

# Porteføljerapport

---

<b>Indledning</b>	<b>s. 2</b>
<b>Portefølje 1: Almen historie</b>	<b>s. 2</b>
Indledning	s. 2
Overvejelser om inddragelse af kildekritik	s. 2
Overvejelser om inddragelse af historiebrug	s. 3
Skitse over undervisningsforløbet	s. 5
<b>Portefølje 2: Ide- og teknologihistorie</b>	<b>s. 6</b>
Indledning	s. 6
Det teknologihistoriske perspektiv	s. 6
1: Årsags-perspektivet	s. 6
2: Teknologibrugs-perspektivet	s. 7
Det idehistoriske perspektiv	s. 7
3: Filosofihistorie-perspektivet	s. 7
Refleksion over forskelle og konsekvenser af de forskellige perspektiver	s. 8
Placering i et undervisningsforløb	s. 8
<b>Portefølje 3: Det lange linjer</b>	<b>s. 10</b>
Indledning	s. 10
Et dybt perspektiv	s. 10
Et langt perspektiv	s. 11
Casen i undervisningen	s. 12
<b>Afrunding</b>	<b>s. 13</b>
<b>Bilag</b>	<b>s. 14</b>
Bilag 1: Arbejdsark til eleverne: Kildekritisk blik på teksterne til time 4+5	s. 14
<b>Litteratur</b>	<b>s. 18</b>

## **Indledning**

Her følger mine tre porteføljer. De beskæftiger sig med tre forskellige emner: Brydningen af Enigma, sammenhængen mellem industrialiseringen og Holocaust samt kønshistorie, men fælles for dem er, at de alle giver mulighed for at inddrage forskellige ben i det nye idehistoriefag på HTX. Selvom første portefølje har fokus på kildekritik og historiebrug, er der også mulighed for at gå ind i en mere teknologihistorisk analyse af brydningen eller diskutere etisk brug af viden med begreber fra idehistoriebenet. Hvor den anden portefølje fokuserer på at kombinere teknologi- og idehistoriske greb, er casen måske også en af de mest brugte når det handler om kildekritik med tanke på Holocaustbenægtelsen. Og mens der i den tredje portefølje om kønshistorie er fokus på de lange linjer og kildernes styrker og svagheder, er der også fokus på teknologiens betydning og mulighed for at inddrage idehistoriske perspektiver om natur, naturlighed og kultur.

## **Portefølje 1: Almen historie**

*Skitser mindst 1 case til undervisningsbrug, der bringer udvalgte dele af modulets pensum i spil. Inddrag mindst 1 ny tekst uden for pensum og argumenter for dens anvendelse.*

Case: Brydningen af Enigma

## **Indledning**

Jeg har tidligere brugt brydningen af Enigma i teknologihistorie med vægt på fagets filosofiske tilgang. I det følgende vil jeg diskutere, hvordan casen kan bruges almenhistorisk. Jeg vil særligt lægge vægt på mulighederne for at træne kildekritik, men også vende mulighederne i forhold til historiebrug.

## **Overvejelser om inddragelse af kildekritik**

Jeg mener, at brydningen af Enigma er en oplagt case til at arbejde med kildekritik, fordi kilderne er uenige om konsekvenserne af brydningen. Kildekritikkens anvendelighed kan selvfølgelig diskuteres når det kommer til konsekvensanalyser, da de vil have et kontrafaktisk element; vurderingerne vil altid være lavet i en sammenligning med noget, der ikke skete. Jeg mener dog, at kildekritik i forhold til konsekvensanalyser er relevant af to grunde: 1) For det første fordi eleverne ofte selv vil skulle diskutere konsekvenser af teknologier såvel som ideer. Det ses meget tydeligt i konsekvensdelen af hyppigt anvendte teknologihistoriske modeller som Aalborg- og trekassemodellen. Eleverne har således brug for redskaber hertil samt en bevidsthed om, at det er svært at sige noget entydigt om konsekvenser. 2) For det andet fordi man i konsekvensanalyser typisk vil have forskellige synspunkter, der tydeliggør brugbarheden af kildekritisk tænkning for eleverne.

Jeg har tidligere startet forløbet med at vise eleverne spillefilmen ”The Imitation Game”. Det har jeg gjort for at sætte en ramme for forløbet, med dens skitsering af de etiske dilemmaer ved brydningen samt dens indblik i samtiden, der selvom det ikke nødvendigvis er helt præcist, typisk er bedre end, hvad eleverne har i forvejen. Jeg har typisk fortalt eleverne, at filmen er fiktion, og at de derfor ikke måtte lave henvisninger til filmen i deres efterfølgende opgave, men skulle finde belæg for deres pointer i andre kilder. Men når fokus flyttes i retning af kildekritik, tænker jeg, at eleverne i stedet skal have at vide, at de skal se filmen som en kilde til at besvare forløbets overordnede spørgsmål: ”Hvilken betydning havde brydningen af Enigma for afslutningen på Anden Verdenskrig, herunder længden af krigen samt tabstal” og overveje, hvorvidt filmen er en god kilde. Man kan indvende, at filmen tager fat i mange andre temaer end de her skitserede, men får eleverne at vide, hvad fokus er, inden de ser filmen, plejer de at være gode til at fokusere herpå. At filmen

har mange forskellige temaer muliggør, at man kan brede forløbet ud, fx inddrage idehistoriske og politiske perspektiver på køn og seksualitet, der er et af de større temaer i filmen.

Foruden ”The Imitation Game” skal eleverne arbejde med fire kilder (se uddrag i bilag 1)

- ”Skruen uden ende” og ”Enigma et dilemma” er valgt, fordi de har nuancerede overvejelser om det overordnede spørgsmål om krigens længde og tabstal. Men de er også valgt fordi eleverne skal opleve, at også lærebøger kan være upræcise eller tvetydige.
- BBC-teksten er valgt, fordi den giver et meget rosende billede af forløbet og Alan Turing. Den er desuden brugbar i en historiebrugsanalyse.
- Eisenhower-brevet er valgt fordi det tidsligt ligger tæt på begivenhederne og derfor åbner op for en samtale med eleverne om betydningen af tid i forhold til vurdering af kilder og konsekvenser.

Eleverne arbejder ud fra filmen og de fire tekstuddrag med at vurdere konsekvenserne af brydningen med vægt på krigens længde og tabstal. I arbejdet hermed mener jeg, at det er brugbart først at lave en sammenligning af, hvad de enkelte kilder siger om spørgsmålet (deres udsagnsevne) og dernæst vurdere, hvor stor vægt vi kan lægge herpå (deres udsagnskraft). Et skel jeg tidligere har brugt mest implicit, men som jeg tænker, at der bliver bedre tid til at dykke ned i med det nye fag.<sup>1</sup>

Inden dette kildearbejde, vil jeg som minimum have introduceret eleverne for forskellen på fortid og historie.<sup>2</sup> Det plejer jeg at gøre i årets første lektion som en del af introduktionen til, hvad historie er. Her har jeg god erfaring med at bruge en øvelse, hvor eleverne alle skal skrive en tekst om en fælles begivenhed (fx deres hyttetur i 1g) og derefter sammenligne deres tekster. Her bliver det tydeligt for eleverne, at de lægger fokus forskelligt og det giver et godt udgangspunkt for en samtale om kildekritik uden, at eleverne nødvendigvis skal kende alle begreber på forhånd.<sup>3</sup> Har nogle fokuseret på fodbold og andre på kortspil, kan man tale om, hvad forfatteren af kilden faktisk kan vide og inddrage begreber som første- og andenhåndskilder. Har nogle direkte skrevet noget forkert, som at turen varede tre dage og ikke to kan det give anledning til en samtale om, hvad tid betyder for menneskets evne til at huske begivenheder. Er der store forskelle på deres vurderinger af turen kan der tales om forskellige interesser og tendenser, her inddrager eleverne ofte selv talemåden: ”Historien skrives af vinderne”. Helt overordnet kan der tales om, at der er forskel på, hvad de faktisk oplevede (fortiden) og deres beskrivelse heraf (beretninger) og man kan evt. udfordre dem med viden om hvad et levn er og se om de kan finde levn fra deres tur – måske nogle har gemt programmet eller oversigten over opgaver de skulle løse.

### **Overvejelser om inddragelse af historiebrug**

Jeg har i teknologihistoriefaget ønsket at inddrage mere historiebrug, da jeg mener det er vigtigt i forhold til elevernes almene dannelse, men har ikke ment, at der har været tid til det. Det er der med det nye fag og et af de steder, hvor historiebrug kan være tydeligst er i fiktion. Min første tanke var at inddrage historiebrug i forbindelse med ”The Imitation Game”, fordi der i filmen ligger en tydelig hyldest til Alan Turing og afstandtagen til den forfølgelse han var udsat for grundet sin seksualitet. Men historiebrug kunne også være relevante i relation til casens andre kilder, hvor jeg tænker, at de kan være med til at hjælpe eleverne med at vurdere tendenser, da de her får et redskab til at vurdere formålet med kilden.

<sup>1</sup> For at vurdere udsagnskraften kan eleverne have gavn af et begrebsapparat som fx det der kommer til udtryk hos Olden-Jørgensen. Olden-Jørgensen, 2011, s. 43-86

<sup>2</sup> Skellet er grundlæggende i historievitenskabet og fremhæves blandt andet i Jenkins, 1991, s 6-32

<sup>3</sup> Inspiration fundet hos Bain, 2005, s. 179-213

Jeg forestiller mig i den sammenhæng, at eleverne kan have gavn af den typologi over historiebrug som Ulf Zander beskriver.<sup>4</sup> Jeg har selv brugt den på universitetsniveau, men vurderer at vores elever sagtens kan have gavn af den, da den giver et godt overblik. Typologien, der er en videreudvikling af tidligere typologier, findes i bogen ”Fornstora dagar, moderna tider” og indeholder i punktform følgende typer historiebrug:

- Videnskabelige historiebrug
- Eksistentielt historiebrug
- Moralsk historiebrug
- Ideologisk og politisk historiebrug
- Ikke-brug af historien

Samt korte overvejelser om pædagogisk og kommerciel historiebrug.

Hvis dette er første gang, at man arbejder med historiebrug skal begreberne introduceres. Men har de været i spil før, ville jeg bede eleverne om at overveje, hvilke former for historiebrug, der er på spil i de 5 kilder og hvad det betyder for deres anvendelse. Her tænker jeg følgende pointer kunne være interessante at få i spil

- ”The Imitation Game” kan selvfølgelig ses som kommerciel historiebrug. Hvilket, som med anden populærkultur, skaber en forventning om, at den vil forsøge at vække resonans hos publikum. Som minimum må man forvente, at producenterne vil forsøge at undlade at støde de, der skal betale for at se filmen i et forsøg på at tjene flest mulige penge. Derfor gengiver den måske det billede, der er i filmens produktionstid – herunder et stort fokus på Alan Turing. Dette kan også være resultat af en moralsk historiebrug, hvor man ønsker, at hans arbejde anerkendes efter, at han pga. hans seksualitet blev behandlet dårligt. Har eleverne arbejdet med den teknologihistoriske udvikling af brydnings-teknologierne vil de vide, at Turing spillede en mindre rolle i disse kilder end han gør i filmen.
- BBC-teksten kan ligeledes analyseres som moralsk historiebrug med samme vinkel som ”The Imitation Game”. Desuden kan man diskutere, om der ligger en eksistentiel historiebrug eller politisk-nationalistisk historiebrug i fremhævelsen af en brites betydning. Artiklen er skrevet i forbindelse med et jubilæum, hvilket er typisk for den eksistentielle historiebrug, der bl.a. bruger jubilæer til at skabe fællesskab, identitet og stolthed.
- I forhold til lærebøgerne er det interessant at diskutere, om de er udtryk for videnskabelig historiebrug eller om de skal ses i et mere kritisk lys, hvor der også ligger andre intentioner bag end forsøget på at formidle en historie så objektivt som muligt. Her kan trækkes tråde til, hvorfor man overhovedet har historie i skolen.
- I forhold til brevet fra Eisenhower er der mindre kød på historiebrugsanalysen og man kan diskutere om det overhovedet er historiebrug. Men brevet kan være interessant, hvis man vurderer, at der er tale om fx eksistentiel eller politisk-nationalistisk historiebrug, da hans vurderinger af konsekvenserne er markant mindre omfattende end de senere eksempler på denne historiebrug.

Jeg mener således, at der er gode kildekritiske pointer at hente, ved at tænke historiebrugen ind i forhold til casen. Omvendt er det en anderledes måde at arbejde med historiebrug på og man skal sørge for, at eleverne er bevidste herom.

---

<sup>4</sup> Zander, 2001

### Skitse over undervisningsforløbet

Time	Lektier og materialer	Mål og indhold
1	Ingen	<p>Mål: Eleverne skal have deres forforståelse om Anden Verdenskrig i spil</p> <p>Indhold</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Refleksionsskrivning over spørgsmålene ”Hvad ved du om Anden Verdenskrig? Hvem deltog? Hvad førte til afslutningen af krigen?”</li> <li>- Opsamling på tavlen + hvor har eleverne deres viden fra?</li> <li>- Kort almenhistorisk læreroplæg om Anden Verdenskrig med vægt på aktører og kronologi</li> <li>- Introduktion til forløbet med vægt på, at eleverne ved at de, de kommende gange, skal forsøge at besvare spørgsmålet: ”Hvilken betydning havde brydningen af Enigma for afslutningen på Anden Verdenskrig, herunder længden af krigen samt tabstal”</li> </ul>
2+3	Ingen lektie ”The Imitation Game”	<p>Mål: Eleverne skal overveje, hvad filmen kan sige om spørgsmålet: ”Hvilken betydning havde brydningen af Enigma for afslutningen på Anden Verdenskrig, herunder længden af krigen samt tabstal” og om det er en god kilde</p> <p>Indhold</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleverne ser ”The Imitation Game”</li> <li>- Kort refleksionsskrivning om, hvad filmen kan bruges til i forhold til at besvare det overordnede spørgsmål</li> </ul>
4+5	Lektie, læs + overvej  Læs kildeuddrag (bilag 1)  Overvej 1: Hvad siger kilderne om brydningen af Enigmas betydning for længden af krigen 2: Hvad siger kilderne om brydningen af Enigmas betydning for tabstal i krigen 3: Kan vi stole på kilderne, ja/nej, hvorfor?	<p>Mål: Eleverne skal prøve kræfter med kilder, der er uenige om konsekvensvurderinger</p> <p>Indhold</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er eleverne ikke allerede bekendte med begrebet kontrafaktisk historie præsenteres de for det med det formål at være opmærksomme på, at en konsekvensanalyse altid vil have et kontrafaktisk element</li> <li>- Gruppearbejde med sammenligning af svar på dagens lektie</li> <li>- Opsamling på tavlen – lav først skema med kildernes påstande og tal derefter om, hvilke, som de vurderer, har den bedste udsagnskraft</li> <li>- Overgang til historiebrug: Kan forskellige ønsker om historiebrug påvirke kildernes udsagnskraft?</li> </ul>

## Portefølje 2: Ide- og teknologihistorie

Beskriv en case som kan anskues fra både et idéhistorisk og teknologihistorisk perspektiv. Vis forskelle og konsekvenser. Inddrag mindst 1 ny tekst uden for pensum.

Case: Holocaust, industri og ondskab

### Indledning

I det gamle teknologihistoriefag var det et krav, at man skulle omkring industrialisering og industrisamfundet. Det er en helt central case i både almen- og teknologihistorie, men omvendt også en case, der meget hurtigt kan ende i en meget traditionel tilgang. Jeg har forsøgt forskellige greb for, at forløbet skulle blive mere interessant for eleverne og mindre ”de store teknologiers historie”. Blandt andet har jeg arbejdet med populærhistoriske kilders fremstilling af industrisamfundet. Her har jeg sammen med eleverne undersøgt hvilke diskurser, der var på spil omkring køn i reklamer for husholdningsteknologier og diskuteret, hvilken magt der ligger i introduktionen af nye maskiner til rengøring og ny viden om hygiejne, med inspiration fra Foucaults begreber om biomagt og biopolitik.<sup>5</sup> Her ligger en god mulighed for at udvide idehistoriedelen, fx med en egentlig diskursanalyse.

I år har jeg dog besluttet at lave en kobling til Holocaust. Det er mulighederne i denne kobling, som jeg vil udfolde og diskutere i det nedenstående.

### Det teknologihistoriske perspektiv

Jeg vil inddrage to teknologihistoriske perspektiver; et klassisk årsags-perspektiv og et teknologibrugs-perspektiv, i forbindelse med casen.

#### 1: Årsags-perspektivet

Det første perspektiv, jeg ønsker at mine elever undersøger og diskuterer er et klassisk årsagsperspektiv, idet de skal undersøge, hvorvidt der var en sammenhæng mellem Holocaust og industrialiseringen. Metodisk lægger det sig op af de klassiske modeller i undervisningsfaget, fx trekasemodellen, hvor man blandt andet analyserer konsekvenser af teknologiuudviklingen.

En af fortalerne for sammenhængen er Zigmunt Bauman. Han argumenterer for, at verdenskrige og Holocaust ikke skal ses som en afvigelse fra moderniteten, men derimod som en konsekvens heraf.<sup>6</sup> Bauman bygger blandt andet sine analyser på en anden forfatter, Henry Feingold, der har skrevet følgende citat om Auschwitz, som jeg tænker eleverne med fordel kan analysere og diskutere:

"Det var en jordnær videreførelse af det moderne fabrikssystem. Man producerede ikke varer, råmaterialet var mennesker og slutproduktet døden, så og så mange enheder om dagen omhyggeligt indført i direktørens produktivitetsoversigt. Skorstenen, selve symbolet på det moderne fabrikssystem, udspyede den syrlige røg af brændende menneskekød. Det moderne Europas dygtigt organiserede jernbanenet førte en ny slags råmaterialer til fabrikkerne [ ... ] I gaskamrene inhalerede ofrene giftgas fra prøjsiske syrepatroner, som blev fremstillet af den avancerede tyske industri. Ingeniørerne designede krematorier, direktørerne udformede det bureaukratiske system, der fungerede med en nidkærhed og effektivitet, som mere tilbagestående nationer kunne misunde dem. Selve den overordnede plan var et udtryk for den moderne naturvidenskabelige ånd, når den går

<sup>5</sup> Baggrund herfor har bl.a. været læsning af Schmidt og Kristensen, 2004, s. 128-145

<sup>6</sup> Se bl.a. gengivelsen i ”Klassisk og moderne samfundsteori”, Jacobsen, 2007, s. 445-447

over gevind. Hvad vi var vidne til, var intet mindre end et omfattende forsøg udi 'social ingeniørkunst.'"7

Også i dokumentaren "Mordfabrikken Auschwitz" fremhæves, som navnet indikerer, sammenhængen mellem teknologi, industrialisering og holocaust.

## 2: Teknologibrugs-perspektivet

Det andet teknologihistoriske perspektiv, som jeg mener, at det kunne være givtigt at tage op i forbindelse med Holocaust er et teknologibrugsperspektiv. Dette vil stå i modsætningen til ovenstående, da det kritiserer ideen om, at Holocaust var udtryk for teknologisk innovation. Det er inspireret af Edgertons pointer om, at teknologihistorikere er tilbøjelig til at fokusere på de nye teknologier og overse de ældre, som stadig bruges. I forhold til casen beskriver Edgerton, hvordan en stor del af jødeudryddelsen ikke skete i gaskamre, men med ældre teknologier – dels af dødspatroljer, der dræbte jøder med skydevåben i Østeuropa og dels i mobile enheder, hvor drabene skete med kulilte udledt fra motorer. Edgerton diskuterer desuden andre folkemord og hvordan drabene her blev begået, hvilket giver mulighed for at sammenligne drabstal, periode og metode.<sup>8</sup> Det giver mulighed for at udfordre koblingen til industrialiseringen, men samtidig også at diskutere, hvad industrialiseringens vigtigste kendetegn egentlig var – fx fremhæver Edgerton selv, at det ikke var teknologierne, der var det nye, men at organiseringen af folkemord i det 20. århundrede var ny. Her fremhæver han både Holocaust, der kombinerede nye og gamle teknologier og Rwanda, hvor drabene hovedsageligt skete med førindustrielle våben.

## Det idehistoriske perspektiv

Man kan i høj grad diskutere om mit første teknologihistoriske perspektiv ikke meget nemt kunne udvides til at blive et idehistorisk perspektiv, hvor man ser på, hvordan ideer og teknologi spiller sammen, fx ideen om socialdarwinisme i forlængelse af Feingolds brug af begrebet "social ingeniørkunst". For at undgå for mange gentagelser, vil jeg her i stedet præsentere et filosofihistorisk perspektiv på casen om holocaust.

## 3: Filosofihistorie-perspektivet

Noget af det, som jeg selv synes er meget interessant når talen falder på Holocaust og som jeg tror eleverne også vil finde interessant er hele overvejslen omkring, hvordan det kunne lade sig gøre, at få så mange mennesker til at overskride de normale grænser for menneskelig opførsel. Hvor der ovenfor er givet et teknologihistorisk bud på årsagen til Holocaust har nogle moderne intellektuelle beskæftiget sig med Holocaust i lyset af ondskabsbegrebet. Det perspektiv kunne være interessant at udfolde som en del af årsagsdiskussionen. Her kunne man tage udgangspunkt i en overordnet distinktion mellem en intentionel ondskab og en ubevidst ondskab og se på, hvordan synet herpå har udviklet sig gennem tiden eller man kan lave en mere åben filosofihistorisk analyse og undersøge forskellige nedslag, fx Platons syn på ondskab som fravær af det gode, Augustins syn på ondskab ligeledes som fravær af det gode, men samtidig koblet til arvesynden og menneskets bevidste vendt sig væk fra Gud og det gode, Kants syn på ondskab som radikal, hvor mennesket bevidst vælger ikke at følge moralloven og Arendts adskillelse af radikal og banal ondskab. Disse nedslag giver eleverne en større dybde i deres diskussion af, om ondskab kan være en (del)forklaring. Tekster af tænkerne findes sammen med baggrundstekster i den nyligt udgivne lærebog "Den etiske virkelighed – moral- og religionsfilosofi om det gode og det onde".<sup>9</sup> Ud fra

<sup>7</sup> Jacobsen, 2007, s. 446

<sup>8</sup> Edgerton, 2007, s. 178-183

<sup>9</sup> Lund, 2016

baggrundsmaterialet heri har man desuden mulighed for at gå et skridt dybere i analysen og se på, hvorfor synet på ondskab har ændret sig.

### **Refleksion over forskelle og konsekvenser af de forskellige perspektiver**

Overordnet er der en række forskelle, men også mulige ligheder ved de tre perspektiver, som jeg har præsenteret. Det overordnede mål med tilgangene er forskellige – fra et ønske om at sige noget om kausalitet, over et ønske om at nuancere forståelsen af teknologi til et ønske om at forstå et afledt koncept som ondskab. Omvendt kan alle tilgangene også kædes sammen og give forskellige perspektiver på årsagen til Holocaust – skyldtes det teknologisk udvikling, ondskab eller noget helt tredje? Det tydeliggør at faget kan stille og besvare mange forskelligartede spørgsmål, men omvendt også at faget måske er stærkest når de forskellige tilgange kan bruges til at give et mere nuanceret svar på et autentisk spørgsmål. En for stærk opdeling i underspørgsmål, der fremhæver metodeforskellen frem for undringen frygter jeg kan få eleverne til at stille spørgsmål ved, om casen overhovedet er relevant. En negativ konsekvens af, at fremhæve forskellene kan således være at casen usynliggøres og elevernes autentiske undren falder i baggrunden – er casen blot valgt for at vise metoder? Omvendt har jeg oplevet ved gennemførelse af en forkortet udgave af dette forløb i årets teknologihistorieundervisning, at eleverne virker til at finde det meget meningsfyldt netop at arbejde med forskellige tilgange til spørgsmålet om, hvad der var årsag til Holocaust.

Metoderne har også forskellige styrker i en undervisningssammenhæng. Ved det første perspektiv får man mulighed for at diskutere sammenhængen mellem samfund og teknologi, herunder også at tage spørgsmålet om teknologideterminisme og kausalitet op. Ved det andet perspektiv udfordres elevernes ofte innovationsprægede syn på teknologiudvikling og de får måske en større forståelse for, at ikke kun nye teknologier er vigtige teknologier. Og ved det sidste perspektiv styrkes elevernes forståelse af begrebers historicitet og de bliver forhåbentlig dygtigere til at læse fagligt svært materiale og nå frem til kernen heri.

Men i denne fremhævelse af styrker bliver det i mine øjne også tydeligt hvad faldgruppen er. Vælger vi forskellige metoder for at eleverne skal lære dem eller vælger vi metode efter hvilket spørgsmål vi vil besvare. Jeg håber vi kan lære eleverne, at de netop skal vælge spændende problemstillinger og så finde de metoder, der fungerer bedst til at besvare det valgte problem, hvilket omvendt selvfølgelig kræver, at vi får givet eleverne et stærkt metodeapparat.

### **Placering i et undervisningsforløb**

Ovenstående perspektiver kan både kædes sammen til et selvstændigt forløb eller bruges som sidste diskuterende del af et forløb om industrialiseringen. I forlængelse af ovenstående diskussion, mener jeg, at begge dele bliver bedst ved et fokus på et centralt spørgsmål, fx: "Hvad var årsagen til Holocaust". Her har eleverne som beskrevet både mulighed for at diskutere om det skyldtes teknologisk innovation (perspektiv 1 og 2) og mulighed for at diskutere om det skyldes ondskab (perspektiv 3). Her ville man desuden også kunne inddrage andre mere almenhistoriske forklaringer. Ligesom der er gode samarbejdsmuligheder med psykologi som mange af eleverne har som valgfag og til dansk, hvor man kan analysere skønlitterært materiale om Holocaust, men også brede emnet ud med fx analyse af Jan Guillous "Ondskab".

Jeg har i år i teknologihistorie afprøvet dele af ovenstående som afslutning på et generelt industrialiseringsforløb. Efter at have redegjort for baggrunden for industrialiseringen og analyseret de brede konsekvenser heraf diskuterede eleverne om industrialiseringen var en årsag til Holocaust eller om der kan gives andre forklaringer, særligt om ondskab kunne være en forklaring. Da forløbet



er kørt i teknologihistorie blev ondskabsbenet dog ikke fuldt udfoldet. De afsluttende lektioner om spørgsmålet blev styret rimelig stramt således at de først arbejdede med "Mordfabrikken Auschwitz" og med at finde alle de brugte teknologier og vurdere om klippet således understøttede eller udfordrede ideen om, at der var en sammenhæng mellem industrialiseringen og Holocaust. Dernæst dykkede de ned i Baumans argument og vurderede med hjælp fra Edgertons kapitel om "Technologies of Genocide" om han havde ret. Herunder fik eleverne også mulighed for at inddrage anden viden de havde om årsagerne til Holocaust, der måske kunne udfordre begge de læste forfatteres pointer inden vi brugte timen efter på en rundkredssamtale om ondskab med inddragelse af ondskabstypologier, forskellige filosoffer og særligt Arendts begreb om banal ondskab. Baggrunden for den stramme styring er dels et ønske om tekstnærhed, men også at jeg håber det kan hjælpe eleverne til at få en konkret oplevelse af den hermeneutiske metode, hvor de oplever, at ny viden udfordrer deres forforståelse og skaber en ny forståelse, der igen udfordres.

### **Portefølje 3: Det lange linjer**

*Beskriv 1 ny case af epokal karakter til undervisningsbrug. Inddrag mindst ét perspektiv fra modulets pensum og inddrag mindst 1 tekst uden for pensum.*

Case: Køn

#### **Indledning**

Jeg har valgt at udforme en undervisningscase om køn. Jeg mener casen er velegnet til at vise eleverne de lange linjer, da der både kan inddrages perspektiver fra Deep History og Longue Duree samt behandles deltemaer fra alle tre ben i undervisningsfaget idehistorie.

Indledningsvist vil jeg præsentere de muligheder jeg ser ved køn som case i forhold til et dybt og et langt perspektiv og dernæst præsentere, hvordan man kan bruge det i undervisningen.

Generelt mener jeg, at kønshistorie er interessant at tage fat i, da køn er en hverdagserfaring, som eleverne har stærke holdninger til og da min erfaring er, at de allerede har nogle ideer om, hvordan kønsroller har udviklet sig gennem tiden.

#### **Et dybt perspektiv**

Hvis man tager udgangspunkt i dyb historie som værende fokuseret på tiden før skriftlige kilder,<sup>10</sup> forestiller jeg mig, at man kan tage fat i to elementer.

Den første mulighed er, at tage fat i et meget bredt element, nemlig hele jæger/samler-samfundet og undersøge, hvordan køn spillede en rolle her. Ofte vil eleverne allerede have en fast ide om, at mændene jagede og kvinderne samlede og passede børn. Denne opdeling findes også kort beskrevet i fx teknologihistorie C-bogen Menneskeskabt.<sup>11</sup> Man kan diskutere om denne tilgang er reel, nogle steder fremhæves det, at kvinder også jæger og andre steder, at mænd også samler. Kvinfolo har lavet en gennemgang af forskellige teorier, hvor de også diskuterer hvilken betydning forskerens syn på kønsroller har for udviklingen af teorier.<sup>12</sup> Ved at inddrage denne diskussion får man mulighed for at diskutere arkæologiens udfordringer i forhold til, hvordan man tolker det sparsomme materiale, man har adgang til. Derudover tager artiklen fat på spørgsmålet om, hvad der er naturligt, da en del forklaringer bygger på studiet af andre primater og sammenligning af disse med mennesket, hvilket kan give mulighed for at perspektivere til de mere naturvidenskabelige undersøgelsesformer i deep history og til big history.

Den anden mulighed er at tage fat i vikingesamfundet, der trods runeskrift i norden og latin i områderne omkring hovedsageligt er en forhistorisk periode i de nordiske lande, forstået som en ikke-skriftlig periode. Her er der de senere år forsket mere i kvindens rolle og man kunne fx tage fat i analysen af nøgler fundet i kvindegrave og diskutere, hvad disse skal tolkes som. Her har der de senere år været en diskussion om, hvorvidt nøglerne skal ses som reelle nøgler eller symboler, hvilket giver mulighed for både at diskutere de forskellige forskeres udlægning,<sup>13</sup> og for at diskutere, hvordan og hvorvidt man kan tolke symboler fra forhistorisk tid, hvilket er en af udfordringerne ved Deep History.<sup>14</sup> Med analysen af nøglerne bliver det desuden tydeligt at vores

<sup>10</sup> Shryock and Smail, 2011, s. 7

<sup>11</sup> Andersen, Lundsgaard og Lund, 2013, s. 268

<sup>12</sup> Gjerløff, 2000

<sup>13</sup> Schnohr, 2006

<sup>14</sup> Shryock and Smail, 2011, s. 13

historie ikke kun formes af ord og tanker, men som A. Shryock og D. L. Smail mener, er en materialhistorie, hvor mennesket tænker gennem objekter, som vi er nødt til at undersøge og forstå i relation til de tidlige mennesker for at forstå deres tid.<sup>15</sup> Andre perspektiver, der kan lægge op til diskussion blandt eleverne kunne være, om hvad kvindens rolle var i vikingetiden. De fleste vil nok svare, at hun passede hjemmet, men det er interessant at udfordre eleverne på, hvad det egentlig betyder i en tid uden lønarbejde og på et tidspunkt, hvor hjemmet også danner ramme for økonomi, alliancer og politik.<sup>16</sup> Derudover er der mulighed for at arbejde sammen med fx dansk om sagaerne, hvor kvindernes rolle er mangfoldig, men hvor historikerne også diskuterer, hvad man egentlig kan bruge dem til som kilder, når de er overleveret mundtligt og først nedskrevet lang tid efter at begivenhederne måske har fundet sted.<sup>17</sup>

### **Et langt perspektiv**

Skal man bevæge sig op i historisk tid og fx bruge greb fra Longue Duree-traditionen er køn også interessant. Et af Longue Duree-forskningens kendetegn er, at den tager fat i blivende karakteristika ved menneskelivet og det må køn siges at være. En af de forskere, der har lavet en periodemæssig lang analyse af udviklingen i køn er Ruth Schwartz Cowan i ”More Work for Mother” med undertitlen ”The Ironies of Household Technology from the Open Hearth to the Microwave”. Her undersøger hun, hvordan der er sket en udvikling i arbejdsopgaverne i hjemmet de seneste århundreder med særlig vægt på kønsaspektet. Undersøgelsen er utrolig grundig med mange eksempler og nære studier af bl.a. betydningen af udviklingen fra ildsted over brændekomfur til kulkomfur.<sup>18</sup> Mere overordnede udviklingslinjer præsenteres i Menneskeskabt i kapitel 9: ”Maskiner til hjemmet og kemi til kroppen”.<sup>19</sup>

Som med den dybe historie er der her mulighed for at arbejde med elevernes forforståelser og udfordre, hvad de tror de ved om kønsroller. Både Cowan og forfatterne til Menneskeskabt forholder sig til årsagerne til, at kønsroller opstår, men har lidt forskellige perspektiver. Cowan tager udgangspunkt i at kønsrollerne er praktiske, men tilfældige og fremhæver blandt andet, at man ikke kan tale om, at mænd har det fysisk hårdeste arbejde. Her gennemgår hun som eksempel arbejdsdelingen på familiegården.<sup>20</sup> Hun forsøger også at forklare ændringer i kønsrollerne og hvor forfatterne til menneskeskabt fokuserer på disse som kulturelt betinget, blandt andet pga. de arbejdende kvinders ønske om at blive som borgerskabets kvinder ser Cowan på, hvordan teknologien former kønsrollerne og svarer blandt andet på det overraskende spørgsmål: ”Hvorfor kommer manden på arbejdsmarkedet?”.<sup>21</sup> Et spørgsmål der sandsynligvis kan udfordre eleverne, der måske nok tidligere har hørt om kvindens indtog på arbejdsmarkedet, men nok sjældent er blevet spurgt om, hvorfor manden rykkede derud 100 år før.

Man kan fortsætte det lange perspektiv til industrisamfundet med husholdningsmaskinerne og diskutere, om disse ændrede på kønsrollerne eller bevæge sig helt op til i dag og se på, hvordan det ser ud i dag og hvilken rolle teknologi her spiller, fx inddrage den klassiske case med hormonprævention og kvindefrigørelse. Man kan også tale om kønnenes ansvar i nutidens hjem, hvor det måske vil komme bag på eleverne, at klassens piger statistisk set forventes at bidrage mere

<sup>15</sup> Shryock and Smail, 2011, s. 30-31

<sup>16</sup> Temaerne findes en flere sagaer og berøres desuden i Croix, 2011

<sup>17</sup> Se blandt andet Ólason, 1998, s. 17-21

<sup>18</sup> Cowan, 1994, s. 63

<sup>19</sup> Andersen, Lundsgaard og Lund, 2013, s. 267-292

<sup>20</sup> Cowan, 1994, s. 26

<sup>21</sup> Cowan, 1994, s. 63

i hjemmet end klassens drenge.<sup>22</sup> Her er mulighed for at trække tråde tilbage til spørgsmålet om, hvad der er naturligt, og hvad der er kulturelt betinget med både perspektiver fra Deep History, Cowans analyse og idehistoriske temaer om natur og kultur.

### **Casen i undervisningen**

Jævnfør ovenstående overvejelser og erfaringer omkring temaet køn som noget eleverne har stærke forforståelser omkring, mener jeg, at det er vigtigt at få inddraget elevernes forforståelser i starten af forløbet, så de bliver bevidste om, hvad de egentlig ved eller tror de ved og dermed mere aktivt kan arbejde med denne viden. Dette er også en god anledning til at snakke om den hermeneutiske metode og bevægelsen mellem forforståelse og ny forståelse med eleverne, noget de vil kunne bruge i forbindelse med blandt andet det tværfaglige arbejde i deres studieområdeprojekt.

En måde man kunne inddrage elevernes forforståelser på, var ved at starte med en meget åben opgave, hvor de skal forsøge at beskrive kønsrollerne på forskellige tidspunkter i historien. Man kunne fx bede dem beskrive kønsrollerne i jæger/samler-samfund, vikingetiden, landbrugssamfundet, industrisamfundet og i dag. Ud fra mine tidligere erfaringer med at diskutere køn med eleverne vil de typisk give et klassisk billede af, at kønsrollerne opstod i jæger/samler-samfundet på baggrund af kønnenes biologi og derfra har været mere eller mindre stabile; kvinden med fokus på hjem og børn, manden som udearbejdende.

På baggrund af dette kunne man dykke ned i hver enkel periode, ved at få eleverne til enten selv at undersøge om deres forforståelse er rigtig eller ved at give dem tekster, der kan udfordre hvad de tror de ved.

For jæger/samler-samfundet kunne man tage udgangspunkt i Anne Katrine Gjerløffs artikel på Kvinfos hjemmeside og lade eleverne skitsere de forskellige udlægninger heri, samt vurdere om deres forforståelse er repræsenteret, samt om den virker til at være den mest rigtige.

For vikingetiden kunne man arbejde med billeder af nøgler fra kvindegravene. Uden at give eleverne materiale herom kunne man bede dem lege arkæologer og forsøge at lave en fortolkning af, hvad vi kan sige om kvinder og mænd i vikingetiden ud fra nøglerne. Her kommer deres forforståelse naturligt i spil og de vil efterfølgende kunne holde deres fortolkning op imod forskernes.

For landbrugssamfundet kunne man tage udgangspunkt i uddrag fra *More Work for Mother* og undersøge, hvorfor arbejdet bliver fordelt som det gør.

For industrisamfundet kunne man lade eleverne forsøge at forklare, hvorfor det er manden, der kommer først på arbejdsmarkedet. Her kan man lade eleverne forsøge at finde forskellige svar selv eller give dem uddrag fra *More Work for Mother*. Man kan desuden nuancere svaret ved at se på, hvor mange kvinder og børn, der faktisk kommer på arbejdsmarkedet i 1800- og start 1900-tallet og problematisere ideen om, at kvinderne først kommer på arbejdsmarkedet i anden halvdel af 1900-tallet. Her vil man kunne se på forskelligt talmateriale.

---

<sup>22</sup> Se fx Ottosen, 2010, s. 107

Som beskrevet i de indledende overvejelser er det naturligt gennem hele forløbet at have et fokus på, hvad forskellige typer af kilder/materiale kan fortælle og hvilke udfordringer der er med disse, både når det gælder arkæologisk materiale og skriftlige kilder.

For at vække elevernes interesse for emnet, kan man overveje at starte med en diskussion af nutidens kønsroller. Hvordan er de i dag, er der forskel på kønnene og i så fald hvorfor og derfra brede diskussionen tidligt ud og med ovenstående struktur lade eleverne gå på jagt efter kønsrollernes opståen.

### **Afrunding**

I det ovenstående har jeg diskuteret tre forskellige cases, der kan indgå i det nye idehistoriefag på HTX. Som beskrevet allerede i indledningen har målet været at lave nogle cases, der kan belyse alle tre ben i det nye fag; almenhistorie, idehistorie og teknologihistorie, men samtidig med en tilpas tydelighed omkring forskellene til at eleverne kan se, at de har forskellige veje at gå, når de skal behandle problemstillinger i faget. Det mener jeg har været vigtigt for dels at sikre en gennemsækelighed for eleverne i forhold til valg af metoder, men samtidig at sikre en autencitet i de behandlede spørgsmål, der gør at eleverne har lyst til at gå helhjertet ind i analyserne og diskussionerne.

## Bilag

### Bilag 1: Arbejdsark til eleverne: Kildekritisk blik på teksterne til time 4+5

Besvar ud fra følgende uddrag følgende spørgsmål

- Hvad betød brydningen af Enigma for længden af 2. verdenskrig?
- Hvad betød brydningen af Enigma for tabstallene under 2. verdenskrig?

Kilde 1: Skruen uden ende – den vestlige teknologiske historie, af Keld Nielsen, Nyt Teknisk Forlag, tredje udgave, 2005 s. 444

ser. Muligheden for at bryde tyskernes koder og dermed handle ud fra en viden om, hvad de ville foretage sig, spillede en afgørende rolle i store dele af Anden Verdenskrig, bl. a. omkring invasionen i Normandiet i juni 1944.

Kilde 2: Alan Turing: The codebreaker who saved 'millions of lives' af professor Jack Copeland for BBC.com, 19. Juni 2012, link: <http://www.bbc.com/news/technology-18419691>

### Ending the war

*Billede redigeret ud - EMU*

Turing and Bletchley Park's other cryptologists helped counter the threat posed by Germany's U-boats

Turing stands alongside Churchill, Eisenhower, and a short glory-list of other wartime principals as a leading figure in the Allied victory over Hitler. There should be a statue of him in London among Britain's other leading war heroes.

Some historians estimate that Bletchley Park's massive codebreaking operation, especially the breaking of U-boat Enigma, shortened the war in Europe by as many as two to four years.

If Turing and his group had not weakened the U-boats' hold on the North Atlantic, the 1944 Allied invasion of Europe - the D-Day landings - could have been delayed, perhaps by about a year or

even longer, since the North Atlantic was the route that ammunition, fuel, food and troops had to travel in order to reach Britain from America.

Harry Hinsley, a member of the small, tight-knit team that battled against Naval Enigma, and who later became the official historian of British intelligence, underlined the significance of the U-boat defeat.

Any delay in the timing of the invasion, even a delay of less than a year, would have put Hitler in a stronger position to withstand the Allied assault, Hinsley points out.

The fortification of the French coastline would have been even more formidable, huge Panzer Armies would have been moved into place ready to push the invaders back into the sea - or, if that failed, then to prevent them from crossing the Rhine into Germany - and large numbers of rocket-propelled V2 missiles would have been raining down on southern England, wreaking havoc at the ports and airfields tasked to support the invading troops.

### **Saved lives**

In the actual course of events, it took the Allied armies a year to fight their way from the French coast to Berlin; but in a scenario in which the invasion was delayed, giving Hitler more time to prepare his defences, the struggle to reach Berlin might have taken twice as long.

At a conservative estimate, each year of the fighting in Europe brought on average about seven million deaths, so the significance of Turing's contribution can be roughly quantified in terms of the number of additional lives that might have been lost if he had not achieved what he did.

If U-boat Enigma had not been broken, and the war had continued for another two to three years, a further 14 to 21 million people might have been killed.

Of course, even in a counterfactual scenario in which Turing was not able to break U-boat Enigma, the war might still have ended in 1945 because of some other occurrence, also contrary-to-fact, such as the dropping of a nuclear weapon on Berlin. Nevertheless, these colossal numbers of lives do convey a sense of the magnitude of Turing's contribution.

Kilde 3: Enigma – et dilemma af Jesper Frandsen og Mads Rangvig, Systime 2010, s. 64 og s. 93

*Tekstudsnit redigeret ud - EMU*

*Tekstudsnit redigeret ud - EMU*



Kilde 4: Letter sent by General Eisenhower to the personnel at Bletchley Park, 12. Juli 1945.

Dear General Menzies:

I had hoped to be able to pay a visit to Bletchley Park in order to thank you, Sir Edward Travis, and the members of the staff personally for the magnificent service which has been rendered to the Allied cause.

--

The intelligence which has emanated from you before and during this campaign has been priceless value to me. It has simplified my task as a commander enormously. It has saved thousands of British and American lives and, in no small way, contributed to the speed with which the enemy was routed and eventually forced to surrender.

Sincerely,

Dwight D. Eisenhower

## Litteratur

Andersen, Søren B., Søren Lundsgaard og Erik Lund (2013): *Menneskeskabt*, Nyt Teknisk Forlag

Bain, Robert B (2005), ””They Thought the World Was Flat?” Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History” i *How Students Learn* af M. Suzanne Donovan og John Bransford, (red.), Washington, s. 179-213

Cowan, Ruth Schwartz (1994): *More Work for Mother: The Ironies of Household Technology from the Open Hearth to the Microwave*, New York

Croix, Sarah (2011): *Kvinder i Danmarks vikingetid*, <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/kvinder-i-danmarks-vikingetid/>, besøgt 29. november 2017

Edgerton, David (2007): *The Shock of The Old: Technology and Global History since 1900*, Oxford University Press

Gjerløff, Anne Katrine (2000): *Fra Dræberabe til Hippieabe*, <http://www.kvinfo.dk/side/562/article/370/>, besøgt 29. november 2017

Jacobsen, Michael Hviid (2007): ”Zygmunt Bauman” i Heine Andersen & Lars Bo Kaspersen (red.), *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels Forlag (4. udgave), s. 441-458

Jenkins, K. (1991): *Re-thinking History*, London

Lund, Christian (2016): *Den etiske virkelighed – moral- og religionsfilosofi om det gode og det onde*, Frydenlund

Ólason, Vésteinn (1998): *Dialogues with the Viking Ages. Narration and Representation in the Sagas of the Icelanders*, Reykjavík

Olden-Jørgensen, Sebastian (2011): *Til kilderne! – Introduktion til historisk kildekritik*, København

Ottosen, Mai Heide (2010): *Børn og unge i Danmark: velfærd og trivsel*, SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Shryock, A og D. L. Smail, (2011): *Deep history : the architecture of past and present*, Berkeley University of California Press

Schmidt, Lars-Henrik og Jens Erik Kristensen (2004): *Lys, luft og renlighed. Den moderne socialhygiejnes fødsel*, Akademisk Forlag

Schnohr, Josephine (2006): Nøglen til vikingetidens kultiske kvinder, <https://www.kristeligt-dagblad.dk/historie/n%C3%B8glen-til-vikingetidens-kultiske-kvinder>, besøgt 29. november 2017

Zander, Ulf (2001): *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*, Lund