligevel må du forholde dig til beskyldninger om, hvem der har forhekset de forskellige plantager. Desuden har det slesvig-holstenske oprør også udskudt dine planer om at forbedre slavernes vilkår. Du har nemlig været på St. Thomas for at diskutere konsekvenserne for de tyske og slesvig-holstenske skibe, der anløber øerne. Du ønsker stadig at sætte slaverne fri. Du ved, at det kun er et spørgsmål om tid, før oprøret kommer og militæret bliver indsat. Spørgsmålet er bare, hvad der sker først.

- **Din skæbne er:** I morges modtog du et brev fra brandmajor Gyllich. Han skrev, at oprøret var udbrudt i Frederikssted. Det fremgår af brevet, at oprørerne havde ødelagt politikammeret, og der var risiko for, at byen ville blive sat i brand. Du sætter dig hurtigt ind i din karet og skynder dig afsted. Da du ankommer til Fort Frederik i Frederiksted, er pladsen fyldt. Du kan se Buddhoe på hans hest. Du træder ud af din karet og du beslutter dig for at sætte slaverne fri selv. Når ikke kongen vil hjælpe, må du give dem det, de længe efter.

LEKTION 6

EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT SCENE 3

KOLONIMAGTEN

Hvis du valgte AB, har du siden sidste møde taget dig af en række sager på plantagerne. Mange plantageejere har gennem den sidste tid henvendt sig til dig med klager om stjålne tøndebånd, sukkerknive, økser og andet. Desværre har ingen på plantagerne selv kunnet finde tyvene. Rygterne om oprøret er fortsat siden sidst og de er taget til i så stor en grad, at admiral Irminger og hans mandskab har besøgt øen flere gange. Hver gang er Irminger kommet uanmeldt med forskellige årsager til at besøge Bülowsminde. Han har fortalt, at kongen har modtaget et brev fra dommer Rothe om situationen blandt slaverne og om din afvisning af at indsætte militæret. I første omgang vil han derfor kun observere. Det førte ikke til meget andet end en masse snak i byernes gade. Anden gang Irminger kom, fortalte han, at det skyldtes et brev til kongen fra en plantageejers heri blev der udtrykt bekymring for oprør og ønsket om en militær indsats på øen. Du ved, at James Smith må have sendt brevet, men du har endnu ikke fået det bekræftet. Ved det sidste besøg lød det til, som om der var planer fra Danmark om at indsætte Irminger midlertidigt på St. Croix for at dæmpe rygterne om oprør og for at give de frie ro i sjælen. Disse besøg fra Irminger har gjort det svært for dig at arbejde videre med dine ønsker om at forbedre slavernes vilkår. Du har dog haft møder med en frineger, General Buddhoe. Efter sigende er det som står bag det omtalte oprør. I har begge talt om ligestilling og om, hvordan et oprør kunne undgås. Buddhoe har fortalt, at et oprør ikke kan undgås, hvis slaverne ikke snart bliver frigivet. Han har flere gange forsikret dig om, at der ikke vil ske blodsudgydelser eller hærværk, når oprøret kommer. Selvom dette giver dig en vis ro, ønsker du stadig at gøre noget for slaverne. Desværre er kongen stadig afvisende for dit forslag om at frisætte slaverne. Dommer Rothes brev, som blev modtaget for et halvt år siden, beskrev, hvordan et oprør var undervejs. Det har styrket kongens ønske om at indsætte militæret. Du er stadig overbevist om, at en militær indsats på øen kun vil fremskynde snarere end dæmpe et oprør. Selvom du flere gange har haft slavernes vilkår på dagsordenen i Guvernementshuset, er det blevet fortrængt af andre emner som den ringe høst og de mange indberetninger om obeah-forhekkelser på samtlige plantager på øen. Plantageejerne vil ikke se sandheden i øjnene. Nedbøren har man ikke kunnet stole på i år, hvorfor deres høstudbytte ikke har været tilstrækkeligt. Alligevel må du forholde dig til beskyldninger om, hvem der har forhekset de forskellige plantager. Desuden har det slesvig-holstenske oprør også udskudt dine planer om at forbedre slavernes vilkår. Du har nemlig været på St. Thomas for at diskutere konsekvenserne for de tyske og slesvig-holstenske skibe, der anløber øerne. Du ønsker stadig at sætte slaverne fri. Du ved, at det kun er et spørgsmål om tid, før oprøret kommer og militæret bliver indsat. Spørgsmålet er bare, hvad der sker først.

- **Din skæbne er:** Du modtog et brev i morges fra Brandmajor Gyllich, som skrev, at oprøret var udbrudt i Frederikssted. Det fremgik i brevet, hvordan politikammeret var ødelagt, og nogle oprørere ville sætte byen i brand. Det haster ikke med at komme af sted, for du ved, hvad Buddhoe har lovet. Du sidder derfor længe uden at tage stilling til, hvad der skal gøres overfor de andre embedsmænd i Guvernementshuset. Alle siger, at I skal sende et skib ud efter Irminger. Du banker i bordet og siger: "Når kongen ikke vil, så må jeg jo!" Du kører med din karet af sted til Frederiksted, hvor du foran Fort Frederik giver alle slaverne deres frihed og beder brandkorpsen om at slippe de tilfangetagne.



HISTORIE LAB
Nationalt Videncenter
for Historie og Erhvervsudvikling

PETER VON SCHOLTEN

SÆT RING OM
DIN SKÆBNE

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

Side 94

LEKTION 6

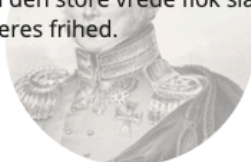
EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT SCENE 3

KOLONIMAGTEN

Hvis du valgte BA, har du siden sidste møde taget dig af en række sager på plantagerne. Mange plantageejere har gennem den sidste tid henvendt sig til dig med klager om stjålne tøndeband, sukkerknive, økser og andet. Desværre har ingen på plantagerne selv kunnet finde tyvene. Rygterne om oprøret er fortsat siden sidst og de er taget til i så stor en grad, at admiral Irminger og hans mandskab har besøgt øen flere gange. Hver gang er Irminger kommet uanmeldt med forskellige årsager til at besøge Bülowsminde. Han har fortalt, at kongen har modtaget et brev fra dommer Rothe om situationen blandt slaverne og om din afvisning af at indsætte militæret. I første omgang vil han derfor kun observere. Det førte ikke til meget andet end en masse snak i byernes gade. Anden gang Irminger kom, fortalte han, at det skyldtes et brev til kongen fra en plantageejers. Heri blev der udtrykt bekymring for oprør og ønsket om en militær indsats på øen. Du ved, at James Smith må have sendt brevet, men du har endnu ikke fået det bekræftet. Ved det sidste besøg lød det til, som om der var planer fra Danmark om at indsætte Irminger midlertidigt på St. Croix for at dæmpe rygterne om oprør og for at give de frie ro i sjælen. Disse besøg fra Irminger har gjort det svært for dig at arbejde videre med dine ønsker om at forbedre slavernes vilkår. Du har dog haft møder med en frineger, General Buddhoe. Efter sigende er det som står bag det omtalte oprør. I har begge talt om ligestilling og om, hvordan et oprør kunne undgås. Buddhoe har fortalt, at et oprør ikke kan undgås, hvis slaverne ikke snart bliver frigivet. Han har flere gange forsikret dig om, at der ikke vil ske blodsudgydelser eller hærværk, når oprøret kommer. Selvom dette giver dig en vis ro, ønsker du stadig at gøre noget for slaverne. Desværre er kongen stadig afvisende for dit forslag om at frisætte slaverne. Dommer Rothes brev, som blev modtaget for et halvt år siden, beskrev, hvordan et oprør var undervejs. Det har styrket kongens ønske om at indsætte militæret. Du er stadig overbevist om, at en militær indsats på øen kun vil fremskynde snarere end dæmpe et oprør. Selvom du flere gange har haft slavernes vilkår på dagsordenen i Guvernementshuset, er det blevet fortrængt af andre emner som den ringe høst og de mange indberetninger om obeah-forhekselser på samtlige plantager på øen. Plantageejerne vil ikke se sandheden i øjnene. Nedbøren har man ikke kunnet stole på i år, hvorfor deres høstudbytte ikke har været tilstrækkeligt. Alligevel må du forholde dig til beskyldninger om, hvem der har forhekset de forskellige plantager. Desuden har det slesvig-holstenske oprør også udskudt dine planer om at forbedre slavernes vilkår. Du har nemlig været på St. Thomas for at diskutere konsekvenserne for de tyske og slesvig-holstenske skibe, der anløber øerne. Du ønsker stadig at sætte slaverne fri. Du ved, at det kun er et spørgsmål om tid, før oprøret kommer og militæret bliver indsat. Spørgsmålet er bare, hvad der sker først.

- **Din skæbne er:** Du modtog et brev i morges fra Brandmajor Gyllich, som skrev, at oprøret var brudt ud i Frederikssted. Det fremgår af brevet, hvordan politikammeret er ødelagt, og at nogle oprørere vil sætte byen i brand. Du forsøger at dæmpe de bekymringer, som de øvrige embedsmænd ophidset diskuterer. Du siger, at du selv vil tage til Frederiksted for at tilse situationen. Da du ankommer til Fort Frederik i din kare, er situationen eskaleret. Det hele er kaos og Buddhoe er ikke i syne. Du ved, at du ikke har ret til at slippe slaverne fri, men du ser ikke andre muligheder – ellers ender det i et blodbad. Du ved, at det betyder, at du sætter dig imod kongen og bliver afskediget, men alligevel maser du dig igennem den store vrede flok slaver og stiller dig foran alle, hvor du fortæller dem, at du nu giver dem deres frihed.



LEKTION 6

EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT SCENE 3

KOLONIMAGTEN

Hvis du valgte BB, har du siden sidste møde taget dig af en række sager på plantagerne. Mange plantageejerne har gennem den sidste tid henvendt sig til dig med klager om stjålne tøndebånd, sukkerknive, økser og andet. Desværre har ingen på plantagerne selv kunnet finde tyvene. Rygterne om oprøret er fortsat siden sidst og de er taget til i så stor en grad, at admiral Irminger og hans mandskab har besøgt øen flere gange. Hver gang er Irminger kommet uanmeldt med forskellige årsager til at besøge Bülowsminde. Han har fortalt, at kongen har modtaget et brev fra dommer Rothe om situationen blandt slaverne og om din afvisning af at indsætte militæret. I første omgang vil han derfor kun observere. Det førte ikke til meget andet end en masse snak i byernes gade. Anden gang Irminger kom, fortalte han, at det skyldtes et brev til kongen fra en plantageejers. Heri blev der udtrykt bekymring for oprør og ønsket om en militær indsats på øen. Du ved, at James Smith må have sendt brevet, men du har endnu ikke fået det bekræftet. Ved det sidste besøg lød det til, som om der var planer fra Danmark om at indsætte Irminger midlertidigt på St. Croix for at dæmpe rygterne om oprør og for at give de frie ro i sjælen. Disse besøg fra Irminger har gjort det svært for dig at arbejde videre med dine ønsker om at forbedre slavernes vilkår. Du har dog haft møder med en frineger, General Buddhoe. Efter sigende er det som står bag det omtalte oprør. I har begge talt om ligestilling og om, hvordan et oprør kunne undgås. Buddhoe har fortalt, at et oprør ikke kan undgås, hvis slaverne ikke snart bliver frigivet. Han har flere gange forsikret dig om, at der ikke vil ske blodsudgydelser eller hærværk, når oprøret kommer. Selvom dette giver dig en vis ro, ønsker du stadig at gøre noget for slaverne. Desværre er kongen stadig afvisende for dit forslag om at frisætte slaverne. Dommer Rothes brev, som blev modtaget for et halvt år siden, beskrev, hvordan et oprør var undervejs. Det har styrket kongens ønske om at indsætte militæret. Du er stadig overbevist om, at en militær indsats på øen kun vil fremskynde snarere end dæmpe et oprør. Selvom du flere gange har haft slavernes vilkår på dagsordenen i Guvernementshuset, er det blevet fortrængt af andre emner som den ringe høst og de mange indberetninger om obeah-forhekselser på samtlige plantager på øen. Plantageejerne vil ikke se sandheden i øjnene. Nedbøren har man ikke kunnet stole på i år, hvorfor deres høstudbytte ikke har været tilstrækkeligt. Alligevel må du forholde dig til beskyldninger om, hvem der har forhekset de forskellige plantager. Desuden har det slesvig-holstenske oprør også udsendt dine planer om at forbedre slavernes vilkår. Du har nemlig været på St. Thomas for at diskutere konsekvenserne for de tyske og slesvig-holstenske skibe, der anløber øerne. Du ønsker stadig at sætte slaverne fri. Du ved, at det kun er et spørgsmål om tid, før oprøret kommer og militæret bliver indsat. Spørgsmålet er bare, hvad der sker først.

- **Din skæbne er:** Du modtager et brev i morges fra brandmajor Gyllich, som skriver, at oprøret er brudt ud i Frederikssted. Det fremgår af brevet, hvordan politikammeret er ødelagt, og at der er oprørere, som vil sætte byen i brand. Du forsøger at dæmpe de bekymringer, som de øvrige embedsmænd ophidset diskuterer. Du siger, at du selv vil tage til Frederiksted for at tilse situationen. Da du ankommer til Fort Frederik i din karet, er situationen eskaleret. Det hele er kaos, og Buddhoe er ikke i syne. Selvom du godt ved, at du ikke har ret til at slippe slaverne fri, føler du, at du ikke har andet valg – ellers ender det i et blodbad. Du bevæger dig gennem den store flok, som står og råber og løfter deres våben. I det samme, som du træder op foran dem alle, ser du Buddhoe på en hest i midten af flokken. Du føler dig snydt over, at han ikke har fortalt, at det var i dag, oprøret ville finde sted, og du er vred over, at slaverne allerede har ødelagt politikammeret og nu står og råber. Du har intet andet valg end at give dem det, som de kræver, selvom du ved, at du vil blive afskediget. Du siger derfor højt, at de alle er frie.

LEKTION 6

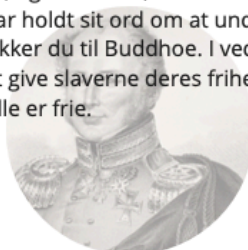
EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT SCENE 3

KOLONIMAGTEN

Hvis du valgte CA, har du siden sidste møde taget dig af en række sager på plantagerne. Mange plantageejerne har gennem den sidste tid henvendt sig til dig med klager om stjålne tøndebånd, sukkerknive, økser og andet. Desværre har ingen på plantagerne selv kunnet finde tyvene. Rygterne om oprøret er fortsat siden sidst og de er taget til i så stor en grad, at admiral Irminger og hans mandskab har besøgt øen flere gange. Hver gang er Irminger kommet uanmeldt med forskellige årsager til at besøge Bülowssminde. Han har fortalt, at kongen har modtaget et brev fra dommer Rothe om situationen blandt slaverne og om din afvisning af at indsætte militæret. I første omgang vil han derfor kun observere. Det førte ikke til meget andet end en masse snak i byernes gade. Anden gang Irminger kom, fortalte han, at det skyldtes et brev til kongen fra en plantageejers. Heri blev der udtrykt bekymring for oprør og ønsket om en militær indsats på øen. Du ved, at James Smith må have sendt brevet, men du har endnu ikke fået det bekræftet. Ved det sidste besøg lød det til, som om der var planer fra Danmark om at indsætte Irminger midlertidigt på St. Croix for at dæmpe rygterne om oprør og for at give de frie ro i sjælen. Disse besøg fra Irminger har gjort det svært for dig at arbejde videre med dine ønsker om at forbedre slavernes vilkår. Du har dog haft møder med en frineger, General Buddhoe. Efter sigende er det som står bag det omtalte oprør. I har begge talt om ligestilling og om, hvordan et oprør kunne undgås. Buddhoe har fortalt, at et oprør ikke kan undgås, hvis slaverne ikke snart bliver frigivet. Han har flere gange forsikret dig om, at der ikke vil ske blodsudgydelser eller hærværk, når oprøret kommer. Selvom dette giver dig en vis ro, ønsker du stadig at gøre noget for slaverne. Desværre er kongen stadig afvisende for dit forslag om at frisætte slaverne. Dommer Rothes brev, som blev modtaget for et halvt år siden, beskrev, hvordan et oprør var undervejs. Det har styrket kongens ønske om at indsætte militæret. Du er stadig overbevist om, at en militær indsats på øen kun vil fremskynde snarere end dæmpe et oprør. Selvom du flere gange har haft slavernes vilkår på dagsordenen i Guvernementshuset, er det blevet fortrængt af andre emner som den ringe høst og de mange indberetninger om obeah-forhekselser på samtlige plantager på øen. Plantageejerne vil ikke se sandheden i øjnene. Nedbøren har man ikke kunnet stole på i år, hvorfor deres høstudbytte ikke har været tilstrækkeligt. Alligevel må du forholde dig til beskyldninger om, hvem der har forhekset de forskellige plantager. Desuden har det slesvig-holstenske oprør også udskudt dine planer om at forbedre slavernes vilkår. Du har nemlig været på St. Thomas for at diskutere konsekvenserne for de tyske og slesvig-holstenske skibe, der anløber øerne. Du ønsker stadig at sætte slaverne fri. Du ved, at det kun er et spørgsmål om tid, før oprøret kommer og militæret bliver indsat. Spørgsmålet er bare, hvad der sker først.

- **Din skæbne er:** Du modtager et brev i morges fra Brandmajor Gyllich, som skriver, at oprøret er brudt ud i Frederikssted. Det fremgår af brevet, hvordan politikammeret er blevet ødelagt, og at der er optøjer, som truer med at sætte byen i brand. Du forsøger at dæmpe de bekymringer, som de øvrige embedsmænd ophidset diskuterer. Du siger, at du selv vil tage til Frederiksted for at tilse situationen. Da du i din karet ankommer til Fort Frederik, kan du høre, hvordan slaverne i kor råber: "Frihed!" Midt i forsamlingen ser du Buddhoe til hest. Han har løftet en arm. Selvom slaverne er samlet, har brandkorpset ikke tilbageholdt nogen, og du kan se, at der ikke er sket anden skade end det, som Gyllich skrev om i brevet. Buddhoe har holdt sit ord om at undgå blodsudgydelser. Da du træder ud af din karet og går op foran dem alle, nikker du til Buddhoe. I ved begge, hvad der nu skal ske. I er begge mænd af ord og ære. Du er nødt til at give slaverne deres frihed, selvom det betyder, at du vil gå imod kongens ordre. Du siger stolt, at de alle er frie.



PETER VON SCHOLTEN

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

SÆT RING OM
DIN SKÆBNE

LEKTION 6

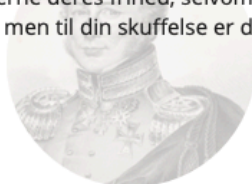
EMANCIPATIONENS HELT(E)

ROLLEKORT SCENE 3

KOLONIMAGTEN

Hvis du valgte CB, har du siden sidste møde taget dig af en række sager på plantagerne. Mange plantageejere har gennem den sidste tid henvendt sig til dig med klager om stjalne tøndebånd, sukkerknive, økser og andet. Desværre har ingen på plantagerne selv kunnet finde tyvene. Rygterne om oprøret er fortsat siden sidst og de er taget til i så stor en grad, at admiral Irminger og hans mandskab har besøgt øen flere gange. Hver gang er Irminger kommet uanmeldt med forskellige årsager til at besøge Bülowsminde. Han har fortalt, at kongen har modtaget et brev fra dommer Rothe om situationen blandt slaverne og om din afvisning af at indsætte militæret. I første omgang vil han derfor kun observere. Det førte ikke til meget andet end en masse snak i byernes gade. Anden gang Irminger kom, fortalte han, at det skyldtes et brev til kongen fra en plantageejers. Heri blev der udtrykt bekymring for oprør og ønsket om en militær indsats på øen. Du ved, at James Smith må have sendt brevet, men du har endnu ikke fået det bekræftet. Ved det sidste besøg lød det til, som om der var planer fra Danmark om at indsætte Irminger midlertidigt på St. Croix for at dæmpe rygterne om oprør og for at give de frie ro i sjælen. Disse besøg fra Irminger har gjort det svært for dig at arbejde videre med dine ønsker om at forbedre slavernes vilkår. Du har dog haft møder med en frineger, General Buddhoe. Efter sigende er det som står bag det omtalte oprør. I har begge talt om ligestilling og om, hvordan et oprør kunne undgås. Buddhoe har fortalt, at et oprør ikke kan undgås, hvis slaverne ikke snart bliver frigivet. Han har flere gange forsikret dig om, at der ikke vil ske blodsudgydelser eller hærværk, når oprøret kommer. Selvom dette giver dig en vis ro, ønsker du stadig at gøre noget for slaverne. Desværre er kongen stadig afvisende for dit forslag om at frisætte slaverne. Dommer Rothes brev, som blev modtaget for et halvt år siden, beskrev, hvordan et oprør var undervejs. Det har styrket kongens ønske om at indsætte militæret. Du er stadig overbevist om, at en militær indsats på øen kun vil fremskynde snarere end dæmpe et oprør. Selvom du flere gange har haft slavernes vilkår på dagsordenen i Guvernementshuset, er det blevet fortrængt af andre emner som den ringe høst og de mange indberetninger om obeah-forhekkelser på samtlige plantager på øen. Plantageejerne vil ikke se sandheden i øjnene. Nedbøren har man ikke kunnet stole på i år, hvorfor deres høstudbytte ikke har været tilstrækkeligt. Alligevel må du forholde dig til beskyldninger om, hvem der har forhekset de forskellige plantager. Desuden har det slesvig-holstenske oprør også udskudt dine planer om at forbedre slavernes vilkår. Du har nemlig været på St. Thomas for at diskutere konsekvenserne for de tyske og slesvig-holstenske skibe, der anløber øerne. Du ønsker stadig at sætte slaverne fri. Du ved, at det kun er et spørgsmål om tid, før oprøret kommer og militæret bliver indsat. Spørgsmålet er bare, hvad der sker først.

- **Din skæbne er:** Du modtager et brev i morges fra Brandmajor Gyllich, som skriver, at oprøret er brudt ud i Frederikssted. Det fremgår af brevet, hvordan politikammeret er blevet ødelagt, og at der er optøjer, som truer med at sætte byen i brand. Du forsøger at dæmpe de bekymringer, som de øvrige embedsmænd højlydt deler ud af i Guvernementshuset. Du siger, at du selv vil tage til Frederiksted for at tilse situationen. Da du ankommer til Fort Frederik i din karet, kan du høre, hvordan slaverne i kor råber: "Frihed!" Du ser Buddhoe, som er til hest og løfter sin arm. Selvom slaverne er samlet, har Brandkorpset ikke tilbageholdt nogen, og du kan se, at der ikke er sket anden skade end det, som Gyllich skrev om i brevet i morges. Buddhoe har holdt sit ord om at undgå blodsudgydelser. Da du træder ud af din karet og går op foran dem alle, nikker du til Buddhoe. I ved begge, hvad der nu skal ske, og I er begge mænd af ord og ære. Du er nødt til at give slaverne deres frihed, selvom det betyder, at du går imod kongens ordre. Du siger stolt, at de alle er frie, men til din skuffelse er det Buddhøes navn og ikke dit, som bliver råbt højt blandt flokken.



LEKTION 7

EMANCIPATIONENS HELT(E)



EVALUERING

KOLONIMAGTEN

1

Ville din skæbne have været anderledes, hvis du havde truffet andre valg i spillet? Uddyb dit svar.

2

Vil du sige, at din skæbne afhang af de valg, som du tog i spillet og hvorfor?

3

Var der forskel på din skæbne, alt efter om du tog del i de roller eller kolonimagts roller? Hvorfor/hvorfor ikke? (Var de forskellige perspektiver med til at retfærdiggøre forskellige vilkår og ønsker om frigivelsen?).

4

Hvorfor handlede din rolle som den gjorde? (Husk dens vilkår og rollebeskrivelsen som retfærdiggjorde dens valg).

5

Ville din rolles motivationsårsager til dens handlinger være accepteret idag (hvorfor/hvorfor ikke?)

6

Har vores valg idag en betydning for skæbnen i vores fremtid? Uddyb dit svar. Hvorfor har vores handlinger konsekvenser for historien?

7

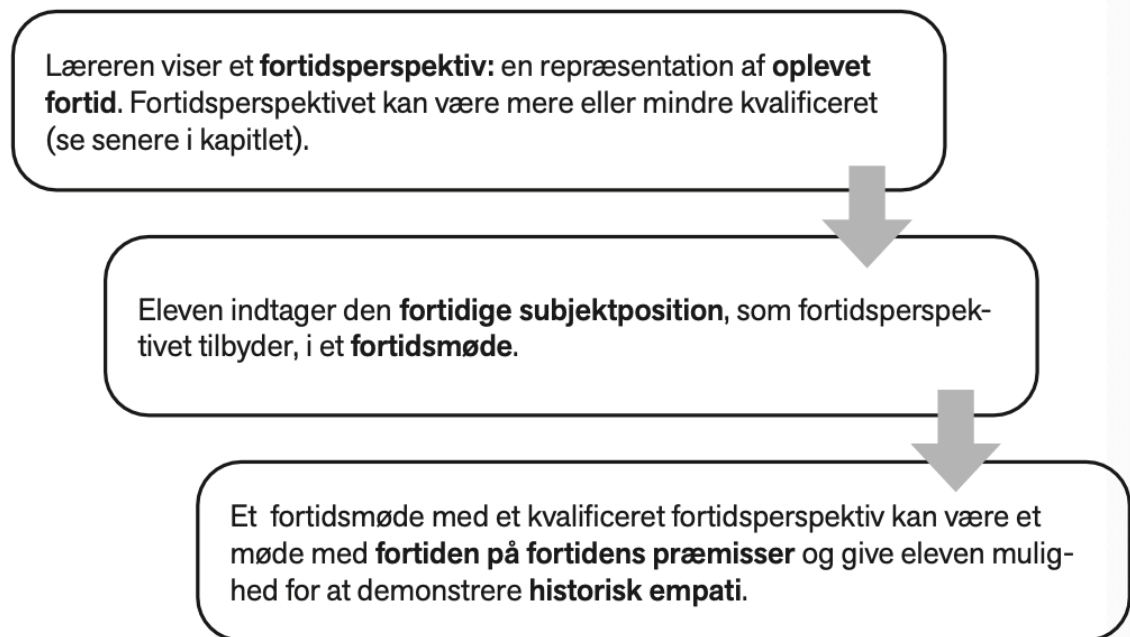
Har vi lignende situationer idag, hvor vi skal tage et valg, hvor vi er uenige om, hvad vi skal gøre, men som kan påvirke noget i fremtiden? (global opvarmning, krige, m.m.) uddyb gerne.



PETER VON SCHOLTEN

10.15 Bilag 15 Relationer mellem fortidsperspektiver, fortidsmøder, fortidens præmisser og historisk empati.

Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2024) *Fortiden som et fremmed land - historieundervisning og fortidsformilling*. 1 udgave, 1. oplag, Hans Reitzels forlag. Side 18.

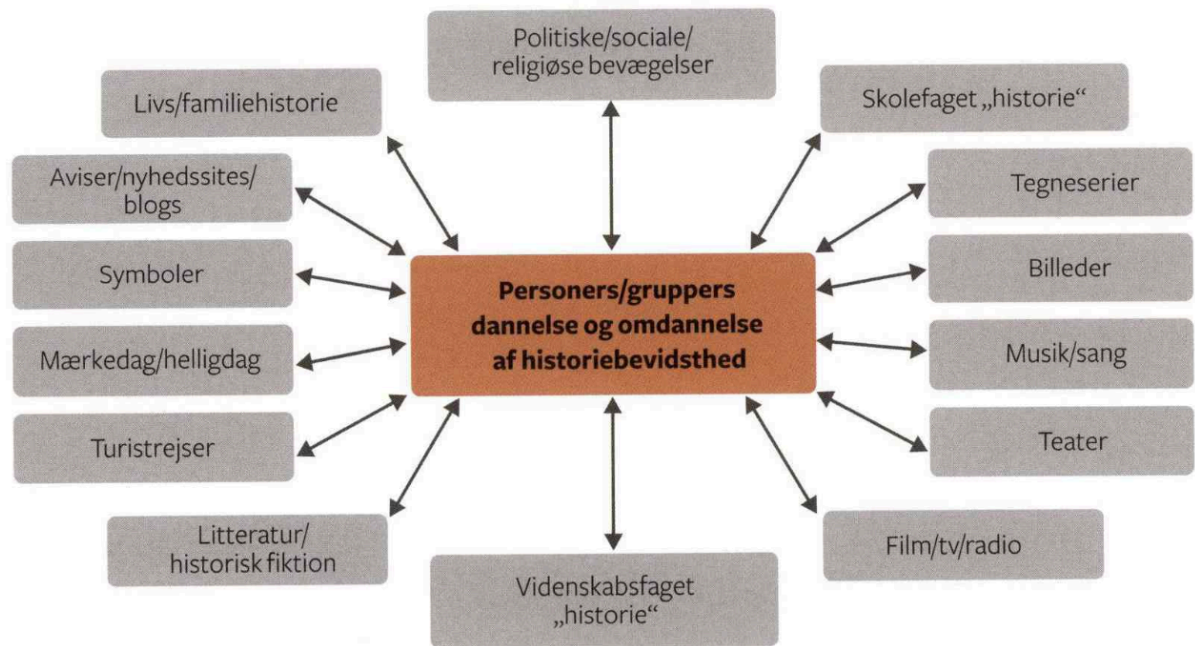


FIGUR 1.1. Relationerne mellem fortidsperspektiver, fortidsmøder, fortidens præmisser og historisk empati.

10.16 Bilag 16 Sådan danner vi historiebevidsthed

Hassing A. & Vollmond C. *Fra fortid til historie, historiefagets identitet og metoder*, Forlaget Columbus (2017), 2. udgave, 2 oplag. Side 13.

Figur 3 Sådan danner vi historiebevidsthed



10.17 Bilag 17 Gældende kompetencemål for historiefaget

Emu, Danmarks Læringsportal, *Faghæfte for historie*, S. 8. [Link her](#) Konsulteret den 23/1-25 kl.14.49

Kompetencemål

Kompetence- område	Efter 4. klassesetrin	Efter 6. klassesetrin	Efter 9. klassesetrin
Kronologi og sammenhæng	Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv.	Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder.	Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.
Kildearbejde	Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.	Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden.	Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.
Historiebrug	Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.	Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.	Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.

10.18 Bilag 18 Eksempler på udbydere af dilemmaspil

- 1. Danmarkshistorien.dk
 - [Link her](#) Konsulteret den 14/3.25 kl.10.00
- 2. HistorieLab.dk
 - [Link her](#) Konsulteret den 14/3.25 kl.10.02
- 3. Dilemmademokratiet.dk
 - [Link her](#) Konsulteret den 14/3.25 kl.10.04
- 4. Dilemmaspiilet 9 april
 - [Link her](#) Konsulteret den 14/3.25 kl.10.05
- 5. Arbejdermuseet
 - [Link her](#) Konsulteret den 14/3.25 kl.10.10
- 6. HistorieLab.dk
 - [Link her](#) Konsulteret den 14/3.25 kl.10.08
- 7. EMU.dk
 - [Link her](#) Konsulteret den 14/3.25 kl.10.11
- 8. Riget i Nord
 - [Link her](#) Konsulteret den 14/3.25 kl.10.13
- 9. Verdens Målene
 - [Link her](#) Konsulteret den 14/3.25 kl.10.15
- 10. Breve fra skyttegravene
 - [Link her](#) Konsulteret den 14/3.25 kl.10.15

10.19 Bilag 19 De 3 kriterier for at møde et kvalificeret fortidsmøde

Til skemaet/dokumentanalysen

De 3 kriterier for at møde et kvalificeret fortidsmøde

Med afsæt i de 3 kriterier kom skemaets spørgsmål til at se sådan her ud:

1. *Eleven skal møde et fortidsperspektiv:*

- Spørgsmål 1. Får eleverne nok information om, hvordan personer oplevede tidsperioden/begivenheden i samtidig hermed og er der nok informationer/billeder/kilder til, at eleverne kan fralægge sig deres nutidsreflektion og forstå fortiden ud fra fortidens kontekst?

2. *Dette fortidsperspektiv skal være en rimelig spejling af den etablerede orden i den periode, det repræsenterer:*

- Spørgsmål 2. Er der nok information tilgængeligt, som kan forklarer eleverne en årsagssammenhæng til, hvorfor menneskene i den pågældende periode handlede som de gjorde? Kan eleverne forstå, hvorfor disse vilkår var anderledes end i dag.

3. *Elevens møde med fortidsperspektivet skal (indimellem) foregå uforstyrret af nutidsrefleksion:*

- Spørgsmål 3. Bliver eleverne afbrudt af spørgsmål, hvor de skal forholde sig fortiden med det samme, eller appelleres der til, at de træder længere ind i fortiden uforstyrret og dermed opnår en sansende pause, hvorfor deres møde med fortidsperspektivet kan foregå uforstyrret i nogen grad?

(Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. 2024, s. 171).

10.20 Bilag 20 Fagformålene for historiefaget

EMU, Danmarks Læringsportal, *Formål for historie* [Link her](#) d. 23/1-25



FORSIDE GRUNDSKOLE HISTORIE FORMÅL

Formål

Her finder du formålet for faget historie.

Eleverne skal i historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.