Det antropocæne historiefag

Af Niels Nøddebo Petersen & Christian Vollmond

I de seneste år har særligt ét begreb fået stigende betydning for videnskabelige diskussioner inden for en række fag: Det antropocæne. Men hvad betyder det overhovedet? Og hvad har det med historiefaget at gøre? Og hvad har det med undervisning i historie at gøre? Det vil vi i denne artikel forsøge at give nogle bud på.

Antropocæn er sammensat af de græske ord *anthropos* og *kainos*, og betyder oversat menneskets nyere tid. Begrebet blev i 2000 foreslået som betegnelse for den nyeste geologiske epoke fordi menneskets indvirkning på jordkloden nu anses som en geologisk kraft, hvilket i 2024 blev afvist af International Union of Geological Sciences, hvilket dog ikke har gjort begrebet mindre relevant. Mens 'antropocæn' i sin oprindelige anvendelse var en betegnelse for en (ny) geologisk epoke i Jordens historie, er det i dag også udbredt inden for samfundsvidenskabelige og humanistiske fag, hvor det, som uddannelsesforsker Michael Paulsen udtrykker det, betegner en særlig *verdensforståelse*. Denne verdensforståelse lægger op til en decentrering fra det antropocentriske perspektiv, der har været dominerende i århundreder, og tilegnelsen af en ny forståelse af menneskets rolle i verdens historie og de geologiske og biologiske forandringer, vi står midt i. Denne verdensforståelse, hvor man erkender at mennesket er en uadskillelig del af klodens liv. Det antropocæne adresserer dermed ikke kun klimaforandringer og dertilhørende klimakrise, men også en række af de andre kriser, der præger vores planet, fx arternes masseuddøen, forsuringen af havene, ændringerne i landskaber og økosystemer, m.m. Også i diskussioner om historiefaget, har begrebet de seneste årtier haft stigende betydning. For i samspil med ændrede nutidsforståelser og fremtidsforventninger, er det også på nogle områder nye fortidige problemstillinger, det bliver relevant at belyse. Fx hvilke 'nye' årsager/årsagsforklaringer, der kan anvendes til at forstå nutidens udfordringer og hvordan fagets undersøgelsesområder skal udvides til fx også at inkludere hele menneskehedens historie.

I denne artikel vil vi kort forsøge at opridse nogle af de vigtigste forhold, der presser sig på i forhold til historiefagets identitet og genstandsfelt i lyset af den antropocæne periode/ verdensforståelse, og hvordan dette i hovedtræk kan relateres til undervisningen på de gymnasiale uddannelser.

En opdatering af faget i lyset af planetens tilstand

Centralt for undervisningen i historiefaget er samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, og det er også i dette felt, at det er muligt at knytte an til elevernes livsverden og gøre faget

meningsfuldt for dem. De tre tider er i et gensidigt samspil, som det ofte illustreres i nedenstående model:

Fortidsfortolkning <-> nutidsforståelse <-> fremtidsforventning

I dag er der store forandringer i gang i forhold til vores nutidsforståelse, hvor demokrati og menneskerettigheder er under pres mange steder, nye (og gamle) konflikter blusser op og at verden står overfor en enorm fælles opgave, som kun i begrænset omfang bliver løftet:[1] Klimaforandringerne og sikringen af, at vi som menneskehed respekterer de planetære grænser, så vi kan stræbe efter at holde det gamle løfte om, at efterlade Jorden til vores børn i en tilstand, der også gør det muligt for dem at leve meningsfulde liv.

Denne store ændring i vores nutidsforståelse hænger logisk sammen med en ændring i de fremtidsforventninger, som præger både os lærere og eleverne. Kendetegnende for disse fremtidsforventninger er en mindsket tillid til, at man fx i Danmark er i stand til at sikre den universelle velfærdsstats videreførelse og at klimaforandringer i en eller anden udstrækning kommer til at påvirke Jorden og vores liv i et omfang, der får konkrete konsekvenser for, hvordan vi kan leve vores liv i fremtiden.[2] Og hvilke veje og strategier der skal anlægges, for at sikre den bedst mulige fremtid, er der stor uenighed om.

Et antropocænt historiebegreb åbner derfor for nye erkendelser af centrale og aktuelle historiefaglige problemstillinger som, hvordan mennesket har påvirket planetens klima og økosystemer, og understøtter dermed både et for eleverne mere livsverdensnært, relevant og handleorienteret historiefag.

Kultur- og naturhistorie smelter sammen

Begrebet antropocæn peger som førnævnt på, at mennesket i kraft af sine handlinger i tiltagende grad har påvirket og påvirker planeten, og de komplekse systemer, der indgår i gensidigt påvirkende systemer med hinanden, som fx havstrømme, nitrogens kredsløb og økosystemerne overalt på Jorden. På den måde er mennesket i sig selv blevet en naturkraft

[1] Fx blev det forud for COP-mødet i Dubai i december 2023 vurderet at eksisterende løfter om reduktioner, indmeldt af verdens lande, kun udgør en sænkelse af CO2-udledningen med 6 %, mens det ifølge IPCC kræver en sænkelse på 43 %, hvis man skal blive inden for Paris-aftalens mål om 1,5 grads stigning af temperaturen: https://unfccc.int/documents/632334 & https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/downloads/report/IPCC_AR6_SYR_SPM.pdf. Konsekvenserne af USA's udtræden af Paris-aftalen i januar 2025 er ikke medregnet.

[2] Se fx https://operate.dk/files/media/document/Change%20Tracker%202024_1.pdf, https://www.mm.dk/groen-omstilling/artikel/skygger-over-danskernes-fremtidsoptimisme og https://www.foa.dk/presse/pressemeddelelser/2023/november/danskernes-forventninger-for-fremtidens-velfaerd-er-dystre

og en del af det, man normalt ville betegne naturhistorie. Hos mange af teoretikerne inden for den antropocæne tænkning, er der også en vigtig pointe i, at mennesket selv *er* natur, hvilket har mere vidtrækkende konsekvenser, end vi ofte er bevidste om. Dette viser at skellet mellem natur og kultur ikke er så skarpt, som man indenfor en række videnskaber har antaget. I forhold til historiefaget betyder dette konkret, at naturhistorie og det (skrivende) menneskes historie, som man normalt inden for historiefaget har beskæftiget sig med, ikke længere er adskilte fænomener. Naturhistorie har traditionelt beskæftiget sig med betydeligt længere tidsperioder, end man normalt i historiefaget har forsøgt at belyse. Planters og dyrs udvikling beskrives over hundredetusindvis af år, og den geologiske historie over endnu længere perioder! Og dette gøres på et helt andet kildegrundlag, end det man normalt anvender i historie. I diskussionerne om historiefaget betegnes dette oftest *deep history*. Historiefaget må derfor i et eller andet omfang udvides, hvis det fortsat skal kunne forklare, hvad der foregår på Jorden i dag – og hvilke fortider, der relevante for at forstå dette.

Faget under forandring – den antropæne udfordring og dennes betydning

Sammensmeltning af naturhistorie og kultur-/menneskets historie medfører en række udfordringer for historiefaget. En af de vigtigste, er diskussionen om årsagsforklaringer og drivkræfter. For hvis vi ønsker at beskrive verdens historie ledende frem til den nuværende situation, må også andre typer af handlen og agens medtænkes. Men hvem/hvad er så drivkraften eller drivkræfterne bag forandringsprocesser? Hvem/hvad er de ikke-menneskelige handlende? Kan fx en tørke have agens i verdens historie? Er biers bidrag til opretholdelse af økosystemer en drivkraft? En diskussion knyttet til denne udfordring er, hvordan vi i et antropocænt historiefag skal forstå mennesket. Er det en art blandt alle de andre dyrearter, med en ca. 200.000 år lang historie? Eller er det, som traditionelt i humaniora, en særlig art, der tænker, planlægger og handler individuelt og i fællesskab? Og hvordan hænger disse opfattelser af mennesket sammen?

En anden udfordring er i forhold til periodisering og tidsperspektiver. Både konkret i forhold til, hvornår kan man sige at den antropocæne periode er startet (hvis man mener det overhovedet er tilfældet), og i forhold til hvordan tid meningsfuldt inddeles og efter hvilke principper, hvis man arbejder med en antropocæn forståelse af historiefaget. Er det med de første tegn på menneskers aktiviteter, der kan måles i atmosfæren omkring indførelsen af landbrug, som skal være startpunkt? Er det med den industrielle periodes eksplosivt voksende afbrænding af fossile brændstoffer, der markerer en ny udnyttelse af naturen? Eller er det affyringen af atombomber i 1945, der indleder en ny hastigt accelererende og

destruktiv periode af verdens historie? Hvordan integreres evolution og udviklingen af menneskearterne over hundredetusindevis af år i verdens historie?

Historiker Dipesh Chakrabarty, en af de centrale i debatterne om det antropocænes betydning for historiefaget, peger i forlængelse af disse udfordringer, på nogle begrebsmæssige skel, der er afgørende for et antropocænt historiefag. Det ene skel er mellem det, han betegner det *planetære*, og det *globale*. Med det globale mener han vores planet Jorden, med mennesket som den centrale aktør. Det er den anvendelse af begrebet vi også er vant til, men Chakrabarty sætter fokus på, at dette er noget andet end det planetære. Med planetær menes også vores planet Jorden, men her i lyset af den som planet på linje med andre planeter i universet. I forbindelse med udfordringen i forhold til drivkræfter peger Chakraberty på et behov for at skelne mellem *anthropos* og *homo*. Når mennesket ses som anthropos er det den lange historie som art, der adresseres, mens homo betegner mennesker som handlende individer og fælleskaber. Skellet mellem disse begreber skal medvirke til, at de to indtil nu ret adskilte historier om naturen og om mennesket, kan kobles og kombineres.

Nye problemstillinger og metoder

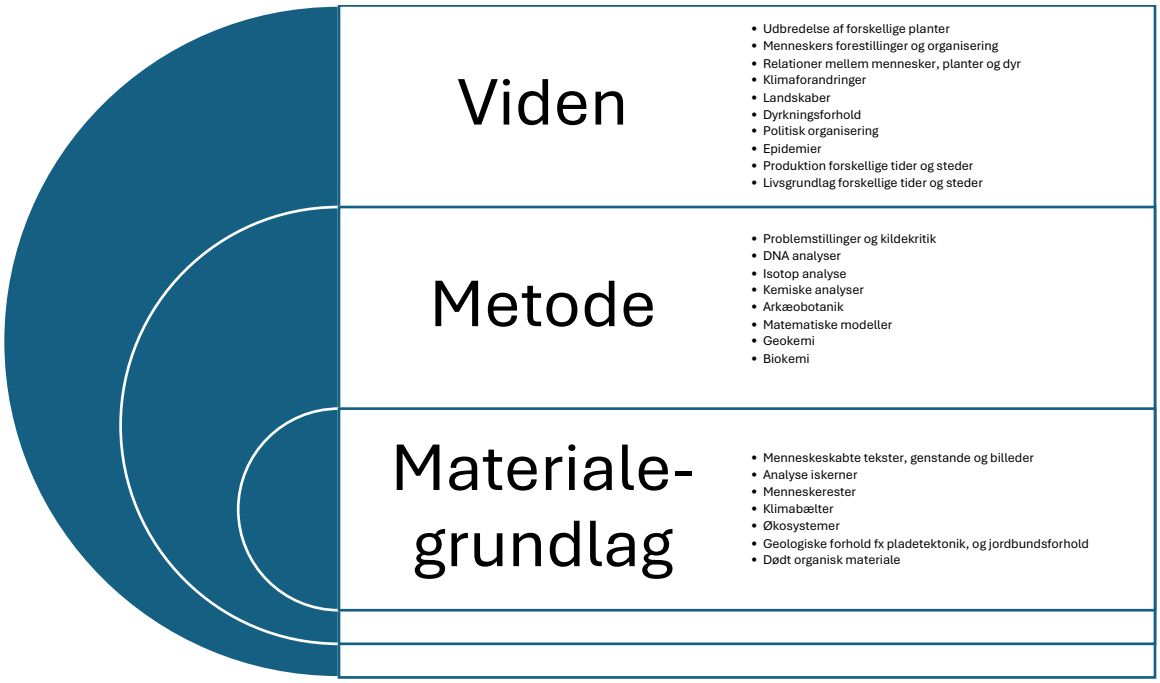
Hvis vi skal forstå den nutidige situation, så er centrale problemstillinger i et antropocænt historiefag fx; Hvordan har mennesket påvirket planetens klima og økosystemer? Hvilken betydning har afbrænding af fossiler brændstoffer haft? Hvordan har det kapitalistiske system påvirket planetens udvikling? Hvordan kan vi finansiere en omstilling væk fra fortidige og nutidige produktionsformer? Hvordan kan fortidige forhold inspirere os og tjene som forbillede? Hvordan kan vi opretholde acceptable levevilkår for mennesker og andre arter i fremtiden?

For at kunne svare på disse, må udgangspunktet være et andet historiefag, end det vi traditionelt har arbejdet med. Og selvom dette fag ikke er udviklet endnu, begynder man at kunne se konturerne af, hvilke retninger faget må bevæge sig i. Den førnævnte Dipesh Chakrabarty når derfor også frem til, at det ikke (endnu) er muligt at samle disse perspektiver i én fortælling om verdens historie. I stedet taler han om et *parallaktisk* historiefag, hvor man er nødt til at anlægge flere perspektiver. Et konkret bud på, hvordan fx den første af de ovenstående problemstillinger kunne besvares indenfor et antropocænt historiefag ville fx både skulle rumme en fortælling om arten *anthropos*, deres levevilkår, behov, m.m. og en fortælling om hvordan *homos* med redskaber, religiøse fortællinger og videnskab begyndte at udnytte naturen og naturressourcer til egen fordel, og opfandt og

udbredte *globale* økonomiske systemer, der skabte velstand, men også havde store *planetariske* konsekvenser.

Arbejdet med nye problemstillinger, om menneskets samspil med planeten over tid, medfører også behov for nye metoder. Traditionelt har historiefaget særligt lånt fra beslægtede fag som sociologi, sprogvidenskab og arkæologi, men et mere antropocænt orienteret historiefag må basere sig på et bredere spektrum af materialer og anvende nye metoder for at producere viden, der er relevant i forhold til nu- og fremtidens problemstillinger.

[illustration af fagets udvidede materialelag og metoder.]



Afslutning

Selvom man kan argumentere for, at dele af denne tænkning ikke er så ny inden for historiefaget, så er det vigtigt at være opmærksom på, at et antropocænt historiefag er noget ganske andet, end fx det historiefag man møder i bindestregs discipliner som økohistorie. Mens man her fortsat har det handlende menneske i centrum, er den centrale ændring i det antropocæne historiefag at man søger at decentrere fra mennesket, og se menneskets historie i lyset af naturhistorien. Man kritiserer inden for denne tænkning det traditionelle historiefag for at være antropocentrisk. Denne antropocentrisme kommer

også til udtryk i fx begrebet 'bæredygtighed', der handler om at sikre en udvikling, der gør det muligt for mennesker at opretholde deres livsvilkår på planeten.

Det antropocæne historiefag lægger op til en ny grundforståelse af fagets genstandsfelt og metoder, og en ændring af, hvilke problemstillinger faget bør undersøge. Der er fortsat mange forskellige positioner i debatterne, og der kan ikke siges at være et klart svar på, hvordan dette fag ser ud. Men i lyset af at vores elever uundgåeligt lever i en verden, hvor der foregår hastige forandringer, hvoraf mange relaterer til de kriser, som adresseres i den antropocæne tænkning, er det oplagt at vi i undervisningen forsøger at integrere nogle af disse perspektiver:

- Periodisering må ændres og tilpasses i forlængelse af, at det er nye eksempler på brud og kontinuitet, der er relevante, fx domesticering af dyr og planter, opdagelsen af guano som gødning og overgangen fra solkraft til fossile brændstoffer
- Nye aktører kommer på banen – og forholdet mellem aktører og strukturer må gentænkes, så der også bliver plads til ikke-menneskelig agens som fx vulkanudbrud, evolution og nitrogenkredsløbet
- Mennesket som historieskabt og historieskabende må gentænkes med fokus på mennesket set som både *homos* og *anthropos*
- Rammen for vores fortælling må udvides, så vi både belyser planetens og den globale verdens historie.

På den måde kan faget fortsat danne ramme om det helt afgørende samspil mellem fortid, nutid og fremtid, som kun er blevet endnu mere afgørende for at kunne navigere i en verden, hvis planetariske tilstand er under radikal forandring. Som udvidelsen af det metodiske grundlag for faget peger på, kan dette oplagt ske i samspil med andre fag, men vi må også som historielærere indstille os på, at de fortællinger fra og om fortid, vi tidligere har arbejdet med, ikke længere er de vigtigste.

Litteraturliste:

Nils Bubandt: *Antropocæn*, DJØF-forlag, 2021.

(Dansksproget introduktion til det antropocæne som begreb og tidsalder)

Dipesh Chakrabarty: *The Climate of History in a planetary age*, 2021.

(Foreløbig opsummering af Chakrabartys refleksioner omkring historiefaget i en antropocæn tid)

Bernard Eric Jensen: *Den antropocæne udfordring. Dipesh Chakrabartys vision om et nyt historiefag,* Historisk Tidsskrift, 124(2), 421–448, 2024.

(Generel introduktion til og præsentation af Chakrabartys tænkning og syn på historiefaget)

Jesper Tække & Michael Paulsen (red.): *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder*, Unge Pædagoger, 2024.

(Bred indføring i pædagogiske og didaktiske implikationer af den antropocæne tidsalder og tænkning, inkl. introduktion til en række centrale begreber i tilknytning til denne tænkning)

International Journal of history education and culture (IJHEC): *The Anthropocene and History Education* (red. Dorota Wisniewska), Wochenshau Verlag, 2024.

(Temanummer af det internationale tidsskrift om historieundervisning omkring det antropocænes betydning for historiefaget og formidlingen heraf)

Historielærerforeningen: *Perspektiver på det antropocæne,* Noter #241, 2024.

(Temanummer af Noter omkring det antropocæne og dets betydning for faget og historieundervisningen)

Skriv endelig til os, hvis du ønsker yderligere henvisninger til artikler og bøger om emnet!

Det antropocæne i historieundervisningen – didaktik og eksempler

Af Niels Nøddebo Petersen & Christian Vollmond

I forlængelse af artiklen "Det antropocæne historiefag" præsenteres i denne artikel nogle overordnede didaktiske positioner i relation til emnet, samt en række konkrete eksempler på, hvordan man kan undervise i et antropocænt historiefag.

Som nævnt i artiklen *'Det antropocæne historiefag'*, så er de faglige og didaktiske konsekvenser af et antropocænt historiefag ganske store; Det handler om en decentrering af homo sapiens som central aktør og inddragelse af andre videnskabelige metoder for at forstå historiefagets 'nye' genstandsfelter. Der er tale om en omkalfatring af faget, fordi undervisningsbøgernes traditionelle progressive kronologiske narrativ om homo sapiens, som central aktør og skaber af en bedre verden, ikke længere kan stå alene, fordi mennesket samtidig med at det gør såkaldte fremskridt, ødelægger grundlaget for fremtidige generationer. I en antropocæn historiedidaktik vil der derfor være fokus på at mennesket ikke alene definerer periodiseringer, og de fortællinger og temaer som eleven møder, har ikke mennesket som omdrejningspunkt.

Uddannelsesforskerne Michael Paulsen og Morten Ziethen arbejder med at vores verdensforståelse er ved at ændre sig, fordi vi langsomt er ved at erkende den antropocæne krisetid. Kort sagt betyder det at vi indtil nu har haft en verdensforståelse, hvor verden blev opfattet som et uudtømmeligt ressourcekammer. I lyset af den antropocæne krisetid, er der ifølge Paulsen nu 2 mulige svar på krisen:

- En holocæn respons: En verdensforståelse med fokus på at optimere ressourcer fx via grøn teknologi, at naturen er en ressource, mennesket kan forbruge af – nu blot med erkendelse af, at der er knaphed på ressourcer. Mennesket er stadig den centrale aktør, som kan 'redde verden'.

- En antropocæn respons: En ændring af verdensforståelsen, som har betydning for menneskets fortids-, nutids- og fremtidsforståelser. Liv og natur er ikke blot en ressource, men andre 'væsner' vi kan komme i dialog med. Det åbner for en dialogisk og 'livscentrisk' verdensforståelse, livsvenlighed og en decentrering af mennesket. Mennesket er ikke alene den centrale aktør og kan ikke 'redde verden', medmindre vi ændrer vores syn på den.

Disse to svar på krisen kan bruges til at etablere en form for overordnet akse, hvor forskellige didaktiske positioner inden for feltet kan indplaceres i forhold til, om de lægger op til en holocæn eller antropocæn tilgang til problemstillingen. Disse forskellige positioner kan samtidig være et godt udgangspunkt for eleverne, i fald man skal arbejde mere med en eksplicit antropocæn tilgang i historieundervisningen, da begreberne kan bruges analytisk i forhold til forskellige eksempler på respons på kriserne.

Didaktiske perspektiver

Også indenfor uddannelsesforskningen har flere de seneste årtier arbejdet med, hvilken betydning og konsekvenser den antropocæne tid og verdensforståelse har for pædagogik og didaktik. Med figuren herunder er det formålet at skitsere, hvordan forskellige didaktiske positioner forholder sig til de antropocæne verdensforståelser, og i hvilken grad man må ændre undervisningen og uddannelserne for at nå målene.

Positionerne på figuren er ikke specifikt historiefaglige, men i forlængelse af artiklen om 'Det antropocæne historiefag', kan en række særlige didaktiske forhold i relation til historiefaget indkredses:

- Nyt didaktisk indhold med fokus på emner/temaer, der belyser mennesket som del af naturen og den interaktion som foregår.
- Ny didaktisk fremgangsmåde, hvor andre metoder end normalt inddrages og nye årsagssammenhænge og agenser får en større rollez, hvilket peger på, at der er mere end menneskelige aktører.

På figuren herunder er skitseret to akser:

På X-aksen af aflæses, hvor radikalt tænkningen omkring faget skal ændres og hvor normativt, man som underviser skal påvirke eleven. Yderpositionerne er på den ene side en rent oplysende og orienterende undervisning, der blandt sit indhold forholder sig til, at der er nogle valg elever og andre træffer, som er mere bæredygtige end andre. I den helt anden ende er en handleorienteret didaktik, der ønsker at bevidstgøre eleverne om menneskelige aktiviteters skadevirkninger på planeten, for at eleverne skal handle og medvirke til at ændre på katastrofekursen, vi befinder os på.

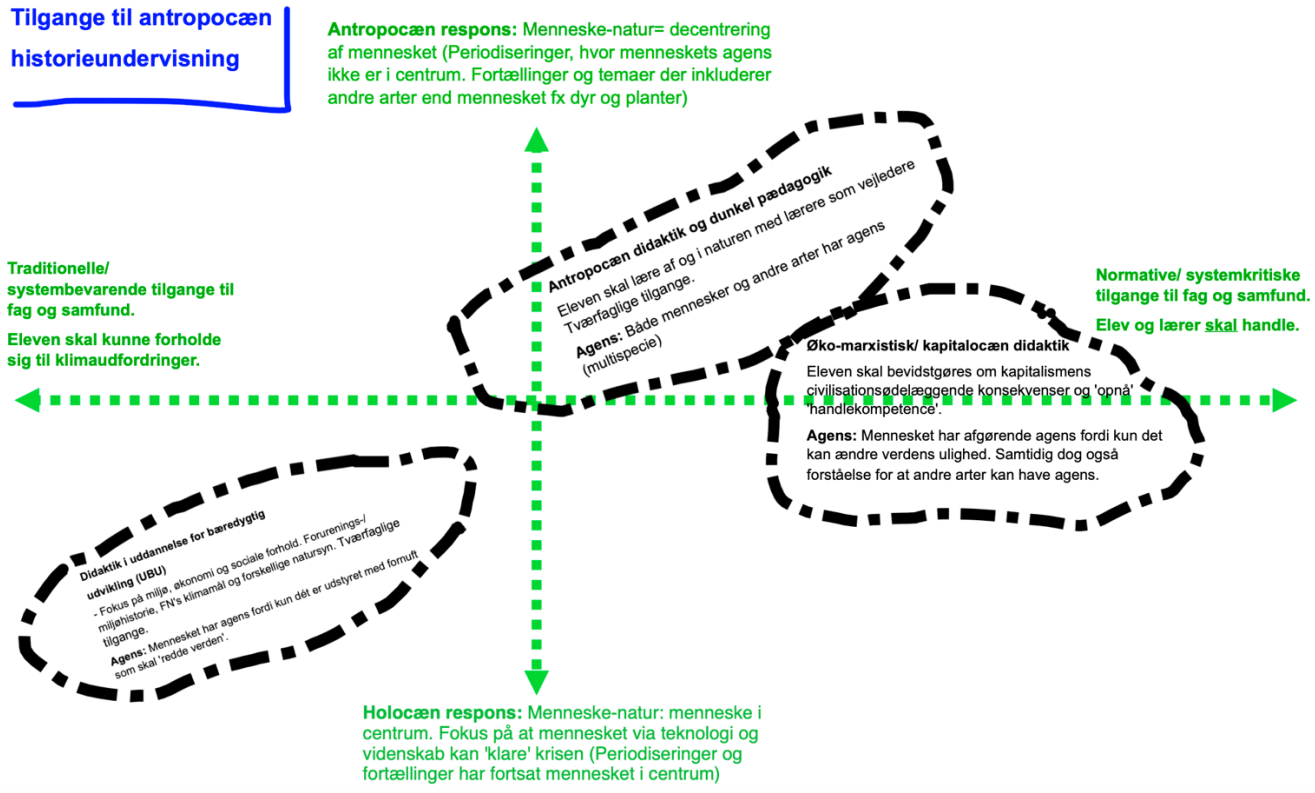
Y-aksen viser, som supplement hertil, hvordan menneske-natur forholdet vægtes. Aksen viser i hvilken grad mennesket opfattes som den centrale drivkraft for forandringsprocesser og som et unikt biologisk væsen, med særlige kvaliteter; Den holocæne respons. Eller om man opfatter naturen og andre arters agens på lige fod med menneskets og dermed decentrerer mennesket; Den antropocæne respons.

I flere lande er der efterhånden kommet fokus på, at man skal undervise i forskellige former for *bæredygtighed.* Dette kan ses som et trin på vejen mod en mere decentreret forståelse, men som dog stadig er antropocentrisk, da bæredygtigheden har som fokus at opretholde det nuværende samfunds forhold til naturen. UBU (undervisning for bæredygtig udvikling) har fokus på bæredygtighed både indenfor miljø, økonomi og det sociale område og derfor rummer

denne undervisningstradition en række målkonflikter fx mellem økonomisk og miljømæssig bæredygtighed. På figuren ses UBU traditionen som et større felt fordi der findes forskellige UBU-traditioner som især adskilles af, hvor normativ man mener undervisningen bør være.

På X-aksens højre side ses de mest normative tilgange: Den øko-marxistiske eller kapitalocæne didaktik, den antropocæne didaktik og dunkel pædagogik. Den økomarxistiske tilgang adresserer den fortidige og aktuelle kapitalistiske rovdrift og følgende ressourcekrise og der lægges vægt på, at der er *nogen* som har tjent penge på den ødelæggelse af planeten, som er foregået og foregår. Den ser i marxistisk tradition den kapitalistiske økonomi som afgørende for krisernes opståen, og bruger gerne betegnelsen kapitalocæn om vores tidsalder i stedet for antropocæn. Didaktisk lægger positionen op til en normativ tilgang, hvor fælles handlen er en afgørende del af svaret på krisen.

Den antropocæne didaktik og dunkel pædagogik ses som et større felt fordi der er forskellige fortolkninger af hvor meget institutionerne og undervisningen bør ændres. Den antropocæne didaktik foreslår en mere radikal ændring af undervisningen, hvor der decentreres fra mennesket og en række andre typer af agens må medtænkes i fx en fortælling om fortidige forhold. Både UBU-tilgangen og den økomarxistiske tilgang tager man afstand fra. Den antropocæne position er under fortsat hastig udvikling, og der er mange konkurrerende opfattelser af, hvad den indebærer. Nogle mener at den ændrede opfattelse af agens, nye genstandsfelter og metoder skal og kan implementeres indenfor det eksisterende uddannelsessystem, mens andre mener at en antropocæn didaktik i langt mere radikal og vidtgående omfang skal ændre hele rammen for undervisningen, der bør flyttes mere ud i naturen, hvor eleverne skal opnå en forståelse for naturens sammenhænge med læreren som vejleder. Eleven skal gennem en antropocæn didaktik bl.a. opnå forståelse for hvordan det gode liv ser ud for forskellige væsner og arter på jorden, af Michael Paulsen kaldet 'livsvenlighed', hvilket kan ses som et af de centrale begreber. Dunkel pædagogik handler om at læreren fokuserer på at give eleverne stærke æstetiske og affektive oplevelser med andre arter end mennesker enten udenfor eller på undervisningsinstitutionen, så eleven får indsigt i forhold der handler om det planetære. Det kan fx være et besøg på et svineslagteri, hvor eleverne formentlig vil få stærke følelsesmæssige oplevelser og reaktioner.



Figuren skal gerne vise, at det er meget relevant at gøre sig ens positionering som lærer bevidst, før man går i gang med planlægning og gennemførsel af undervisning. Også fordi man nemt kan blive fanget af, at eksisterende undervisningsmaterialer næsten alle understøtter den samme, mere traditionelle didaktiske position. Denne tradition strækker sig langt tilbage i en humanistisk tradition, og der er kun få historiefremstillinger, der kan understøtte en mere antropocæn position. I det næste afsnit vil vi præsentere en række konkrete eksempler på øvelser til historieundervisningen, der tager udgangspunkt i de didaktiske positioner, der lægger op til refleksioner over hvordan man kan undervise mindre antropocentrisk og mere antropocænt.

Eksempler

Eksempel 1: Historiografisk analyse

Var industrialiseringen et fremskridt eller en katastrofe?

Historiografisk analyse er en anden måde, at åbne elevens forståelse for, hvordan tidligere generationer har fortolket forholdet mellem natur og menneske. Eleven skal undersøge, hvordan mennesker på forskellige tidspunkter har opfattet naturen (diakron analyse), eller hvordan mennesker opfatter naturen i samme periode (synkron analyse). Eleven kan fx undersøge undervisningsbøgernes fremstillinger af industrialiseringen eller nogle af de klassiske malerier, der viser positive skildringer af industrialiseringen i 1800-tallet med malerier, som viser industrialiseringens konsekvenser for naturen fx forurening i Manchester. Man kan også anvende romantikkens naturfokuserede malerier.

Eksempel 2: Fra lænkehund til skødehund

Kan dyr være historieskabende?

Når eleverne skal arbejde med at forstå aktørforhold, og hvordan forholdene mellem menneske og dyr har forandret sig over tid, kan en spændende øvelse være, at eleverne interviewer et ældre familiemedlem, som har haft hund/kat/andet husdyr som barn. Interviewpersonen bedes finde fotos og fortælle om hvordan dyret levede med familien; Hvor sov dyret? Spiste den særligt dyrefoder eller 'menneskefoder'? Blev der brugt penge på dyrlæge?
Herefter skal eleverne stille samme spørgsmål til en person, der aktuelt har samme dyr.

Eleverne samles i grupper og deler deres viden om 'menneskers liv med dyr', hvilke forandringer de kan se over tid og vurderer, hvilken betydning dyr kan have for menneskers liv fx familiesammenhold, sundhed, jagt etc. Øvelsen kan også bruges i et historiebevidsthedsperspektiv, hvor elevernes refleksioner over fortidige måder at leve med dyr også kan bruges i fremtidige scenarier for menneskelige relationer med dyr.

Eksempel 3: Min naturoplevelse

Hvordan bruger mennesket naturen?

Eleven skal interviewe en ældre person. Eleven spørger beder interviewpersonen om at fortælle om en oplevelse i naturen som personen har haft som barn fx via leg. Eleven skal herefter fortælle om en egen naturoplevelse. Eleverne mødes i grupper og udveksler viden om de indsamlede naturoplevelser og forsøger at kategorisere dem i forskellige former for 'naturbrug' af historie fx:

- Identitetsbrug ved ferierejser
- Kommercielt brug ved landbrug
- Kommercielt brug ved natur-turisme

Eksempel 4: Elevernes fremtidsfortællinger, historiebevidsthed og årsagsforklaringer

Hvorfor blev Lolland oversvømmet?

Denne øvelse fokuserer på, hvordan eleven kan bruge kreativ skrivning til at aktivere historiebevidsthedsbegrebet med vægt på fremtidsdimensionen. Udgangspunktet er en case, hvor eleven skal forestille sig, hvordan det er at leve i verden (måske stadig Danmark?) en konkret dag i år 2080, hvor Lolland er blevet oversvømmet efter at størstedelen af Indlandsisen og dele af det antarktiske isskjold er smeltet. Eleven skal i sin fremtidsfortælling komme ind på hvilke årsagsforklaringer, der kan forklare denne situation.

Eksempel 5: Nedlagte fabrikker, ruiner og forurening

Hvem handler? Menneskets og naturens agens

Ruiner vidner om menneskelig aktivitet i naturen. Rundt om i landet ligger ruiner af nedlagte fabrikker og produktionssteder spredt, og mange steder har dette efterladt forurening. Det kan fx være steder, der har været en benzintank eller der har foregået en industriel produktion. Man kan derfor ofte nemt finde et ekskursionsmål i nærområdet – også selvom stedet ikke længere har været relevant at besøge i faget. Nedenstående øvelse og spørgsmål kan tilpasses det lokale sted.

<u>Eksempel:</u>
Eleverne besøger det sted i Måløv, hvor Cheminova i 1940'erne havde en fabrik, der bl.a. producerede insektgifte. Fabrikken blev pga. forurening flyttet til Harboøre Tange i 1953.

Eleverne skal arbejde med de forskellige historiske årsager der kan forklare de forskellige processer fra a) opfindelsen af insektgift, til b) produktionen af giftene til c) flytningen af fabrikken Cheminova og d) forureningen af grundvandet.

Hvilke drivkræfter har været dominerende i de forskellige processer?

Produktion af insektgifte fortæller én historie om, hvordan mennesket har forsøgt at skabe bestemte naturtyper og dermed en økonomisk/ teknologisk drivkraft.

På dele af den tidligere fabriksgrund kan eleverne se en rensestation, som forsøger at holde det forgiftede grundvand væk fra de drikkevandsboringer, der forsyner områdets beboere.

Efter Cheminova forlod grunden, er gifttønderne langsomt blevet nedbrudt og noget af det giftige affald er sivet ud, og insektgiftene har forurenet grundvandet. Naturen har derfor gennemtrængt menneskets forsøg på styring.

Eksempel 6: De udstillede dyr

Hvorfor udstiller vi dyr i fangenskab?

Øvelsen kan oplagt kombineres med en tur i en lokal dyrepark eller zoologisk have, men også udføres hjemme i klasselokalet. Der er de senere år udgivet flere relevante historiefaglige artikler om, hvorfor mennesker i særligt den vestlige verden begynder at indfange, transportere, handle og udstille 'vilde dyr', særligt fra andre kontinenter end det europæiske. Europæisk imperialisme, oplysningstidens klassifikationssystemer, racetænkning m.m. spiller ind på denne tendens, der tydeligt illustrerer nogle menneskers ønske om, at distancere sig fra og underlægge sig naturen.
Eleverne skal starte med i grupper at diskutere:

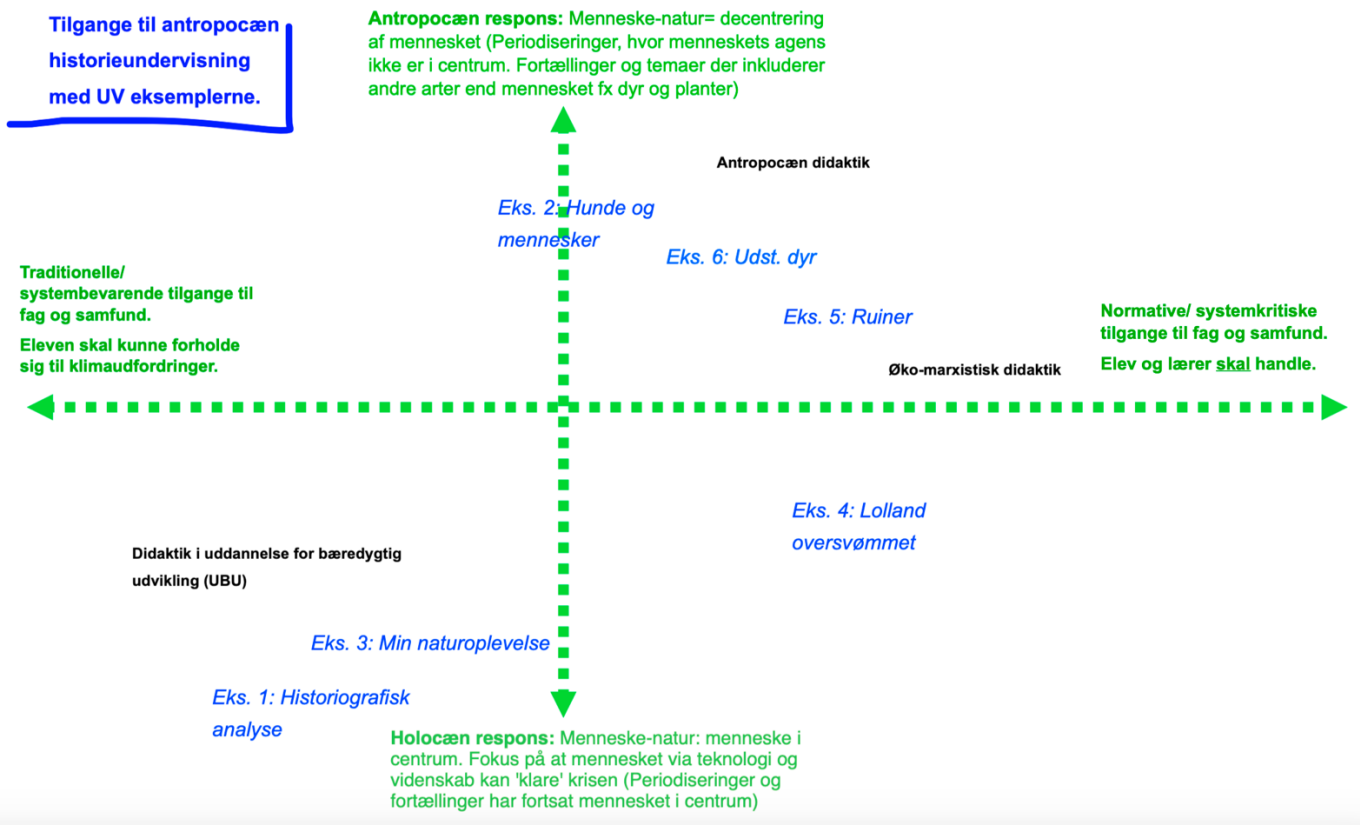
- Hvorfor holder vi dyr i fangenskab og udstiller dem?
- Hvad får mennesker ud af det?

I fald man gennemfører undersøgelsen som del af en ekskursion, er det oplagt at man på denne observerer andre gæster og evt. også gennemfører interviews med dem, omkring

- Hvad de finder tiltrækkende ved dyreparker/zoologiske haver?
- Om de synes det er i orden at holde dyrene i fangenskab – og hvorfor, de synes det.

Man kan opfølgende laver øvelser, hvor de selv skal tage stilling til spørgsmålene, og fx bede dem fordele sig i lokalet, efter deres holdning til at holde dyr i fangenskab.
Afslutningsvis – eller for yderligere at sætte gang i debatten – kan man vise dem den nedenstående lille video fra BBC om spørgsmålet:
https://youtu.be/aQDYxTCIVRE?si=jbKzaflujPMV8v8z

Herunder har vi forsøgt at vise hvordan øvelserne potentielt kan placeres på den didaktiske figur og dermed hvilke undervisningsmål øvelserne kan indgå i. Når 'Lolland oversvømmet' fx er placeret ved den 'øko-marxistiske' tradition, så kræver det at materialet også indeholder en kritik af dele af den kapitalistiske produktionsmåde – fx kapitalismens ubegrænsede ressourcebrug og forurening som årsagsforklaringer på Lollands oversvømmelse.



De skitserede øvelser skal ses som inspiration til afprøvelse, fx som nye mulige svar og perspektiver på eksisterende problemstillinger og forløb.

Litteraturliste:

Nils Bubandt: *Antropocæn*, DJØF-forlag, 2021.

(Dansksproget introduktion til det antropocæne som begreb og tidsalder)

Dipesh Chakrabarty: *The Climate of History in a planetary age*, 2021.

(Foreløbig opsummering af Chakrabartys refleksioner omkring historiefaget i en antropocæn tid)

Peter Frankopan: *'Den foranderlige klode – en ufortalt historie'* Kristeligt dagblads forlag 2023.

Bernard Eric Jensen: *Den antropocæne udfordring. Dipesh Chakrabartys vision om et nyt historiefag,* Historisk Tidsskrift, 124(2), 421–448, 2024.

(Generel introduktion til og præsentation af Chakrabartys tænkning og syn på historiefaget)

Martin Hauberg-Lund Laugesen: Oplæg om historiefaget i antropocæn tid på konferencen 'Historie som skolefag i antropocæn tid – historiedidaktiske perspektiver på bæredygtighed'. Historiedidaktisk Netværk, Odense, d. 8. marts 2024.

Martin Hauberg-Lund Laugesen: 'Kapitalocæn didaktik' i *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder*, Unge Pædagoger, 2024.

Martin Hauberg-Lund Laugesen: '*Dunkel pædagogik i tværfagligt samspil – om sanser og følelser i klima-, miljø- og bæredygtighedsundervisningen'* i MONA 2023-24, tidsskrift for *Matematik- og Naturfagsdidaktik – tidsskrift for undervisere, forskere og formidlere*.

Andreas Malm: '*Who Lit This Fire? Approaching the History of the Fossil Economy'* i Critical Historical Studies, efterår 2016.

Jesper Tække & Michael Paulsen (red.): *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder*, Unge Pædagoger, 2024.

(Bred indføring i pædagogiske og didaktiske implikationer af den antropocæne tidsalder og tænkning, inkl. introduktion til en række centrale begreber i tilknytning til denne tænkning)

Historielærerforeningen: *Perspektiver på det antropocæne,* Noter #241, 2024.

(Temanummer af Noter omkring det antropocæne og dets betydning for faget og historieundervisningen)

International Journal of history education and culture (IJHEC): *The Anthropocene and History Education* (red. Dorota Wisniewska), Wochenshau Verlag, 2024.

(Temanummer af det internationale tidsskrift om historieundervisning omkring det antropocænes betydning for historiefaget og formidlingen heraf)

Retz, Tyson '*Teaching history on the scale of the Anthropocene'* Historical encounters Volume 9 Nummer 2, 2022.

Öhmman og Östman '*Education for Sustainable Development'* 2005

Skriv endelig til os, hvis du ønsker yderligere henvisninger til artikler og bøger om emnet!