

Supplerende materiale til:

Sanne Faber, Andreas Kopp og Kirsten Lauta
– med bidrag af Gitte Funch

Det meningsfulde historiefag
Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis

1. udgave 2022

© Forfatterne og Samfundslitteratur 2022

ISBN: 978-87-593-3647-2 (trykt bog)

ISBN: 978-87-593-4199-5 (e-bog)

samfundslitteratur.dk/historiebrugsdidaktik

Samfundslitteratur
info@samfundslitteratur.dk
samfundslitteratur.dk

Forlaget har forsøgt at finde og kontakte eventuelle rettighedshavere, som kan tilkomme honorar i henhold til loven om ophavsret. Skulle der mod forventning være rettighedshavere, som måtte have krav på vederlag, vil forlaget betale et sådant, som om der var indgået aftale.

Alle rettigheder forbeholdes.

Denne bog er beskyttet i medfør af gældende dansk lov om ophavsret. Kopiering må kun ske i overensstemmelse med loven. Det betyder for eksempel, at kopiering til undervisningsbrug kun må ske efter aftale med Copydan Tekst & Node.

Indhold

Kapitel 3. Undervisningsforløb, der tager afsæt i Danmark under besættelsen (1940-45) 5

Begrundelse for valg af indhold	5
Proces- og kompetencemodellen	5
Introduktion til forløbet	6
Progressionen i de tre sammenhængende forløb / den hermeneutiske spiral	6
Forløb: 9. april	7
Forløb: Samarbejde eller modstand?	8
Forløb: Fortællinger om besættelsestiden	10
Bilag 1: Dilemmaspillet 9. april 1940	12
Bilag 2: Dilemmaspillet "Telegramkrisen efteråret 1942"	13
Hvorfor samarbejdede de danske politikere med besættelsesmagten?	13
Om spillet – til læreren	13
Roller	13
Forhandlingsfaser	14
Efterbearbejdningsproces	17
Baggrundsinformation til eleverne	17
Oversigt over de danske aktører i dilemmaspillet	21
Bilag 3: Mysterium "Hvorfor valgte Oberstløjtnant C.P. Kryssing i 1941 at tage kommandoen over Frikorps Danmark?"	33
Baggrundsinformation til læreren	33
Fremgangsmåde	33
Efterbearbejdning	34
Bilag 4: Til modstand?	38
Bilag 5: Arbejdsark til <i>Det gælder din frihed</i> (1946) og <i>Danmark i lænker</i> (1946)	39
Bilag 6: Arbejdsark til Anders Fogh Rasmussens tale 29/8 2003 og Mette Frederiksens appel 10/9 2020	41
Analysespørgsmål til Anders Fogh Rasmussens tale	41
Analysespørgsmål til Mette Frederiksens appel	41
Bilag 7: Arbejdsark til <i>Hvidsten Gruppen</i> og <i>Flammen og Citronen</i>	43
Fremgangsmåde	44
Analysespørgsmål til de to film	44
Litteratur	45

Kapitel 4. Undervisningsaktivitet: Mysterium: Hvad skete der med familien Pitt? Og hvordan gik England fra at være en småstat i udkanten af Europa til et verdensimperium? 46

Begrundelse for valg af indhold	46
Mysteriet i praksis	47
Fase 1	47
Fase 2	47
Fase 3	47
Fase 4	48

Fase 4b	48
Fase 5	48
Hjælpe spørgsmål	48
Mysterium	49
Litteratur	53

Kapitel 5. Konstruktioner af historiske fortællinger med baggrund i et forløb om boligforhold i byerne under industrialisering og urbanisering. Historiske scenarier og æstetiske læreprocesser

54

Begrundelse for valg af indhold	54
Introduktion til forløbet	54
Proces- og kompetencemodellen	55
Forløb	56
Bilag 1: Erindringskilder	58
Bilag 2: Baggårde og korridorlejligheder	62
Bilag 3: Romanuddrag	66
Bilag 4: Oversigtslitteratur	67
Bilag 5: Rollespil	68
Bilag 6: Evaluering	69
Litteratur	70

Kapitel 6. Undervisningsforløb: Industrialisering og børnearbejde. Fortælle teknik: At konstruere historiske fortællinger ved hjælp af kilder

71

Begrundelse for valg af indhold	71
Proces- og kompetencemodellen	72
Introduktion til forløbet	72
Forløb	74
Bilag 1: Billedkilder	78
Bilag 2: Kilder om børnearbejde	81
Litteratur	88

Kapitel 7. Undervisningsforløb: Fortidsmøder med Jugoslavien med afsæt i landets frimærker

90

Begrundelse for valg af indhold	90
Proces- og kompetencemodellen	91
Introduktion til forløbet	91
Forløb	93
Bilag 1: Frimærker 1940-1967	95
Bilag 2: Kongeriget Jugoslavien 1918-1941	99

Bilag 3: Jugoslavien 1941-1991 med de seks republikker	100
Bilag 4: Uddrag af <i>Nagels rejsefører: Jugoslavien</i> (1955), s. 60 (kortet) og s. 62-63	101
Litteratur	104

Kapitel 9. Problemorienteret projektførløb med afsæt i Coronapandemien 105

Begrundelse for valg af indhold og introduktion til forløbet	105
Proces- og kompetencemodellen	106
Forløb	107
Bilag 1: VØL-skema	109
Bilag 2: Fortællinger	111
Bilag 3: Quiz og byt med centrale indholdsbegreber	112
Referencer	115
Bilag 4: Kilder	116
Bilag 5: Rammesætning af elevernes fremlæggelser	118
Bilag 6: Synoptisk rammeværk	120

Kapitel 10. Værktøjskasse: Procesværktøjer og skabeloner 122

1. Ideudvikling	122
Brainstorming (5-7 minutter)	122
Brainstorming ved hjælp af billedkort (5-7 minutter)	122
Ideterning: Brainstorming ved hjælp af idekombinationer (15-20 minutter)	122
2. Ideudvælgelse	123
2x2 sortering (ca. 30 minutter)	123
3 for og 3 imod (15 minutter)	123
Fremtidsscenerier	124
3. Verifikation og evaluering	124
Personlig refleksion over proces og læring	124
Erfaringsudveksling med andre (elever og lærere)	124
Litteratur	125

Kapitel 3. Undervisningsforløb, der tager afsæt i Danmark under besættelsen (1940-45)

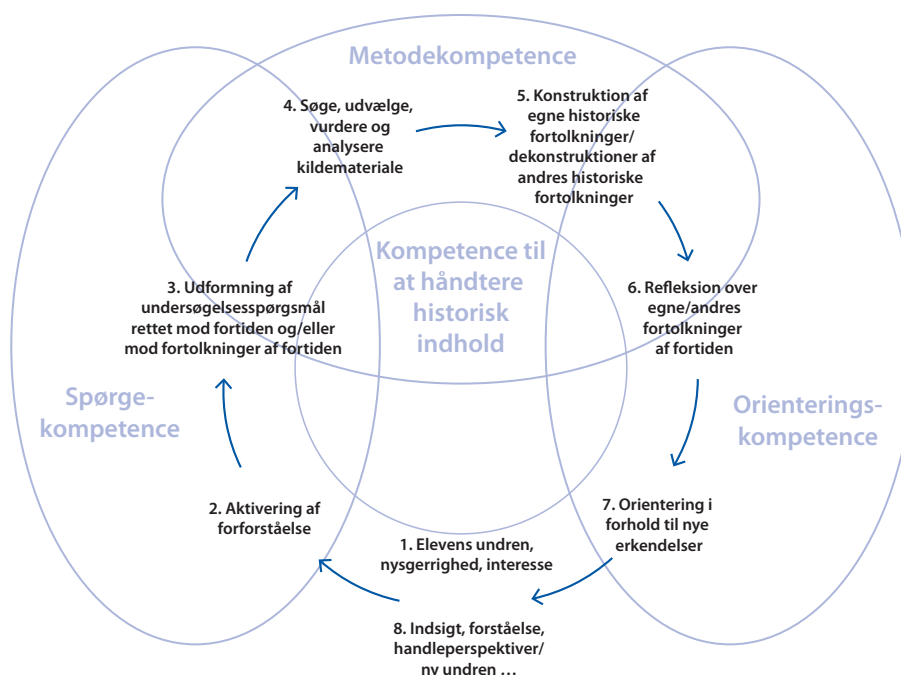
Klassetrin: Udskoling og gymnasiale uddannelser

Omfang: ca. 24-28 lektioner i alt for de tre sammenhængende forløb

Begrundelse for valg af indhold

Perioden 1940-1945 har stort potentiale ift. eleverne i skolen. Det var en dilemmafyldt periode, hvor befolkningen i Danmark blev tvunget til at træffe en række eksistentielle og moralske valg. Eleverne kan forholde sig til og spejle sig i dilemmaerne. Samtidig er det en periode, der i eftertiden har fyldt ekstremt meget både inden for historieskrivningen og inden for populærkulturen, og perioden fylder stadig den dag i dag rigtig meget i den kollektive erindring.

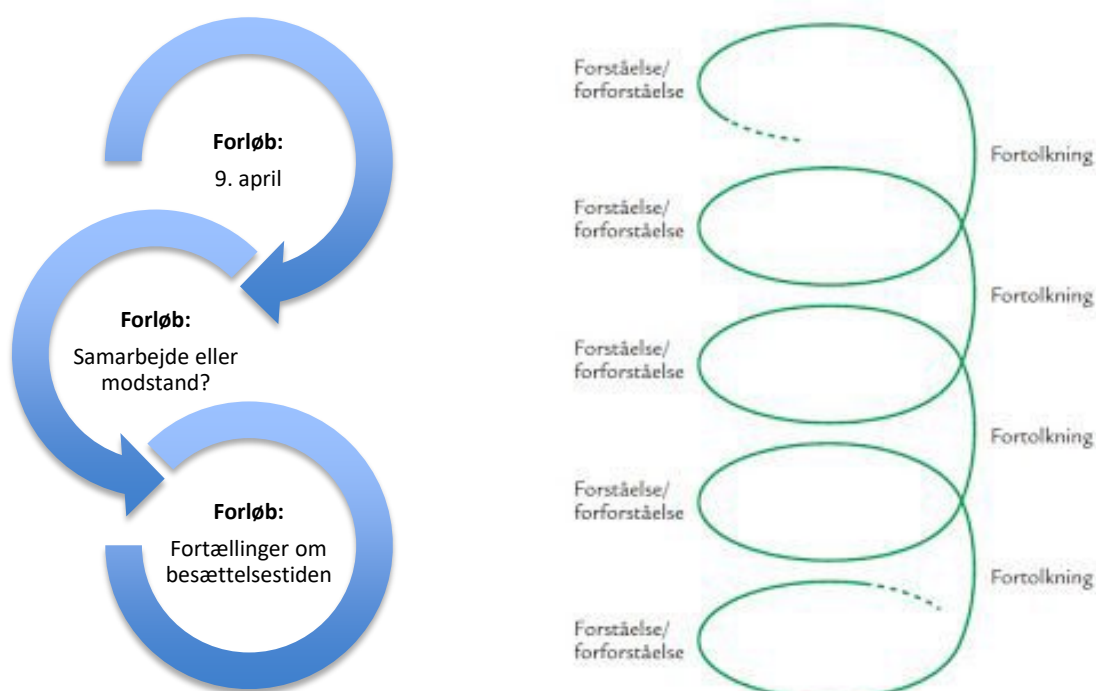
Proces- og kompetencemodellen



Introduktion til forløbet

Dette undervisningsforløb er delt op i tre mindre forløb, der ligger i forlængelse af hinanden, og som det fremgår af nedenstående model, kommer eleverne altså rundt i procesmodellen tre gange. Det første forløb har fokus på 9. april. Det andet forløb tager afsæt i den viden, og forhåbentlig også den interesse, som eleverne nu har fået vedr. 9. april, og fokuserer på samarbejdspolitikken og modstandsbevægelsen. Disse to forløb handler primært om, at eleverne konstruerer egne fortolkninger. Det sidste forløb fokuserer på eftertidens fortællinger om besættelsen, og analyserne af de udvalgte fortællinger understøttes af de fortolkninger, som elever har skabt gennem de foregående to forløb. I dette forløb handler det altså primært om at dekonstruere historiske fortællinger, og der er fokus på en kritisk-analytisk tilgang til historiebrug.

Progressionen i de tre sammenhængende forløb / den hermeneutiske spiral



Forløb: 9. april

1. Elevers undren, nysgerrighed, interesse	<p>Der skabes interesse, nysgerrighed og undren hos eleverne vedr. Nazitysklands besættelse af Danmark d. 9. april 1940 ved at vise et kort uddrag fra den indledende del af spillefilmen <i>9. april</i> (2015).</p> <p>Klip: Fra der, hvor den lille deling, som man følger, får ordre til at rykke ud på deres cykler, og frem til og evt. med den første konfrontation med den tyske hær.</p> <p>Filmen findes på CFU.</p>
2. Aktivering af forforståelse	<p>Læreren faciliterer dialog i klassen vedr. elevernes forforståelser mht. angrebet den 9. april. Læreren supplerer ved behov med en kort redegørelse for, hvad der skete op til og i den første tid efter 9. april.</p>
3. Udformning af undersøgelsesspørgsmål	<p>Læreren kommer i samarbejde med eleverne frem til undersøgelsesspørgsmålet: Hvorfor gjorde Danmark ikke mere modstand ved angrebet d. 9. april?</p>
5. Konstruktion af egne historiske fortolkninger	<p>Eleverne arbejder med det digitale dilemmaspil "9. april" (bilag 1) og konstruerer ad den vej deres egne forklaringer på, hvorfor Danmark ikke gjorde mere modstand under angrebet.</p>
6. Refleksion over egne historiske fortolkninger +	<p>Eleverne reflekterer over den indsigt, som de er kommet frem til ved at gennemføre dilemmaspiilet "9. april", og diskuterer på den baggrund, om det var en rigtig eller en forkert beslutning ikke at gøre mere modstand d. 9. april.</p>
7. Orientering i forhold til nye erkendelser	<p>Eleverne reflekterer endvidere over, hvordan historie kan bruges til at orientere sig ift. etik og moral.</p>
8. Indsigt, forståelse, handleperspektiver	<p>Eleverne har opnået ny indsigt i og forståelse af dem selv og det samfund, som de er en del af. Et handleperspektiv kunne være en mere kvalificeret stillingtagen til det etisk og moralsk rigtige i at sende soldater i krig.</p>

Forløb: Samarbejde eller modstand?

2. Aktivering af forforståelse	Der tages afsæt i forløbet vedr. 9. april, og eleverne arbejder med at få defineret, hvad de nu undrer sig over og gerne vil vide mere om.
3. Udformning af undersøgelsesspørgsmål	Læreren har udarbejdet to overordnede undersøgelsesspørgsmål: Hvad skete der i Danmark i perioden efter 9. april 1940? Og hvorfor valgte nogle at samarbejde med besættelsesmagten og andre at gøre modstand? Eleverne deles op i mindre grupper og udarbejder egne underordnede undersøgelsesspørgsmål til det første af de overordnede spørgsmål. Dvs. spørgsmålet, der sigter mod at redegøre for udviklingen efter 9. april 1940.
4. Søge, udvælge, vurdere og analysere kildemateriale	Eleverne arbejder i grupper med at finde fremstillinger af perioden, der kan hjælpe med at besvare deres spørgsmål. Fremstillingerne vurderes, og relevant information trækkes ud af fremstillingerne.
5. Konstruktion af egne historiske fortællinger	Eleverne arbejder i grupper med at konstruere en sammenhængende fortælling, der svarer på deres underordnede spørgsmål, ift. hvad der skete i Danmark i perioden efter 9. april 1940. Disse fortællinger formidles mundtligt til resten af klassen.
5. Konstruktion af egne historiske fortolkninger + 6. Refleksion over egne historiske fortolkninger	Herefter går klassen i gang med at arbejde med det andet overordnede undersøgelsesspørgsmål: Hvorfor valgte nogle at samarbejde med besættelsesmagten og andre at gøre modstand? Det er et arbejde, der deles op i tre dele. A) Samarbejde Elever og lærer gennemfører dilemmasplet "Telegramkrisen efteråret 1942" (bilag 2). Efter spillet reflekterer eleverne over den indsigt, som de, ved at gennemføre dilemmasplet, har fået i samarbejdspolitikken. Eleverne reflekterer desuden over den faglige kvalitet af denne indsigt, altså metarefleksioner over den indsigt, man kan opnå i noget gennem dilemmaspil.

	<p>B) Samarbejde og modstand?</p> <p>Eleverne arbejder med mysteriet "Hvorfor valgte Oberstløjtnant C. P. Kryssing i 1941 at tage kommandoen over Frikorps Danmark?" (bilag 3).</p> <p>Efter arbejdet reflekterer eleverne over den viden, de har opnået, om de mennesker, der valgte at kæmpe sammen med den tyske hær på østfronten.</p> <p>Eleverne reflekterer desuden over den faglige kvalitet af denne indsigt, altså metarefleksioner over den indsigt man kan opnå i noget gennem et mysterie.</p> <p>C) Modstand</p> <p>Klassen tager på Frihedsmuseet og gennemfører undervisningsforløbet "Til modstand?" (bilag 4).</p> <p>Efter besøget reflekterer eleverne over den viden, de har opnået, om de mennesker, der valgte at gøre modstand mod besættelsesmagten.</p> <p>Eleverne reflekterer desuden over den faglige kvalitet af denne indsigt, altså metarefleksioner over den indsigt man kan opnå i noget gennem et museumsbesøg.</p>
<p>7. Orientering i forhold til nye erkendelser</p>	<p>På baggrund af den indsigt, som de har opbygget gennem forløbet, diskuterer eleverne de mange dilemmaer, der er, når vi mennesker skal træffe beslutninger i konfliktfyldte situationer.</p> <p>Læreren faciliterer endvidere elevernes refleksioner over, hvordan historiske fortolkninger kan bruges til at orientere sig ift. etik og moral.</p>
<p>8. Indsigt, forståelse, handleperspektiver</p>	<p>Eleverne har opnået ny indsigt i og forståelse for de mange dilemmaer, der er, når vi mennesker skal træffe beslutninger i konfliktfyldte situationer. Et handleperspektiv kunne være en mere nuanceret stillingtagen i konfliktfyldte situationer i nutiden.</p>

Forløb: Fortællinger om besættelsestiden

1. Elevers undren, nysgerrighed, interesse	<p>Der skabes interesse, nysgerrighed og undren hos eleverne vedr. eftertidens fortællinger om perioden ved indledningsvis at arbejde med det immaterielle erindringssted "Aldrig mere 9. april".</p> <p>Eleverne laver som hjemmeopgave en række små interviews med bedsteforældre og/eller forældre, hvor de afsøger betydning af udsagnet "Aldrig mere 9. april".</p> <p>Eleverne præsenterer deres små undersøgelser i klassen.</p> <p>(Et supplement eller alternativ kunne være at arbejde med en Googlesøgning på "Aldrig mere 9. april".)</p>
2. Aktivering af for forståelse	<p>Læreren faciliterer dialog i klassen vedr. elevernes forståelse af, hvordan man har fortalt om 9. april, om samarbejdspolitikken og om modstandsbevægelsen? Hvem er ifølge eleverne helte, og hvem er skurke i fortællingerne?</p> <p>Og hvorfor tror de, at der er så stort fokus på at fortælle om denne periode i Danmarkshistorien?</p>
3. Udformning af undersøgelsesspørgsmål	<p>Læreren har udarbejdet undersøgelsesspørgsmålet: Hvordan har man i eftertiden fortalt om perioden 1940-45, og hvilken funktion har disse fortællinger haft?</p>
5. Dekonstruktion af andres historiske fortællinger	<p>Læreren faciliterer elevernes arbejde med:</p> <p>A) Dokumentarfilm</p> <p>Læreren viser uddrag fra de to dokumentarfilm <i>Det gælder din frihed</i> (1946) og <i>Danmark i lænker</i> (1945), og eleverne arbejder med at analysere disse uddrag (Se bilag 5).</p> <p>B) Politiske taler</p> <p>Anders Fogh Rasmussens tale 29/8 2003 og Mette Frederiksens appel 10/9 2020 (Se bilag 6).</p> <p>C) Spillefilm</p> <p>Læreren viser uddrag fra de to spillefilm <i>Hvidsten Gruppen</i> (2012) og <i>Flammen og Citronen</i> (2008), og eleverne arbejder med at analysere disse uddrag (Se bilag 7).</p>

6. Refleksion over andres historiske fortællinger	Læreren faciliterer elevernes refleksion mht. koblingerne mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger i de eksempler på fortællinger, der er blevet arbejdet med.
7. Orientering i forhold til nye erkendelser	<p>På baggrund af den indsigt, som de har opbygget gennem forløbet, reflekterer eleverne over de måder, hvorpå fortællinger om besættelsestiden er blevet brugt i eftertiden, og hvordan de bliver brugt i dag.</p> <p>Eleverne reflekterer desuden på et metaplan over, hvordan historiske fortællinger bruges a) til at orientere sig ift. etik og moral, b) politisk legitimerende og c) eksistentielt og identitetsskabende.</p>
9. Indsigt, forståelse, handleperspektiver	Eleverne har opnået ny indsigt og forståelse ift., hvordan vi som individer og samfund har brugt og fortsat bruger fortællinger om besættelsestiden legitimerende, moralsk og identitetsskabende.

Bilag 1: Dilemmasplet 9. april 1940

Link til læreren:

<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/dilemmasplet-9-april>

Link til eleverne:

<https://9april1940.dk>

Bilag 2: Dilemmaspillet "Telegramkrisen efteråret 1942"

Hvorfor samarbejdede de danske politikere med besættelsesmagten?

Dilemmaspillet "Telegramkrisen efteråret 1942" er inspireret af de dilemmaspil, der findes i Marianne Dietz og Liselotte Hvidbergs *Indblik og udsyn – på spil i historien, dilemmaspil 7.-9. klasse* (2012).

Om spillet – til læreren

Eleverne får først tildelt deres roller og får tid til at læse deres rollekort og baggrundsinformationen. Eleverne får desuden en kort beskrivelse af opgaven for de danske aktører, en oversigt over deltagerne i forhandlingerne (de forskellige roller) samt en oversigt over mandatfordelingen i Folketinget (findes her: danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/folketingsvalget-1939). Herefter går spillet i gang.

Roller

Lærer:

- SS-general Werner Best

Elever opdelt i grupper med 2-3 personer:

- Vilhelm Buhl, Statsminister, Socialdemokratiet
- Alsing Andersen, Finansminister, Socialdemokratiet
- Erik Scavenius, Udenrigsminister, partiløs diplomat, tidligere medlem af Det Radikale Venstre
- Knud Kristensen, Indenrigsminister, Venstre
- Halfdan Hendriksen, Handelsminister, Det Konservative Folkeparti
- Gunnar Larsen, Minister for offentlige arbejder, partiløs erhvervsmand, tidligere direktør for den store FLSmidt-koncern
- Jørgen Jørgensen, Undervisningsminister, Det Radikale Venstre
- Peter R. Munch, Medlem af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, tidligere udenrigsminister og leder af Det Radikale Venstre
- Ole Bjørn Kraft, Medlem af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, formand for Det Konservative Folkepartis folketings- og rigsdagsgruppe
- Johannes Pedersen Stensballe, Medlem af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, formand for Venstres landstingsgruppe og næstformand i partiets rigsdagsgruppe.

Spillet indledes med, at alle indkaldes til et møde med den rigsbefuldmægtigede Werner Best (læreren), der ridser det tyske ultimatum til den danske regering op: Der skal dannes en ny og

mere tyskvenlig regering, med en ny og mere imødekommende statsminister i spidsen og med repræsentanter for de danske nazister. Ellers vil man skride til mere drastiske tiltag!

Forhandlingsfaser

1. Forhandling

Den danske regering mødes for at drøfte de tyske krav, dvs. alle eleverne på nær dem, der repræsenterer medlemmer af Rigsdagens Samarbejdsudvalg.

Det er de elever, der har rollen som statsminister Wilhelm Buhl, der leder mødet.

De elever, der repræsenterer medlemmer af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, mødes i et andet rum og drøfter ligeledes de tyske krav.

Tid 10-15 min.

2. Politiske sonderinger

Eleverne mødes først i små grupper i deres partigrupper i ca. 5 min. Dvs. at de elever, der repræsenterer aktører fra fx Socialdemokratiet, mødes, de, der repræsenterer aktører fra Venstre, mødes osv. De elever, der har rollerne som hhv. Erik Scavenius og Gunnar Larsen, har ikke nogen at mødes med. Opgaven er at få lagt en strategi for forhandlingerne med de andre danske aktører.

Når de forskellige partigrupper har drøftet deres muligheder og synspunkter og fået lagt en strategi, er der mulighed for at mødes på kryds og tværs mellem alle de danske aktører. Eleverne skal selv beslutte, hvem de gerne vil mødes med.

Tid 15-20 min.

3. Forhandling

Den danske regering mødes nu igen for at drøfte de tyske krav og komme frem til et svar, der efterfølgende kan præsenteres for Werner Best. Dvs. alle eleverne på nær dem, der repræsenterer medlemmer af Rigsdagens Samarbejdsudvalg.

Det er de elever, der har rollen som statsminister Wilhelm Buhl, der leder mødet. Hvis der er fundet en ny statsminister, er det de elever, der har rollen som denne person, der leder mødet.

De elever, der repræsenterer medlemmer af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, mødes i et andet rum og drøfter ligeledes situationen.

Tid 10-15 min.

4. Møde med den rigsbefuldmægtigede Werner Best

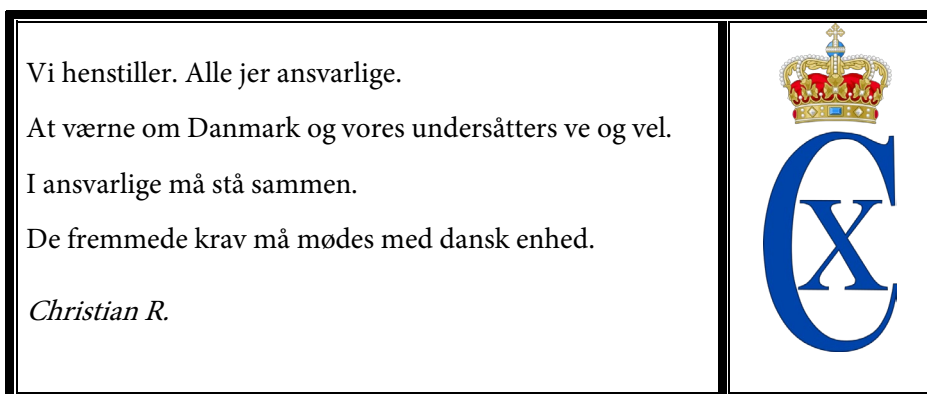
De elever, der har rollen som statsminister Vilhelm Buhl, præsenterer det danske udspil for Werner Best. Alle aktører deltager, hvis de vil. De kan godt nægte at deltage og må i det tilfælde gå uden for døren.

Werner Best (læreren) forholder sig til udspillet, men accepterer ikke alle dele. De danske politikere får at vide, at de har én chance mere for at komme med et acceptabelt udspil. Ellers vil besættelsesmagten skride til mere drastiske tiltag!

Tid 5 min.

5. Politiske sonderinger

Eleverne mødes først i deres partigrupper i ca. 5 min. På dette tidspunkt modtager alle grupperne et brev fra kongen:



Billede i brevet hentet fra [Wikimedia Commons](#).

Herefter er der igen mulighed for at mødes på kryds og tværs mellem alle de danske aktører. Eleverne skal selv beslutte, hvem de gerne vil mødes med.

Tid 15-20 min.

6. Forhandling

Den danske regering mødes nu igen for at komme frem til et svar, der efterfølgende kan præsenteres for Werner Best. Denne gang deltager medlemmerne af Rigsdagens

Samarbejdsudvalg også. Det er de elever, der har rollen som statsminister Wilhelm Buhl, der leder mødet. Hvis der er fundet en ny statsminister, er det de elever, der har rollen som denne person, der leder mødet.

Tid 10-15 min.

7. Afsluttende møde med den rigsbefuldmægtigede Werner Best

De elever, der har rollen som statsminister Wilhelm Buhl, præsenterer det danske udspil for Werner Best. Alle aktører deltager, hvis de vil. De kan godt nægte at deltage, og må i det tilfælde blot lytte med fra sidelinjen.

Werner Best (læreren) forholder sig til udspillet. Hvis det er nødvendigt, kan der stilles krav om mindre justeringer, som det primært er statsministeren, der må forholde sig til.

Hvis det (evt. let justerede) danske udspil kan accepteres af Werner Best, bliver det rammen for samarbejdet mellem Danmark og Tyskland den næste tid.

Hvis det ikke kan accepteres, ophører det officielle samarbejde mellem de danske politikere og besættelsesmagten, det danske folkestyre sættes ud af kraft, og det bliver departementscheferne og embedsmænd i de forskellige ministerier, der får ansvaret for at opretholde et fungerende dansk samfund.

Tid 5-10 min.

Herefter er spillet slut.

Læreren kan afslutningsvis præsentere eleverne for det reelle udfald af telegramkrisen:

- Regeringen.dk (u.å.). *Regeringen Scavenius*. <https://www.regeringen.dk/om-regeringen/regeringer-siden-1848/regeringen-scavenius> (hentet 01.06.22)
- Scavenius, E. (1942). *Erik Scavenius' tiltrædelsestale som statsminister, 11. november 1942*. <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/erik-scavenius-tiltraedelsestale-som-statsminister-11-november-1942> (hentet 01.06.22)
- Bekker-Christensen, A., T. Skovbjerg, S.C. Stidsen m.fl. (2014). *Folketingsvalget 1943*. <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/folketingsvalget-1943> (hentet 01.06.22).

Eleverne kan også få til opgave selv at undersøge det reelle udfald.

Derudover kan eleverne få til opgave at undersøge, hvordan det efterfølgende gik for den person, som de repræsenterede i spillet. Det kan de gøre ved at søge på personen på lex.dk.

Efterbearbejdningsproces

Det er vigtigt, at eleverne får reflekteret over deres udbytte af at gennemføre dilemmaspillet "Telegramkrisen efteråret 1942".

Udgangspunktet er problemstillingen: Hvorfor samarbejdede de danske politikere med besættelsesmagten?

Elevernes refleksioner skal dels dreje sig om, hvilken forståelse de har fået mht. denne problemstilling ved at deltage i dilemmaspillet, og dels om hvordan det at gennemføre dilemma-, rolle- og simulationspil kan styrke indsigten i og forståelsen af forhold i fortiden.

Baggrundsinformation til eleverne

Besættelsen 9. april

Den 9. april 1940 blev Danmark besat af det nazistiske Tyskland. Besættelsen af Danmark var ret fredelig sammenlignet med den tyske besættelse af andre lande i Europa. Det skabte en helt særlig situation. I Danmark var det stadig de danske myndigheder, der havde det formelle ansvar, ligesom det politiske system fortsatte med at fungere stort set som før. Den officielle kontakt mellem Danmark og Tyskland foregik således gennem de to landes udenrigsministerier, hvilket er normalt for to frie og uafhængige stater.

Allerede den 9. april inviterede statsminister Thorvald Stauning (S) tre medlemmer af henholdsvis Det Konservative Folkeparti og Venstre til at blive medlemmer af regeringen. Før den 9. april bestod regeringen af Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre. Efter nogen tøven og modvilje ved at få ansvar for en så vanskelig situation indvilgede tre medlemmer fra hvert parti i at gå med i denne samlingsregering. Denne regering blev dog set som en midlertidig løsning - især af medlemmerne af Venstre og De Konservative.

Den 8. juli blev samlingsregeringen derfor omdannet. Den vigtigste forskel var, at der blev udnævnt en ny udenrigsminister. Det blev Erik Scavenius, der ikke var medlem af noget parti, men som også havde fungeret som udenrigsminister under 1. verdenskrig og havde været med til at føre Danmark sikkert igennem denne periode.

Erik Scavenius erklærede bl.a. følgende ved sin tiltrædelse som udenrigsminister, 8. juli 1940:

Ved de store, tyske Sejre, der har slået Verden med forbavselse og beundring, er en ny tid oprundet i Europa, der vil medføre en ny ordening i politiske-økonomisk henseende under Tysklands førerskab. Det vil være Danmarks opgave herunder at finde sin plads i et nødvendigt og gensidigt, aktivt samarbejde med Stortyskland. Det danske folk stoler på, at det i den nye, europæiske ordening vil kunne bevare sin selvstændighed, og det håber at finde forståelse for sin egenart og for sin traditionelle, fredelige, politiske og sociale udvikling. (Scavenius 1940)

Ud over Erik Scavenius blev der også unævnt to andre upolitiske ministre. Den ene var Gunnar Larsen, der var direktør for den store FLSmidth-cementkoncern, og som blev minister for offentlige arbejder. Den anden var Eigil Thune Jacobsen, der var rigspolitichef, og som blev justitsminister. Udnævnelsen af upolitiske ministre var dels et forsøg på at komme den antidemokratiske besættelsesmagt i møde, dels at stille den hjemlige kritik af de politiske partier tilfreds.

På samme tidspunkt oprettede man Rigsdagens Samarbejdsudvalg, også kaldet *Nimandsudvalget*, der skulle fungere som forbindelsesled mellem regeringen og Rigsdagen (Folketinget og Landstinget) i sager, der angik forholdet til besættelsesmagten. Disse sager kunne man ikke tale om åbent. Formålet med udvalget var at udjævne uenighederne mellem partierne. Rigsdagens Samarbejdsudvalg bestod af to medlemmer fra hvert af de fire regeringspartier samt ét medlem fra det lille parti Retsforbundet.

Statsminister Thorvald Stauning udtalte bl.a. følgende ved præsentationen af den nye regering d. 8. juli:

Siden den 9. April er vort Land besat af en nabostats militær, men dette forhold vil ophøre, når krigens dage er forbi. Der er givet Danmark tilsagn om igen at opnå uafhængighed og sagt, at landets integritet ikke skal antastes. (Stauning 1940)

Den nye regering så det som en af sine vigtigste opgaver at føre Danmark så smertefrit som muligt igennem krigen.

Den 3. maj 1942 døde Thorvald Stauning efter et par måneders sygdom, hvor han stort set var uarbejdsdygtig pga. en hjerneblødning. Han blev afløst som statsminister af partifællen Vilhelm Buhl, som havde været Finansminister siden 1937.

Telegramkrisen

Den 26. september 1942 kunne Christian X fejre sin 72-års fødselsdag. Omkring 60.000 danskere havde taget opstilling i gaderne i København om morgenen for at hylde Christian X på hans ridetur gennem byen.

I løbet af dagen kom der telegrammer med lykønskninger fra statsoverhoveder, regeringsledere og kongelige verden over. Blandt dem, der gratulerede Christian X, var den tyske fører Adolf Hitler.

Hitlers telegram havde følgende ordlyd: "Deres majestæt sender jeg mine oprigtige lykønskninger i anledning af fødselsdagen." Christian X sendte et takketelegram tilbage til Hitler med ordlyden: "Udtaler mine bedste tak – Christian R."

Dette lagde fundamentet for den største konfrontation mellem besættelsesmagten og Danmark siden den 9. april.

Hitler opfattede det meget afmålte og upersonlige takketelegram som en provokation. Reaktionen på takketelegrammet skal også ses som et udtryk for en opsøgt tysk utilfredshed med situationen i Danmark gennem længere tid. Sabotagen var tiltagende og den anti-tyske holdning mere og mere tydelig.

De tyske tropper i Danmark blev sat i alarmberedskab, og der gik rygter om, at de danske politikere ville blive afsat, og at lederen af det danske nazistparti, Frits Clausen, ville blive indsat som leder af en marionetregning.

I slutningen af oktober 1942 udnævnte Hitler SS-general Werner Best som rigsbefuldmægtiget i Danmark. Han havde blandt andet været ansvarlig for de franske jøders deportation til Auschwitz. Han afløste diplomaten Renthe-Fink, hvilket signalerede en ny og hårdere kurs over for Danmark.

Den danske regering fik følgende ultimatum af tyskerne: Der skal dannes en ny og mere tyskvenlig regering, med en ny og mere imødekommende statsminister i spidsen og med repræsentanter for de danske nazister. Ellers vil man skride til mere drastiske tiltag!

(Christensen, Lund og Olesen 2015)

Vi er nu i starten af november 1942, og I er forskellige medlemmer af den danske regering og Rigsdagens Samarbejdsudvalg, eller Nimandsudvalget som det blev kaldt til dagligt. I skal i fællesskab forhandle en løsning på plads med den tyske rigsbefuldmægtigede i Danmark, SS-general Werner Best.

Opgaven for de danske aktører

1. I skal i første omgang beslutte, om I vil gå ind på det tyske krav og danne en ny regering.
2. I skal herefter beslutte, hvem der skal være statsminister i den nye regering.
3. Når der er fundet en statsminister, skal I finde ud af, hvem der skal sidde på de øvrige ministerposter. I kan både foreslå nogle af de aktører, der er med i dette dilemmaspil, men I kan også foreslå andre unavngivne personer. Fx andre personer fra et af de politiske partier eller andre personer uden tilknytning til et politisk parti.

Oversigt over de danske aktører i dilemmaspillet

Navn	Position	Parti
Vilhelm Buhl	Statsminister og leder af Socialdemokratiet	Socialdemokratiet
Alsing Andersen	Finansminister	Socialdemokratiet
Erik Scavenius	Udenrigsminister	Partiløs diplomat, tidligere medlem af Det Radikale Venstre
Knud Kristensen	Indenrigsminister	Venstre
Halfdan Hendriksen	Handelsminister	Det Konservative Folkeparti
Jørgen Jørgensen	Undervisningsminister	Det Radikale Venstre
Gunnar Larsen	Minister for offentlige arbejder	Partiløs erhvervsmand, tidligere direktør for FLSmidt-koncernen
Peter R. Munch	Medlem af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, tidligere udenrigsminister og leder af Det Radikale Venstre	Det Radikale Venstre
Ole Bjørn Kraft	Medlem af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, formand for Det Konservative Folkepartis folketings- og rigsdagsgruppe	Det Konservative Folkeparti
Johannes Pedersen Stensballe	Medlem af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, formand for Venstres landstingsgruppe og næstformand i partiets rigsdagsgruppe.	Venstre

Werner Best

SS-general, rigsbefuldmægtigede i Danmark

Du vil have sikret ro og orden i det besatte Danmark på den mindst ressourcekrævende måde.

Mål:

Du skal sikre, at Hitler er tilfreds. Det kræver på den ene side, at ordlyden i det danske telegram fra september får konsekvenser og på den anden side, at roen og ordenen i Danmark bevares på den mindst ressourcekrævende måde. Det sidste kræver, at danskerne i videst muligt omfang samarbejder og selv varetager ordenshåndhævelsen og administrationen i landet.

Statsministerposten:

Der skal ske en udskiftning. Det er et ufravigeligt krav. Din favorit til posten er Erik Scavenius. Et alternativ kunne være en højtstående embedsmand, fx en departementschef. Det er klart at foretrække, at det ikke er en med tilknytning til et politisk parti.

Regering:

Der skal ske en udskiftning på hovedparten af posterne. Politikerne skal helst erstattes med partiløse personer som den nuværende minister for offentlige arbejder, Gunnar Larsen.

De danske nazister:

Dem har du ikke den store tiltro til. De har ingen folkelig opbakning og er splittede internt. Selv de tre, der blev valgt ind i det danske folketing i 1939, arbejder ikke længere sammen.

Tætte allierede:

Du har ikke nogen allierede blandt de danske politikere, men stoler mest på udenrigsminister Erik Scavenius og vil nægte at forhandle med danskerne, hvis han ikke deltager.

Argumenter i forhandlingerne med de danske politikere:

Du kan enten true med at indsætte Fritz Clausen som leder af en regering, der udelukkende består af danske nazister, eller du kan true med, at du kan blive nødsaget til selv at overtage ledelsen af landet som generalguvernør. Det sidste vil betyde en nedlæggelse af både det danske militær og af politiet. Deres opgaver vil i så fald blive overtaget af tyske soldater med den øverstkommanderende for de tyske styrker i Danmark General Hermann von Hanneken i spidsen. Derudover vil de danske jøder bliver interneret.

Disse to scenarier vil du dog meget gerne undgå.

Vilhelm Buhl

Statsminister, Socialdemokratiet

Du vil gå ret langt for at fortsætte det politiske samarbejde med besættelsesmagten og dermed bevare de valgte politikeres og især dit partis indflydelse på udviklingen.

Mål:

Samarbejdspolitikken skal fortsættes. Det er det altafgørende. Alle alternativer til dette vil gøre livet for den almindelige danske befolkning meget svært.

Statsministerposten:

Du har erkendt, at du bliver nødt til at træde tilbage.

Du kunne prøve at få din partifælle Alsing Andersen (S) til at overtage posten. Det ville være det bedste. Han vil formodentlig være villig til at træde tilbage og overlade posten til dig igen, den dag krigen er slut. Han er dog ret upopulær i befolkningen pga. hans rolle som forsvarsminister den 9. april.

Derudover ville en partiløs person være at foretrække frem for en konservativ eller en venstremand. En fra Det Radikale Venstre er urealistisk. Den oplagte kandidat er Erik Scavenius. Han har et godt forhold til besættelsesmagten, men er upopulær i befolkningen. Det sidste kan dog godt være en fordel. Så kan al befolkningens frustration rettes mod ham i stedet for dig selv og Socialdemokratiet.

Det vil måske være nogle, der vil foreslå Gunnar Larsen, men det vil være uansvarligt. Han har hverken forstand på politik eller på diplomati.

Regering:

Det er afgørende, at de fire store politiske partier er repræsenteret i regeringen.

De danske nazister:

De skal for alt i verden udelukkes fra en ny regering.

Tætte allierede:

Du forventer en 100% loyal opbakning fra finansminister Alsing Andersen (S) og ser derudover Jørgen Jørgensen og Peter R. Munch fra Det Radikale Venstre som de nærmeste støtter. Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre har været i regering sammen siden 1929.

Argumenter i forhandlingerne med de øvrige danske politikere:

Socialdemokratiet repræsenterer 42% af befolkningen. Det var stemmeprocenten ved folketingsvalget i 1939. Sammen med Det Radikale Venstre har I flertal i Folketinget og er derfor ikke til at komme udenom i forbindelse med regeringsdannelsen.

Det er ikke længere Stauning eller kaos, men stadig Socialdemokratiet eller kaos.

Alsing Andersen

Finansminister, Socialdemokratiet

Du går ind for at fortsætte det politiske samarbejde med besættelsesmagten og støtter din partiformand Vilhelm Buhl (S), der er statsminister.

Mål:

Samarbejdspolitikken skal fortsættes, og Socialdemokratiet skal lede en ny regering.

Statsministerposten:

Du vil foreslå, at Vilhelm Buhl (S) bliver på posten og står i spidsen for at danne en ny regering.

Regering:

Du træder gerne tilbage og vil foreslå, at en fra hvert af de store partier gør det samme. Afløserne bør komme fra samme partier, men være mindre profilerede og ikke have kritiseret besættelsesmagten offentligt. På den måde vil besættelsesmagten kunne sige, at deres pres har ført til en "ny" dansk regering, der er mere tyskvenlig.

De danske nazister:

De skal for alt i verden udelukkes fra en ny regering.

Tætte allierede:

Du støtter Vilhelm Buhl (S). Det er ham, der bør fastlægge socialdemokraternes og regeringens linje i forhandlingerne med Werner Best. Du ser derudover Jørgen Jørgensen og Peter R. Munch fra Det Radikale Venstre, som de nærmeste støtter. Socialdemokratiet og Det Radikale Venstre har været i regering sammen siden 1929.

Argumenter i forhandlingerne med de øvrige danske politikere:

Socialdemokratiet repræsenterer 42% af befolkningen. Det var stemmeprocenten ved folketingsvalget i 1939. Sammen med Det Radikale Venstre har I flertal i Folketinget og er derfor ikke til at komme uden om i forbindelse med regeringsdannelsen. Selvom både Vilhelm Buhl og du selv er upopulære i dele af befolkningen pga. jeres rolle d. 9. april (her var du forsvarsminister) og jeres opbakning til samarbejdet med besættelsesmagten, bør det være jer, der lægger den fremtidige linje for samarbejdspolitikken.

Erik Scavenius

Udenrigsminister, partiløs diplomat, tidligere medlem af Det Radikale Venstre

Du mener, at de danske politikere og embedsværket i ministerierne må være mere imødekommende over for besættelsesmagtens ønsker.

Mål:

Dit mål er at sikre, at det politiske samarbejde med besættelsesmagten fortsætter, og at der altså ikke indsættes en form for marionetregering eller et tysk militærstyre.

Statsministerposten:

Vilhelm Buhl (S) er nødt til at træde tilbage. Det vil helt sikkert være et ufravigeligt krav fra besættelsesmagten. Du ved, at flere højtstående tyskere vil foretrække dig selv som leder af en ny regering. Det har du i første omgang afvist over for besættelsesmagten. Det er kongen, der skal udpege en ny statsminister, og der skal være et flertal i Folketinget, der bakker op om den udvalgte. Det er rammerne for det danske demokrati. Hvis du skal påtage dig denne tunge opgave, skal alle de fire store partier bakke op om det. Ellers vil du nægte.

Regering:

Det afgørende er, at alle de fire store partier er repræsenteret i regeringen og bakker op om den. Det giver ikke mening at inddrage politikere fra andre partier, men man kunne måske godt få flere ikke-politiske ministre. Det ville besættelsesmagten helt sikkert sætte pris på.

De danske nazister:

De er nogle fjolser, der ikke har forstand på politik og diplomati. De har ingen opbakning i den danske befolkning, og du tror ikke, at besættelsesmagten vil gøre alvor af deres trusler om at sætte dem i spidsen for en regering.

Tætte allierede:

Du ved, at der ikke er særligt mange af de øvrige politikere, der kan lide dig. Du er heller ikke særligt populær i befolkningen. Men det er ikke nogen popularitetskonkurrence. Det handler om at føre Danmark sikkert igennem verdenskrigen – koste hvad det vil.

Peter R. Munch (RV) er den af de danske politikere, der har de mest realistiske tilgange til den nuværende udenrigspolitiske situation.

Du ved desuden, at du er den minister, som besættelsesmagten og dermed Werner Best har den klart største tiltro til.

Argumenter i forhandlingerne med de øvrige danske politikere:

Du kan true med helt at trække dig ud af såvel forhandlingerne som af regeringen og lade de andre sejle i deres egen sø. Det tror du ikke, at de andre tør, fordi du er den eneste, besættelsesmagten rigtig stoler på og for alvor vil forhandle med.

Knud Kristensen

Indenrigsminister, Venstre

Du vil undgå uro i landet, så det producerende Danmark (især landmændene) kan fortsætte deres arbejde med at holde nationen oven vande.

Mål:

Du vil meget gerne undgå en marionetregering med de danske nazister i spidsen eller et tysk militærstyre. Det vil skabe kaotiske tilstande.

Statsministerposten:

Vilhelm Buhl (S) må gå af. Det burde socialdemokraterne have gjort for længe siden. De bør træde i baggrunden.

Du kunne godt selv være en kandidat til posten. Det kunne bringe noget fornuft tilbage i ledelsen af regeringen. Problemet er dog, at det formodentlig vil gøre dig upopulær i befolkningen og svække partiet Venstre frem mod et kommende valg.

Du er bange for, at tyskerne vil foretrække Erik Scavenius som statsminister. Det er du ikke meget for. Ham bryder du dig ikke om. Han er alt for tyskvenlig.

Regering:

Det bedste vil være, hvis de fire store politiske partier fortsat er repræsenteret i regeringen. Hvis en socialdemokrat eller Erik Scavenius udnævnes som statsminister vil du dog nægte selv at deltage. Så må Johannes Pedersen Stensballe (V) blive minister.

De danske nazister:

De skal holdes ude af regeringen.

Tætte allierede:

Du forventer 100% loyalitet fra Johannes Pedersen Stensballe (V).

Argumenter i forhandlingerne med de øvrige danske politikere:

Du er af gårdmandsslægt og født og opvokset i Vestjylland ved Ringkøbing Fjord. Det er folk som dig og dine vælgere, der har skabt det Danmark, som eksisterer i dag. Venstre har opbakning fra næsten 20% af vælgerne og må derfor have krav på at blive hørt i forhandlingerne.

Halfdan Hendriksen

Handelsminister, Det Konservative Folkeparti

Du vil bevare samarbejdet med besættelsesmagten, så stabiliteten i landet kan opretholdes.

Mål:

Det afgørende er, at landet fortsat fungerer og altså ikke kommer til at befinde sig i en eller anden form for undtagelsestilstand. Det kræver, at fornuftige folk samarbejder med besættelsesmagten.

Statsministerposten:

Vilhelm Buhl (S) må gå af. Det er der ikke nogen tvivl om. Tyskerne vil ikke acceptere, at han bliver på posten.

Du kunne godt selv være kandidat til posten, men det kommer dit parti ikke til at acceptere. Det er derfor udelukket.

Det bedste vil være, at det blev en person uden tilknytning til et politisk parti. Det vil skabe stabilitet ift. besættelsesmagten, og det vil skabe stabilitet internt i regeringen.

De mest oplagte bud er Erik Scavenius og Gunnar Larsen. Tyskerne vil nok foretrække Erik Scavenius. Du foretrækker selv erhvervsmanden Gunnar Larsen, selvom han ikke har den store erfaring med politik.

Regering:

Det er ikke så vigtigt, hvem der sidder på hvilke poster. Det vigtige er, at det er kompetente folk, der har forstand på det område, som de har ansvaret for. En mulighed kunne være, at alle ministerposter blev besat af personer uden tilknytning til et politisk parti. Det ville tyskerne sikkert blive glade for.

De danske nazister:

De er inkompetente og bør udelukkes fra en kommende regering.

Tætte allierede:

Det burde være din partifælle Ole Bjørn Kraft (KF), der sidder i Rigsdagens Samarbejdsudvalg. Men han har formodentlig en noget mere kompromisløs tilgang til forhandlingerne med tyskerne. Minister for offentlige arbejder Gunnar Larsen vil du nok få mere ud at samarbejde med. Han kunne også støtte dig ift. at få sat Ole Bjørn Kraft (KF) på plads.

Argumenter i forhandlingerne med de øvrige danske politikere:

Du opfatter i mindre grad dig selv som politiker og mere som købmand, der repræsenterer en handelspolitisk sagkundskab i dansk politik. Erhvervslivets muligheder for fortsat at kunne fungere er det vigtigste i forhandlingerne med tyskerne. Hvis erhvervslivet ikke fungerer, går landet simpelthen i stå, hvilket vil få store omkostninger for alle i landet – også for besættelsesmagten. Det drejer sig grundlæggende om at sikre forsyningerne til den danske befolkning. Dette kræver, at stabiliteten i samarbejdet med besættelsesmagten bevares, og at den åbenlyse modstand mod tyskerne holdes nede. Det må være indlysende for alle parter i forhandlingerne.

Gunnar Larsen

Minister for offentlige arbejder, partiløs erhvervsmand

Du vil gå langt for at gøre en ny regering acceptabel for besættelsesmagten. Formålet er at undgå, at det bliver et egentligt tysk styre.

Mål:

At sikre stabilitet for erhvervslivet og den offentlige forvaltning i Danmark og undgå at besættelsesmagten overtager styringen af landet.

Statsministerposten:

Vilhelm Buhl (S) er formodentlig nødt til at gå af. Det kræver tyskerne. Det ville heller ikke gøre noget at komme af med socialdemokraterne på denne post. De har nu siddet på posten siden 1929, hvilket ikke har gavnet erhvervslivet og den økonomiske udvikling.

Den nye statsminister bør være en person, der kan samle de fire store partier bag sig.

Regering:

Det er oplagt at få flere ministre uden tilknytning til de politiske partier ind i regeringen. Det ønsker tyskerne, og det kunne lette samarbejdet internt i regeringen. Så undgår man den indenrigspolitiske kamp. Det må gerne være andre erhvervsfolk eller højtstående embedsmænd.

De danske nazister:

Du vil ikke udelukke at inkludere en enkelt dansk nazist i regeringen, hvis det kan glæde besættelsesmagten. De er efter din opfattelse uduelige og udgør derfor ikke nogen trussel.

Tætte allierede:

Du anser erhvervsmanden Halfdan Hendriksen fra Det Konservative Folkeparti som en fornuftig person, der burde være til at arbejde sammen med. Han kunne eventuelt være kandidat til statsministerposten.

Erik Scavenius har også gjort det godt, når man tager omstændighederne i betragtning. Han er i hvert fald den, som besættelsesmagten har størst tiltro til.

Johannes Pedersen Stensballe, der repræsenterer partiet Venstre i Rigsdagens Samarbejdsudvalg, virker også til at være villig til at indgå de nødvendige kompromisser. Han har dog ikke den store gennemslagskraft.

Argumenter i forhandlingerne med de øvrige danske politikere:

Vi må alle være interesserede i at bevare stabiliteten i Danmark. Der er ingen, der vil have gavn af tilstande, som dem vi ser andre steder i det tysk-besatte Europa, hvor der er undtagelsestilstand, lovløshed, sult og nød.

Jørgen Jørgensen

Undervisningsminister, Det Radikale Venstre

Du vil så vidt det overhovedet er muligt bevare den nuværende regering og det samarbejde, der er med besættelsesmagten.

Mål:

At bevare en samlingsregering og at forsætte samarbejdspolitikken.

Statsministerposten:

Vilhelm Buhl (S) kan måske blive nødt til at træde tilbage. Det er ikke sikkert, at tyskerne vil acceptere, at han bliver på posten. Det bedste vil være at få en anden socialdemokrat til at påtage sig opgaven. Det er ikke realistisk med Alsing Andersen (S). Han er for upopulær i befolkningen og hos de øvrige partier pga. hans rolle som forsvarsminister den 9. april. Det kunne måske være en anden socialdemokrat fra partiets folketingsgruppe.

Regering:

Det skal fortsat være en samlingsregering, hvor de fire store partier er repræsenteret. Du fortsætter meget gerne dit arbejde som undervisningsminister. Det vigtigste er dog, at der findes en løsning, som alle de fire store partier kan leve med. Alle må være indstillet på at gå på kompromis.

De danske nazister:

De skal for alt i verden udelukkes fra en ny regering.

Tætte allierede:

Peter R. Munch, der er medlem af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, tidligere udenrigsminister og leder af Det Radikale Venstre. Han har det sidste ord i den politik, som du skal forsøge at få igennem.

De to socialdemokrater i regeringen er også tætte allierede. Det Radikale Venstre har været i regering med Socialdemokratiet uafbrudt siden 1929 og har altså haft et tæt samarbejde med dem i mange år. Du har været undervisningsminister siden 1935.

Argumenter i forhandlingerne med de øvrige danske politikere:

Det Radikale Venstres neutralitetspolitik fik Danmark sikkert igennem Den Første Verdenskrig. Det kommer den også til at gøre i den nuværende situation, selvom vi denne gang er blevet besat. Det kræver dog, at alle os danskere holder sammen.

Peter R. Munch

Medlem af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, tidligere udenrigsminister og leder af Det Radikale Venstre

Du vil opretholde det politiske samarbejde med besættelsesmagten. Det er den eneste sikre vej frem.

Mål:

At bevare samarbejdspolitikken. Den bedste måde at gøre det på er at bevare en samlingsregering.

Statsministerposten:

Vilhelm Buhl (S) er desværre nødt til at træde tilbage. Tyskerne vil ikke acceptere, at han bliver på posten. Det er svært at forestille sig en anden socialdemokrat på posten, og det er udelukket at acceptere en statsminister fra Venstre eller Det Konservative Folkeparti. Det bedste er derfor en ikke-politisk statsminister. Det bedste og helt oplagte bud er Erik Scavenius. Ham kan besættelsesmagten godt lide, og han har tidligere været medlem af Det Radikale Venstre.

Regering:

Det afgørende er, at der er repræsentanter i regeringen fra alle de fire store partier, og at der er opbakning til den nye regering i Rigsdagen.

De danske nazister:

De skal for alt i verden udelukkes fra en ny regering.

Tætte allierede:

Jørgen Jørgensen er Det Radikale Venstres repræsentant i regeringen, og du forventer 100% loyalitet fra ham i forbindelse med forhandlingerne. Det bør være dig, der har det sidste ord i jeres samarbejde, og altså dig, der lægger partiets linje i denne sag.

De to socialdemokrater i regeringen og den socialdemokratiske folketingsgruppe burde også være tætte allierede. Det Radikale Venstre har været i regering med Socialdemokratiet uafbrudt siden 1929 og har altså haft et tæt samarbejde med dem i mange år. Du var i mange år helt tæt på Statsminister Thorvald Stauning (S).

Argumenter i forhandlingerne med de øvrige danske politikere:

Det Radikale Venstres neutralitetspolitik fik Danmark sikkert igennem Den Første Verdenskrig. Det kommer den også til at gøre i den nuværende situation, selvom vi denne gang er blevet besat. Det handler om at holde hovedet koldt og ikke lade os styre af følelser og mere eller mindre tilfældige udsving i forholdet til besættelsesmagten.

Det Radikale Venstre har desuden flertal i Folketinget sammen med Socialdemokratiet, så det bør være jer, der sammen sætter kursen for det fortsatte samarbejde med besættelsesmagten.

Ole Bjørn Kraft

Medlem af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, formand for Det Konservative Folkepartis folketings- og rigsdagsgruppe

Du mener, at det er på tide at stoppe det politiske samarbejde med besættelsesmagten.

Mål:

Det officielle danske samarbejde med den tyske besættelsesmagt bør stoppe. Den 9. april var en "skammens og smertens dag", og det er nu allersidste chance for at stoppe det alt for tyskvenlige samarbejde og bevare en lille smule af Danmarks ære.

Statsministerposten:

Vilhelm Buhl (S) må gå af. Ikke for at tilpasse sig de tyske krav, men i protest mod disse krav.

Kongen, Christian X, bør udpege en ikke-politisk embedsmand, diplomat eller førende erhvervsmand, der skal påtage sig ansvaret at danne et nyt ikke-politisk embedsmandsstyre. Erik Scavenius er udelukket. Han er alt for tyskvenlig, og selvom han ikke er medlem af partiet længere, så er og bliver han en repræsentant for Det Radikale Venstre og deres håbløse forsvars- og udenrigspolitik. Den meget dygtige erhvervsmand Gunnar Larsen, der blev minister for offentlige arbejder i juli 1940, kunne være et godt bud på en leder af et embedsmandsstyre.

Regering:

Vilhelm Buhl (S) og resten af regeringen bør gå af i protest mod besættelsesmagtens indblanding i interne danske forhold.

Den nye regering bør ikke være en officiel dansk regering. Der bør i stedet udpeges en række ikke-politiske embedsmænd, diplomater, erhvervsfolk og lignende, der kan stå i spidsen for de forskellige ministerier i politikernes fravær.

De danske nazister:

De skal ligesom resten af de folkevalgte politikere holdes ude af en ny regering.

Tætte allierede:

Det burde være din partifælle Halfdan Hendriksen (KF), der er handelsminister, men han har formodentlig en noget mere kompromissøgende tilgang til forhandlingerne med besættelsesmagten.

En mulighed kunne være at appellere til de to venstrefolk, men du er ikke sikker på, hvor langt de er villige til at gå ift. at gøre op med samarbejdspolitikken.

Argumenter i forhandlingerne med de øvrige danske politikere:

Du repræsenterer Det Konservative Folkeparti i rigsdagen, og hvis de ikke høres, vil det splitte rigsdagen og dermed Danmark, hvilket ingen – ud over tyskerne – kan have interesse i. Det Konservative Folkeparti repræsenterer trods alt knap 20% af befolkningen og en noget større del af eliten i det danske samfund. Der er opbakning i den konservative folketingsgruppe til at tage et brud med besættelsesmagten.

Johannes Pedersen Stensballe

Medlem af Rigsdagens Samarbejdsudvalg, formand for Venstres landstingsgruppe og næstformand i partiets rigsdagsgruppe

Du vil sikre stabilitet i både regeringen, rigsdagen og i forholdet til besættelsesmagten.

Mål:

Du vil bevare den politiske kontrol med samarbejdet med besættelsesmagten. Det kræver en regering, hvor de politiske partier er repræsenteret.

Statsministerposten:

Vilhelm Buhl (S) må gå af. Det vil besættelsesmagten kræve.

Det ville også være at foretrække at komme helt af med socialdemokraterne på denne post.

Det er ikke realistisk at forestille sig en statsminister fra Det Radikale Venstre. De er for små og har haft et alt for stort ansvar for den svage udenrigs- og forsvarspolitik frem mod den 9. april. Det er heller ikke realistisk at forestille sig en statsminister fra Det Konservative Folkeparti. De er ikke interesserede i at samarbejde tættere med besættelsesmagten. Det efterlader to muligheder: En statsminister fra partiet Venstre eller en statsminister uden tilknytning til et parti. I det første tilfælde kunne Knud Kristensen være en mulighed. I det andet tilfælde kunne det være Erik Scavenius eller Gunnar Larsen.

Regering:

Regeringen bør have opbakning fra så mange politiske partier som muligt. Partiet Venstre bør som minimum have én minister i en kommende regering. Du vil ikke udelukke, at der kunne komme flere ministre uden tilknytning til et parti i en ny regering. Du ser ikke dig selv som kandidat til en ministerpost. Du mangler gennemslagskraft hos vælgerne og blandt de øvrige politikere. Du foretrækker også at holde dig på afstand af et mere direkte samarbejde med besættelsesmagten. Det vil ikke se godt ud, når krigen en gang er slut.

De danske nazister:

De skal holdes uden for indflydelse, hvis det er muligt.

Tætte allierede:

Din partifælle Knud Kristensen (V) er din tætteste allierede i disse forhandlinger. Han står over dig i det interne hierarki i Venstre og bør føre ordet i forhandlingerne i regeringen og med besættelsesmagten. I Rigsdagens Samarbejdsudvalg er du den, der skal få to yderpunkter til at mødes, hvis I skal finde fælles fodslag. Det kan godt blive svært. Ole Bjørn Kraft (KF) og Peter R. Munch (RV) har meget forskellige holdninger.

Argumenter i forhandlingerne med de øvrige danske politikere:

Du repræsenterer partiet Venstre i Rigsdagen, og hvis de ikke høres, vil det splitte rigsdagens og dermed befolkningens allerede begrænsede opbakning til den førte samarbejdspolitik. Venstre har trods alt en del mandater (30 i Folketinget) og fik knap 20% af stemmerne ved Folketingsvalget i 1939. Forhandling og kompromiser er den eneste sikre vej frem.

Bilag 3: Mysterium “Hvorfor valgte Oberstløjtnant C.P. Kryssing i 1941 at tage kommandoen over Frikorps Danmark?”

Mysteriet er en TT (Teaching Thinking) læringsstrategi stærkt inspireret af Erik Lund. Målet med denne læringsstrategi er, at eleverne skal læse forholdsvis lidt og tænke meget. Selve indholdet i mysteriet er baseret på Thomas Harders bog *Kryssing – manden, der valgte forkert* (2018).

Arbejdsøkonomier i TT-strategier:

- Stille spørgsmål: Problemstilling bestemmes af læreren.
- Finde relevant information: En nøje afgrænset informationsmængde, udvalgt af læreren.
- Omdanne information til kundskab: Arbejde med informationer, der ikke er entydige.
- Drage konklusioner: Materialet åbner for flere mulige konklusioner.
- Organisere og kommunikere kundskaben: Lærerledet klassesamtale.

(Lund 2016)

Formålet med arbejdet er, at eleverne konstruerer en forklaring på, hvorfor Christian Peter Kryssing (1891-1976) i 1941 valgte at tage kommandoen over Frikorps Danmark. Der arbejdes desuden med at styrke elevernes forståelse af nøglebegrebet *årsag*.

Baggrundsinformation til læreren

- Lex.dk, “Frikorps Danmark”: https://denstoredanske.lex.dk/Frikorps_Danmark
- Danmarkshistorien.dk, “De danske østfrontsfrivillige 1940-1945”: <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/de-danske-ostfrontsfrivillige-1940-1945/>

Fremgangsmåde

Der printes et antal ark ud, så eleverne kan arbejde med hvert sit sæt i grupper på 3-4 elever. De 40 felter klippes ud og udleveres til eleverne, der med dette afsæt skal forsøge at svare på, hvorfor C.P. Kryssing i 1941 valgte at overtage kommandoen over Frikorps Danmark.

Kompleksiteten af øvelsen kan gøres mindre ved at tage nogle af felterne ud. I første omgang dem, som kun i begrænset omfang kan bruges til at besvare det overordnede spørgsmål.

Der samles op på øvelsen i plenum i en lærerledet klassesamtale. Formålet med denne samtale er for det første, at den indsigt, eleverne er kommet frem til i gruppearbejdet, bliver kommunikeret. For det andet handler det om at få organiseret den indsigt i fællesskab. Her kan læreren med fordel kategorisere de forskellige input, som eleverne kommer med, i forklaringer under a) en politisk,

b) en socioøkonomisk og c) en kultur- og mentalitetshistorisk kategori. Hver af de tre kategorier kan endvidere deles op mellem henholdsvis et nationalt og et personligt niveau.

Efterbearbejdning

Efter den lærerledede klassesamtale kan læreren redegøre for C.P. Kryssing og hans families skæbne i perioden efter, at han overtog kommandoen over Frikorps Danmark. Et alternativ er, at eleverne bliver bedt om at undersøge det selv. Fx med afsæt i disse to webartikler:

- Lex.dk, “C.P. Kryssing”: [https://biografiskeksikon.lex.dk/C.P. Kryssing](https://biografiskeksikon.lex.dk/C.P._Kryssing)
- Niels Birger Danielsen, “Kryssings Fatale Valg”: <http://nielsbirgerdanielsen.dk/kryssings-fatale-valg/>

C.P. Kryssings far, Niels Kryssing, havde som 18-årig deltaget i krigen i 1864 og oplevet nederlaget til Prøjsen.	C.P. Kryssings far, Niels Kryssing, blev tildelt et ridderkors i 1887. Det smykkede han sig med ved passende lejligheder.	Niels Kryssing døde 1/7 1902. En nekrolog i Nyborg Avis beskrev ham som en pligtro embedsmand, der hurtigt fik skabt en mønsterstation.
Faderen var kaptajn i hæren, da C.P. Kryssing var barn.	Da Niels Kryssing faldt for aldersgrænsen i hæren og gik på pension, fik han en stilling som stationsforstander ved Svendborg-Nyborg Banen.	C.P. Kryssing havde én søster, Ingrid, der var et år ældre end ham.
C.P. Kryssing var aldrig medlem af et politisk parti.	I 1903, 12 år gammel, blev C.P. Kryssing sat på kostskolen Sorø Akademi og begyndte her den seksårige latinskole.	C.P. Kryssing skrev mange breve til sin mor og søster i sin tid på kostskolen Sorø Akademi.

<p>Efter faderens død blev C.P. Kryssings mor gift med oberstløjtnant C. Jensen, der var chef for 20. infanteribataljon i Århus.</p>	<p>C.P. Kryssing var flittig i skolen og optaget af sine karakterer.</p>	<p>C.P. Kryssing valgte en sproglig-historisk retning på latinskolen. Han interesserede sig for krigshistoriske og patriotiske emner.</p>
<p>Kort tid efter besættelsen 9. april skrev C.P. Kryssing, at Danmark ikke fortjente at blive fri for fremmedherredømmet, før al magelighed og blødsødenhed var trukket ud af alle vælgere og politikere.</p>	<p>I bedømmelser fra sin overordnede i 1939-1940 blev C.P. Kryssing betegnet som en klog, godmodig og påpasselig mand med en retlinet karakter og gode chefegenskaber.</p>	<p>C.P. Kryssing blev i 1921 gift med Kamma, som var lægedatter og opvokset i et hjem med en mere akademisk baggrund og et større økonomisk overskud end Kryssing.</p>
<p>I 1909 begyndte C.P. Kryssing sin uddannelse i den danske hær.</p>	<p>C.P. Kryssing fik ikke en studentereksamen, men forlod Sorø Akademi med en 4. klasses latinskoleeksamen.</p>	<p>I 1908 besluttede C.P. Kryssing, at han ville være officer.</p>

<p>I 1913 blev C.P. Kryssing udnævnt til premierløjtnant og aflagde ed til kong Christian X om "... uvægerligt at lade mig bruge i kongens tjeneste ...".</p>	<p>C.P. Kryssing var en høj mand – næsten 190 cm – slank og rank, med et skrappt tegnet ansigt, markeret hage, smalle læber, et lille overskæg og et fast blik.</p>	<p>Som ung så C.P. Kryssing samfundet som opdelt i de "gode elementer", der var egnede til at lede, og den "tarvelige del", der måtte opdrages eller disciplineres.</p>
---	---	---

<p>I fire bedømmelser fra 1915-1918 konkluderede de overordnede i Artilleriet, at det var tvivlsomt, om C.P. Kryssing var egnet til at blive forfremmet til kaptajn.</p>	<p>I 1920 var C.P. Kryssing på sit livs første udenlandsrejse til Schweiz og Frankrig.</p>	<p>I de tidlige år rakte C.P. Kryssings indtægt som premierløjtnant ikke til at forsørge familien, og de måtte trække på de penge, Kamma havde sparet op.</p>
<p>Efter Tysklands angreb på Sovjetunionen i juni 1941 skrev C.P. Kryssing følgende: "Bare Tyskland rigtig kunne fortrænge russerne fra Europa og Finland få sine egne igen ..."</p>	<p>I 1934 blev C.P. Kryssing chef for et motoriseret feltbatteri, der var placeret i Haderslev – et område, der i perioden 1864-1920 havde hørt til Tyskland. Batteriet indgik i forsvaret af grænsen.</p>	<p>C.P. Kryssing søgte som ung ind til feltartilleriet, fordi han fandt tjenesten ved infanteriet "skrupkedeligt".</p>
<p>C.P. Kryssing og Kamma fik to sønner, Niels og Jens.</p>	<p>I 1937 blev C.P. Kryssing forfremmet til oberstløjtnant og udnævnt til chef for en artilleriafdeling i Holbæk.</p>	<p>I 1935 var C.P. Kryssing ifølge sine overordnede initiativrig, flittig og samvittighedsfuld, men også særpræget, ærekær til det yderste, stejl og tilknapet.</p>
<p>I sin nytårstale d. 1. januar 1940 sagde statsminister Stauning, at det ikke var muligt at forsvare Danmark effektivt i tilfælde af krig. C.P. Kryssing kaldte talen fej og en hån mod hæren.</p>	<p>Den 9. april 1940 skrev C.P. Kryssing bl.a. følgende i et brev til sin mor: "Hvilken foragtelig regering vi dog har og hvilken foragtelig nation, vi tilhører ..."</p>	<p>Den 19. april 1940 skrev C.P. Kryssing følgende: "Havde vi været tyskere, havde vi naturligvis også besat et land, der ikke selv ville holde andre udenfor."</p>

<p>Dansk stil var en disciplin, der voldte C.P. Kryssing en del kvaler i tiden på Sorø Akademi.</p>	<p>C.P. Kryssing havde som betingelse for at medvirke til at danne et dansk frikorps, at korpset skulle være upolitisk og udelukkende bestå af uddannede danske soldater.</p>	<p>Da C.P. Kryssing sagde ja til at oprette et dansk frikorps, der skulle kæmpe på østfronten, var ca. 950 danskere allerede frivilligt gået i tysk militærtjeneste.</p>
<p>I 1926 blev C.P. Kryssing omsider forfremmet til kaptajn.</p>	<p>Den 3. juli 1941 meddelte det danske udenrigsministerium, at oberstløjtnant C.P. Kryssing med den danske regerings billigelse havde overtaget kommandoen over Frikorps Danmark.</p>	<p>På et pressemøde den 6. juli 1941 sagde C.P. Kryssing følgende: "Jeg har mistet enhver tillid til, at det demokratiske Danmark kan vække nationen af den usselhed, der førte til 9. april."</p>
<p>Den 27. juni 1941 blev C.P. Kryssing kontaktet af orlogskaptajn S.K. Wodschou, der var medlem af DNSAP. Han tilbød C.P. Kryssing at stå i spidsen for et frikorps, der skulle kæmpe på østfronten.</p>		

Bilag 4: Til modstand?

Link til Frihedsmuseets undervisningsforløb “Til modstand?” til grundskolen:

<https://natmus.dk/museer-og-slotte/frihedsmuseet/undervisning/grundskolen-til-modstand/>

Link til Frihedsmuseets undervisningsforløb “Til modstand?” til ungdomsuddannelserne:

<https://natmus.dk/museer-og-slotte/frihedsmuseet/undervisning/ungdomsuddannelserne-til-modstand/>

Bilag 5: Arbejdsark til *Det gælder din frihed* (1946) og *Danmark i lænker* (1946)

Link til *Det gælder din frihed* (1946) på Filmcentralen:

filmcentralen.dk/grundskolen/film/det-gaelder-din-frihed

Link til *Danmark i lænker* (1945) på Filmcentralen:

filmcentralen.dk/grundskolen/film/danmark-i-laenker

Link til baggrundsinformation til læreren:

Danmarkshistorien.dk: *Det gælder din frihed*

danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/filmen-det-gaelder-din-frihed-1946/

Danmarkshistorien.dk: *Danmark i lænker*

danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/filmen-danmark-i-laenker-1945/

Tanken er, at læreren gør rede for filmenes kontekst (1945-46) og for afsender og modtager forhold, men det er selvfølgelig også noget, eleverne kunne undersøge selv.

Tidskode til udvalgt klip fra *Det gælder din frihed* (1946)

Klip 10:20-18:34. 1. sep. 1939 – 9. april 1940

Analysespørgsmål til *Det gælder din frihed* (1946)

Hvordan fremstilles forløbet op til 9. april?

- Personer
- Miljøer/Steder
- Filmens fortæller
- Billedet - kameraets distance, vinkler, billedkomposition og bevægelser
- Klippeteknik
- Lys og farve

- Lyd – synkron og/eller asynkron lyd

Hvem er helte og hvem er skurke i denne del af filmen?

Hvad er budskabet i denne del af filmen?

Tidskode til udvalgte klip fra *Danmark i lænker* (1945)

Klip 1:20-6:26

Klip 8:40-11.45

Klip 12:50-15:58

Klip 17:03-20:20

Klip 27:47-34:15

Klip 39:25-46:10

Klip 1:13:14-1:18:59

Analysespørgsmål til *Danmark i lænker* (1945)

- Hvordan fremstilles de danske politikere i filmen?
- Hvordan fremstilles den tyske besættelsesmagt og de tyske soldater?
- Hvordan fremstilles de danske nazister og de østfrontsfrivillige?
- Hvordan fremstilles modstandsbevægelsen?
- Hvem er helte, og hvem er skurke i det udvalgte klip?
- Hvad er budskabet i det udvalgte klip?

Bilag 6: Arbejdsark til Anders Fogh Rasmussens tale 29/8 2003 og Mette Frederiksens appel 10/9 2020

Analysespørgsmål til Anders Fogh Rasmussens tale

- Hvem er afsender, og hvem er modtager af talen?
- Hvad er konteksten for talen i 2003?
- Hvorfor bliver talen holdt?
- Hvordan relaterer talen sig til henholdsvis fortiden, nutiden (år 2003) og fremtiden?
- Hvordan inddrager Anders Fogh Rasmussen besættelsestidens historie i talen?
- Hvad er det helt præcist, Anders Fogh Rasmussen siger om besættelsestiden?
- Hvorfor inddrager Anders Fogh Rasmussen besættelsestidens historie i talen?
- Hvilke dele af besættelsestidens historie fremhæver Anders Fogh Rasmussen som positive, og hvilke fremhæves som negative?
- Hvilke dele af besættelsestidens historie udelader Anders Fogh Rasmussen?
- Hvilken fortolkning af besættelsestidens historie kommer til udtryk i talen?
- Hvad er den direkte mening med at inddrage besættelsestidens historie i talen, og hvad er den indirekte mening?

Link til Anders Fogh Rasmussens tale på danmarkshistorien.dk:

<https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/anders-fogh-rasmussen-v-om-samarbejdspolitikken-29-august-2003/>

Analysespørgsmål til Mette Frederiksens appel

- Hvem er afsender, og hvem er modtager af appellen?
- Hvad er konteksten for appellen i 2020?
- Hvorfor bliver appellen delt på Facebook?
- Hvordan relaterer appellen sig til henholdsvis fortiden, nutiden (år 2020) og fremtiden?
- Hvordan inddrager Mette Frederiksen besættelsestidens historie i appellen?
- Hvad er det helt præcist, Mette Frederiksen siger om besættelsestiden?
- Hvorfor inddrager Mette Frederiksen besættelsestidens historie i appellen?
- Hvilke dele af besættelsestidens historie fremhæver Mette Frederiksen som positive, og hvilke fremhæves som negative?
- Hvilke dele af besættelsestidens historie udelader Mette Frederiksen?
- Hvilken fortolkning af besættelsestidens historie kommer til udtryk i appellen?

- Hvad er den direkte mening med at inddrage besættelsestidens historie i appellen, og hvad er den indirekte mening?

Mette Frederiksen

Facebook

10. september 2020, kl. 21.07

Link til Mette Frederiksens appel på Facebook:

https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=10158495089357719&id=57497067718

Bilag 7: Arbejdsark til *Hvidsten Gruppen* og *Flammen og Citronen*

Link til *Flammen og Citronen* (2008) på Filmstriben:

<https://fjernleje.filmstriben.dk/film/2744563200/flammen-citronen>

Link til *Hvidsten Gruppen* (2012) på CFU:

<https://hval.dk/mitcfu/materialeinfo.aspx?idnr=2+924+549+5&cfuid=1>

Link til baggrundsinformation til læreren:

Nationalmuseet: Flammen og Citronen

<https://natmus.dk/historisk-viden/danmark/besaettelsestiden-1940-1945/flammen-og-citronen/>

Danmarkshistorien.dk: Hvidstengruppen

<https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/hvidstengruppen-1/>

Nationalmuseet: Hvidstengruppen

<https://natmus.dk/historisk-viden/danmark/besaettelsestiden-1940-1945/hvidstengruppen/>

Tanken er, at læreren gør rede for konteksten for disse film. Dvs. både det, vi ved om den reelle Hvidsten gruppe og om de to personer Bent Faurschou-Hviid (Flammen) og Jørgen Haagen Schmith (Citronen), og det vi ved om tilblivelsesprocessen for de to film. Det er selvfølgelig også noget eleverne kunne undersøge – enten før eller efter arbejdet med selve filmene.

Fremgangsmåde

Formålet med at arbejde med disse to film er at vise, hvordan modstandsbevægelsen i to film, produceret i nogenlunde samme periode, fremstilles meget forskelligt.

Vores forslag er at udvælge og vise 1-3 kortere uddrag fra hver film, som der efterfølgende arbejdes ud fra. Fra *Hvidsten Gruppen* kunne det fx være den scene, hvor de hører Vilhelm Buhls antisabotagetale fra 1942, den scene hvor de bliver bedt om at deltage i modstandsarbejdet og den scene, hvor de forsvarer sig i retten. Fra *Flammen og Citronen* kunne det være en af de scener, hvor de diskuterer det rigtige og forkerte i at udføre likvideringerne, og den scene hvor Flammen beordres til at henrette sin kæreste og begynder at tvivle på, hvem han egentlig kan stole på, og hvem der egentlig er venner og fjender.

Det er naturligvis også en mulighed at se begge film i deres helhed, eller hvis man har meget begrænset tid at nøjes med se de originale trailere til filmene.

Analysespørgsmål til de to film

- Hvordan fremstiller skaberne af filmene de forskellige grupper, der optræder i de udvalgte klip (modstandsfolk, tyskere, andre danskere, politikere m.fl.)?
- Hvem er helte, og hvem er skurke i de udvalgte klip?
- Hvordan understøtter dialogen disse fremstillinger?
- Hvordan understøtter de filmiske virkemidler disse fremstillinger (kameravinkler, klip, lys/skygge, farver, musik m.m.)?
- Hvad tænker I, at budskabet er i filmene?
- Hvilke forskelle og hvilke ligheder er der mellem de to film?
- Hvorfor tror I, at der er disse forskelle/ligheder?

Litteratur

Christensen, C.B., J. Lund, N.W. Olesen m.fl. (2015). *Danmark besat – Krig og hverdag 1940-45*. København: Informations Forlag

Dietz, M. og S. Hvidberg (2012). *Indblik og udsyn – på spil i historien, dilemmaspil 7.-9. klasse*. Odense: Meloni.

Harder, T. (2018). *Kryssing – manden, der valgte forkert*. København: Lindhardt og Ringhof.

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

Stauning, T. (1940). *Udtalelse ved samlingsregeringens dannelse 8. juli 1940*.

<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/udtalelse-ved-samlingsregeringens-dannelse-8-juli-1940> (hentet 01.06.22).

Scavenius, E. (1940). *Erik Scavenius' erklæring ved tiltrædelsen som udenrigsminister, 8. juli*

1940. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/erik-scavenius-ved-tiltraedelsen-som-udenrigsminister-8-juli-1940> (hentet 01.06.22).

Kapitel 4. Undervisningsaktivitet: Mysterium: Hvad skete der med familien Pitt? Og hvordan gik England fra at være en småstat i udkanten af Europa til et verdensimperium?

Klassetrin: Fra 6. klasse til gymnasiale uddannelser

Omfang: 2 lektioner

Organisering: Gruppearbejde med afsluttende plenumsamtale

Forløb: Mysteriet kan indgå i forløb med fokus på imperialismen og The Rise of the West eller et socialhistorisk forløb med fokus på historiske aktører og deres handlerum.

Begrundelse for valg af indhold

I mysteriet om familien Pitt, og om hvordan England i perioden fra slutningen af 1600-tallet til 1800-tallet udviklede sig fra en småstat i udkanten af Europa til et verdensimperium, er sammenhængsforståelse med flerperspektivet i fokus. Fortællingen præsenterer en særdeles handlekraftig aktør, som udfordrer det klassesamfund og dermed handlerum, som han i 1653 fødes ind i. Thomas Pitt og hans efterkommere er i høj grad subjekter i eget liv, på samme tid historieskabte og historieskabende. Parallelt med den personbårne fortælling er fortællingen om Englands udvikling til Storbritannien og de spæde skridt mod den imperiestatus, som fortsat er en del af den britiske selvforståelse, selvom Storbritannien ikke længere, som i begyndelsen af 1900-tallet, hersker over 25 % af verdens landmasse og befolkning. Eleverne møder i mysteriet således historiske personer, som søger at navigere i en verden, som er fremmed både for aktørerne selv og for eleverne. Disse aktører er eksemplariske ift. at vise, at livsbanen er noget, der skabes af strukturer men i høj grad også af aktører. Mysteriet fortæller om en periode, hvor en række af nutidens aktuelle samfundsproblematikker, som fx de langstrakte konsekvenser af vesteuropæisk imperialismen, tager sin begyndelse.

Narrativet omhandler temaer som social opstigning, opportunisme, monopolisering, konservative indiske fyrster, udvikling i våbentechnologi og et særligt konstruktivt samarbejde mellem en stat og dens købmænd. Mysteriet kobler gennem et mikrohistorisk greb den lille personbårne historie til den store og understøtter elevernes sammenhængsforståelse, særligt flerperspektivet ved sin inddragelse af *det fremmede*, *antideterminisme* og *årsager* som et samspil mellem aktører og strukturer.

Da mysteriet indeholder mange forskellige potentielle årsagsforklaringer, er det muligt at foretage valg og fravalg af delperspektiver, afhængigt af elevernes niveau, og således reducere antallet af brikker, som eleverne skal forholde sig til. Ligesom fx gymnasielæreren også kan fjerne nogle af

de mere forklarende brikker eller dele af brikkerens indhold, hvor hun vurderer, at eleverne selv bør kunne komme frem til (slutte sig til) en fortolkning. Et eksempel på sidstnævnte er fx “Ved oprettelsen i begyndelsen af 1600-tallet får Engelsk Ostindisk Kompagni privilegiebrev af kongen og senere monopol på handlen i Indien, og det er således ikke tilladt for privatpersoner at drive handel udenom kompagniet”, hvor sidste del af sætningen kan udelades.

Mysteriet i praksis

Det samlede materiale består af 50 brikker og henvender sig til de ældste elever. Ved at fravælge brikker (læs: perspektiver), kan det forenkles, så også elever i grundskolens 6. klasse kan arbejde med det. Brikker med engelske citater findes i en omskrevet version på dansk placeret under den engelske version i udprintningsarket. Disse kan anvendes som alternativer afhængigt af elevernes niveau.

Når mysteriet skal bruges, printes det ud i det antal, der svarer til antallet af grupper i klassen. Vores anbefaling er, at grupperne ikke er større end fire elever pr. gruppe. Det er vigtigt, at alle kan komme til orde i gruppearbejdet med de konkrete brikker. Hver gruppe modtager en kuvert med de udklippede brikker.

Fase 1

Eleverne modtager brikkerne klippet ud og lagt i en kuvert.

Fase 2

Eleverne præsenteres for de overordnede undersøgelsesspørgsmål, som de skal forsøge at besvare: Hvad skete med familien Pitt? Og hvordan kunne England udvikle sig fra en småstat i udkanten af Europa til et verdensimperium? Læreren instruerer dem i, at der kan findes forskellige typer af svar på mysteriespørgsmålet, og at elevernes første opgave er at danne sig et overblik over brikkerne.

Fase 3

Grupperne starter med at danne sig et overblik over materialet. Typisk vil det ske ved, at de i et mysterium som dette, der både indeholder en lille personbåren historie og en stor strukturel historie, kategoriserer de forskellige brikker i disse to kategorier. Det er en del af øvelsen (håndtering af historisk indhold), at eleverne selv skaber overblik over materialet uden lærerindblanding. Der er ikke krav om, at alle brikker skal anvendes, og eleverne kan lægge brikker til side, som de vurderer irrelevante for besvarelsen af mysteriespørgsmålet.

Fase 4

Grupperne vil derefter typisk søge at skabe et tidsmæssigt overblik over brikkerne. Ikke alle brikker indeholder årstal, hvorfor der vil være brikker, som ikke umiddelbart lader sig placere i en tidslinje. I denne fase kan læreren gå rundt blandt grupperne og spørge ind til deres proces. Det vil være hensigtsmæssigt for læreren, hvor hun finder det nødvendigt, både at stille spørgsmål til indholdet og til elevernes metode – altså hvordan de er kommet frem til deres løsningsforslag. Det kan dels fungere som hjælp for de elever, der har brug for det, og dels give læreren indblik i elevernes tankeprocesser undervejs i arbejdet.

Fase 4b

Læreren kan, hvis hun ønsker at udfordre eleverne yderligere, bede dem kategorisere brikkerne efter årsforklaringer til spørgsmålet om, hvordan England kunne udvikle sig til et imperium. Fx i økonomiske, teknologiske, politiske og kulturelle årsagsforklaringer.

Fase 5

Når alle grupper oplever at have bud på de overordnede spørgsmål, afsluttes gruppearbejdet, og læreren faciliterer en fælles samtale om, hvad grupperne er nået frem til, hvilke spørgsmål der opstod undervejs, og hvordan de nåede frem til deres bud på svar.

Hjælpe spørgsmål

Læreren har mulighed for undervejs i elevernes gruppearbejde at gå rundt til de forskellige grupper og stille en række hjælpe spørgsmål. I mysteriet om familien Pitt og Englands udvikling til verdensimperium kan sådanne hjælpe spørgsmål fx være:

- Hvorfor tror I, at der bliver udstedt en arrestordre på Thomas Pitt?
- Hvordan bliver Thomas Pitt pludselig i stand til at komme i parlamentet, og hvilken sammenhæng kunne der være mellem hhv. arrestordren og hans sæde i Underhuset?
- Hvilke forpligtelser medfører samarbejdet mellem fyrster og købmænd?
- Hvordan kunne man blive en del af den politiske magtelite i England i 1700-tallet?
- Hvordan kunne Thomas Pitts efterkommere ende som medlemmer af Overhuset/premierminister?
- Hvorfor var det netop englænderne, som endte med at bide sig fast i Indien? Hvilke oplysninger giver brikkerne om, hvad de øvrige europæiske fyrster er optagede af i perioden?

- Hvilke forklaringer kan I i materialet finde på, at englænderne kunne komme til at dominere i et område, som både var geografisk langt større og mere befolkningsrigt end England?
- Hvilke spørgsmål er opstået undervejs i jeres arbejde, som I endnu ikke har svar på?

Det er vigtigt, at eleverne arbejder med brikkerne som spor til det narrativ, som de forsøger at skabe, og begrundet deres forklaringer med afsæt i det konkrete materiale. Andre af lærerens hjælpes spørgsmål bør således være knyttet specifikt til elevernes metodekompetencer, altså at der spørges ind til, hvordan eleverne ved det, de ved. Det kunne bl.a. være: Hvilke spor giver brikkerne jer om, hvorfor der udstedes en arrestordre på Thomas Pitt? Hvilke spor har I, som kan forklare, hvordan en søn af en skolelærer ender i parlamentet? Hvad kan han have gjort, som giver ham denne plads? Hvilke spor kan fortælle om, hvordan Thomas Pitt bruger sine penge?

Ift. proces- og kompetencemodellen bevæger eleverne sig i denne aktivitet frem og tilbage mellem faserne, når de arbejder med deres spørge-, metode og orienteringskompetencer samt deres kompetencer til håndtering af historisk indhold. De overordnede spørgsmål er givet på forhånd, men da narrativet indeholder tomme pladser, vil der opstå spørgsmål undervejs i elevernes arbejde med materialet. For at kunne komme med kvalificerede bud på svar på spørgsmålene, må eleverne gøre brug af de informationer, som brikkerne giver dem. De inviteres i materialet til at forholde sig til andres fortolkninger og til selv at konstruere fortolkninger. Det konkrete materiale er dels primært kildemateriale og dels udklip fra fremstillinger om henholdsvis familien Pitt og Englands vej til verdens imperium. Eleverne arbejder således med tolkning af repræsentationer af fortiden, når de søger at besvare mysteriespørgsmålene om, hvad der skete med familien Pitt, og hvordan England endte med at være et imperium.

Mysterium

Hvad skete med familien Pitt? Og hvordan blev England til et imperium?

Gengiv familien Pitts historie, og diskuter, hvilken udvikling i det engelske samfund denne familiehistorie afspejler.

<p>“Folk herude dør som fluer, selvom det er et godt sted at tjene penge.” – Ukendt fransk mand i et brev i slutningen af 1700-tallet.</p>	<p>Thomas Pitt bliver født i 1653 under beskedne kår som anden søn af skolelærer John Pitt og hans hustru Sarah Jay.</p>	<p>Thomas Pitt kommer til Indien med Britisk Ostindisk Kompagni (1673).</p>	<p>Ved oprettelsen i begyndelsen af 1600-tallet får Engelsk Ostindisk Kompagni privilegiebrev af kongen og senere monopol på handlen i Indien, og det er således ikke tilladt for privatpersoner at drive handel udenom kompagniet.</p>
<p>I 1687 bliver Thomas Pitt idømt en bøde på 1000£, som dog reduceres til 400£.</p>	<p>Europæiske købmænd får mulighed for at købe statsobligationer (1700-tallet).</p>	<p>“Krig til søs er købmandsaffærer og ikke noget, som bekymrer konger eller giver dem prestige.” – Den indiske fyrste Bahadur Shah i begyndelsen af 1600-tallet.</p>	<p>Mange indiske købmænd bliver i 1600-tallet rige på den voksende udenrigshandel, men de kan ikke, som deres europæiske kolleger, investere deres penge i staten i form af statsobligationer.</p>
<p>Bank of England oprettes i 1694 af købmænd.</p>	<p>1776-1783 amerikansk uafhængighedskrig.</p>	<p>Thomas Pitt bliver i 1699 udpeget til guvernør i Madras.</p>	<p>De europæiske fyrster bruger enorme formuer på at bekriige hinanden i Europa og på de oversøiske territorier i 1700-tallet.</p>
<p>Thomas Pitt køber en usleben diamant for 20.400£ af en indisk købmand (1701).</p>	<p>Thomas Pitt gifter sig i 1679 med Jane Innes.</p>	<p>Thomas Pitt sælger en 141 karat “pude”-diamant til Phillip II af Orleans for 135.000£. Diamanten indgår senere i de franske kronjuveler. I 1791 vurderes diamanten til en værdi af 480.000 £.</p>	<p>Det Britiske Ostindiske Kompagni får ret til at indsamle skatter i store dele af Indien (slutningen af 1700-tallet).</p>

<p>Thomas Pitt sidder i 1689-95 for første gang i det engelske parlament.</p>	<p>Robert Pitt skriver i 1701 til sin mor: "Takket være min faders assistance besidder jeg en post, som giver al den tillid, kredit og kapital, som nogen mand i Indien kan ønske sig."</p>	<p>Det Ostindiske Kompagnis domstol i England sender ordrer om, at Thomas Pitt skal tages i forvaring på fortet i Madras, indtil han kan komme med næste skib til England (d. 24. februar 1675).</p>	<p>Thomas Pitt returnerer til England (1681).</p>
<p>20. februar 1682 forlader Thomas Pitt igen England ombord på The Crown.</p>	<p>Den 15. februar 1682 udstedes i England en stævning mod Pitt.</p>	<p>"We would have you secure his person (Pitt) whatever it cost to the government [...] Be sure to secure him, he being a desperate fellow and one that we fear will not stick at doing any mischief that lies in his power", skriver Det Ostindiske Kompagnis domstol i 1682 til Hedge, som er kompagniets mand i Madras.</p>	<p>De indiske købmænd udvider i 1700-tallet deres handelsaktiviteter, og det gør dem sårbare. I krisetider risikerer de at tabe deres penge og gå konkurs.</p>
<p>William Pitt den ældre bliver som barn sendt til Eton, hvor han trods dårligt helbred lærer at ride og "take his port wine"* og vigtigst af alt, her etablerer han venskaber med sønner fra særdeles politisk indflydelsesrige familier.</p> <p>*"Take his port wine". At drikke portvin i små slurke eller med andre ord at lære at begå sig i de højere sociale lag</p>	<p>Det Engelsk Ostindiske Kompagni ledes fra London. Årligt sejler mellem 20 og 30 skibe mellem England og Indien.</p>	<p>I 1682 skriver Det ostindiske Kompagnis domstol til Hedge, som er kompagniets mand i Madras. De vil have Hedge til at tage Pitt i forvaring, uanset hvad det kræver, da Pitt iflg. dem er en desperat fyr, som vil gøre, hvad der står i hans magt for at slippe for følgerne af sine handlinger.</p>	<p>"These native governors (Subedars and Nawabs) have the knack of tramping upon us and extorting what they please of our estate from us ... they will never forbid doing so till we have made them sensible of our power." Thomas Pitt (1699).</p>
			<p>"Disse indfødte guvernører (subedarer og nawabs) har evnen til at trampe på os og afpresse, hvad de vil af vores ejendom fra os... de vil aldrig forbyde det (læs: afholde sig fra at gøre det), før vi har gjort dem opmærksomme på vores magt." Thomas Pitt (1699) (oversat af forfatterne)</p>

De europæiske købmænd spreder deres investeringer på flere investeringsformer.	Robert Pitt (1680-1727) gifter sig med den højadelige Lady Harriet Villiers.	William Pitt den ældre (1708-1778) har adskillelige politiske embeder, og han opnår at blive adlet, da kongen tildeler ham titlen (første) Jarl af Chatham.	“Da så mange af vore adelige og velhavende familier er blevet løftet af handel, så er det rigtigt og kan ikke være anderledes end at yngre sønner af lavadelige familier, ja fra aristokratiet selv, er søgt tilbage til den kilde, hvorfra de kom og er blevet købmænd.” – Daniel Defoe 1727, engelsk forretningsmand, journalist og forfatter.
Byen Madras er udgangspunktet for europæernes involvering i Indien og det engelske kompagnis østlige hovedkvarter.	Det Britiske Parlamentets overhus bestod udelukkende af højadelige personer, mens underhuset blev domineret af lavadlen.	William Pitt den yngre er premierminister under krigene mod Frankrig (kolonikrigen) – han udnævnes i 1783.	De engelske købmænd lader sig beskatte og investerer kapital i statsobligationer, mens den politiske elite fører en udenrigspolitik, som tilgodeser købmændene og hjælper dem med at vinde markedsandele.
Den politiske magt i England ligger hos godsejerne.	I 1857, efter et indisk oprør, bliver kompagniets besiddelser formelt en del af det britiske imperium og får kolonistatus.	Thomas Pitt bliver udnævnt guvernør i Madras for en femårig periode og begynder umiddelbart efter at opruste St. George fortets militær (1697/98).	I 1680'erne indleder stormogulen Aurangzeb et felttog. Han er rig nok til at føre krig i de 20 år, som det tager ham at gøre mogulerne til herre over hele Indien uden at behøve at gøre købmænd til politiske medspillere.
Syvårskrigen 1756-1763.	Den spanske arvefølgekrig 1700-1713.	Den østrigske arvefølgekrig 1740-1748.	1754-1763 britisk-fransk kolonikrig i Amerika.

<p>William Pitt gifter sig d. 16. oktober 1754 med Hester, som var født baronesse.</p>	<p>Skotland indgår i 1707 i politisk union med England og Wales, og Storbritannien etableres hermed.</p>	<p>Indbyrdes rivalisering i Europa er med til at udvikle den militære teknologi, strategi og taktik.</p>	<p>Thomas Pitt slår sig i 1680'erne ned i et af Londons fine kvarterer. Han ejer flere heste og spiser god mad, gerne fire retter hver dag, hvortil han drikker dyr fransk vin.</p>
<p>Vedtagelsen af <i>The Navigation Act</i> i 1651 sikrer, at kun engelske skibe kan transportere varer til England.</p>	<p>Sidste halvdel af 1600-tallet præges af en række søkrige mellem England og Holland.</p>	<p>I 1750 kunne veludrustede europæiske soldater klare en talmæssigt overlegen fjende takket være moderne geværer, feltkanoner og en streng disciplin, der gjorde hæren til en slagkraftig enhed.</p>	<p>Det britiske ostindiske kompagni forsøger i perioden 1680-1700 at få magten over deres eget område i Bengalen og handelsfriheder, men ender med ydmygt at måtte bede om fred for ikke at blive smidt ud af Indien.</p>

Litteratur

Folkersen, H. (2015). *Det Britiske Imperium - fra Englands ekspansion til Commonwealth*. Aarhus: Systime.

Ford, D.N. (2003). *Thomas 'Diamond' Pitt (1653-1726)*. <http://www.berkshirehistory.com/bios/tpitt.html> (hentet 14.01.22).

Mentz, S. (2013). "Europas vej til verdensherredømme – The Rise of The West". I U. Grubb, B. Holten, L.D. Kyng m.fl. (red.), *Europa og de andre – Historie på tværs*. København: Gyldendal: 53-70.

Kapitel 5. Konstruktioner af historiske fortællinger med baggrund i et forløb om boligforhold i byerne under industrialisering og urbanisering. Historiske scenarier og æstetiske læreprocesser

Klassetrin: Mellemtrinnet

Omfang: 8-10 lektioner

Begrundelse for valg af indhold

Industrialisering og urbanisering medførte mangel på boliger i større danske industribyer i perioden 1870-1920. For mange arbejderfamilier havde det den konsekvens, at de boede i trange og ofte usunde boliger, da mange mennesker levede sammen på få kvadratmeter. Boligformer har indflydelse på vores livs- og levevilkår og igennem et emne som "boligforhold under industrialisering" kan eleverne få et indblik i, hvordan strukturelle, økonomiske, erhvervsmæssige og politiske forhold påvirker menneskers liv og virke. Eleverne har let ved at relatere til emnet, og deres egne erfaringer kan bringes i spil i forløbet.

Introduktion til forløbet

Forløbet kan bruges som igangsætter for et forløb om industrialisering og urbanisering, det kan anvendes i et større forløb om boligformer, hvor elever undersøger forskellige tiders boligformer i et diakront perspektiv, og det kan også stå alene.

I forløbet arbejder eleverne med et uddrag af en historisk roman(fiktion), erindringskilder og skitser/plantegninger over boliger fra begyndelsen af det 20. århundrede. Formålet med forløbet er, at eleverne igennem didaktiske øvelser skal leve sig ind i fortidens boligforhold og reflektere over, hvad disse boligforhold betyder for barnets muligheder ift. leg, fritid og relationer til søskende, forældre og venner.

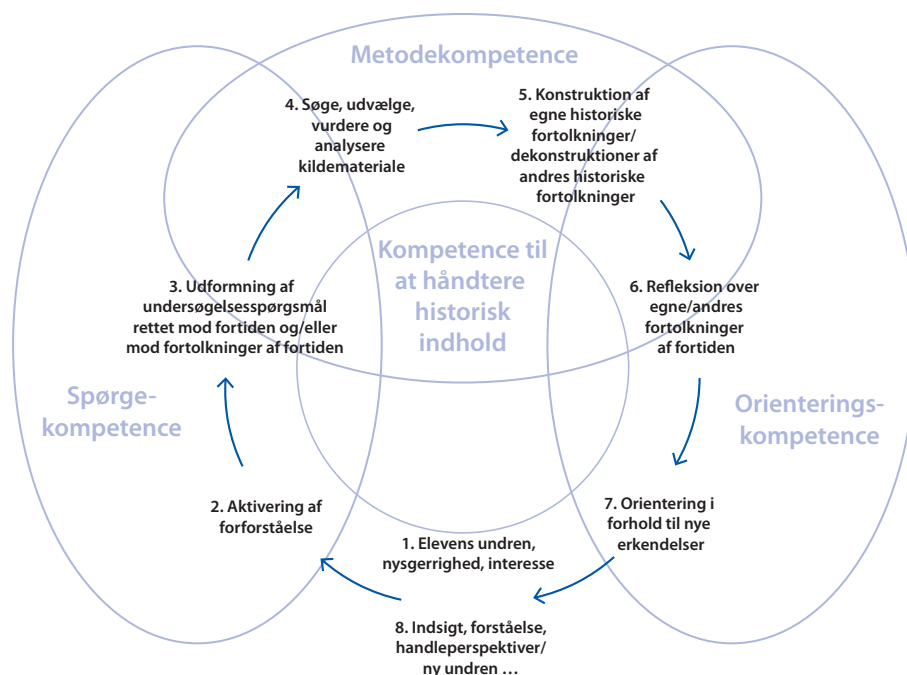
I forløbet tegner eleverne arbejderboliger med baggrund i de fortællinger, de har hørt. De første tegninger er skitser/udkast og udarbejdes individuelt. Senere i forløbet sammenligner eleverne tegninger i grupper á fire, og ved hjælp af forskelligartet kildemateriale arbejder eleverne i grupper videre med at omsætte deres tegninger til bygninger. Hertil benytter de fx Lego, modellervoks, eller de kan klippe boliger ud af pap.

I bilaget er der forskelligartet kildemateriale og et link til lidt oversigtslitteratur. Historielæreren vurderer, hvor mange kilder eleverne skal arbejde med.

Når eleverne er færdige med deres byggeprojekter, udarbejder de et lille rollespil, som fremføres med selve bygningen som kulisse. Til udviklingen af rollespillet får eleverne en række spørgsmål, der vedrører de karakterer, eleverne er ved at udvikle. Spørgsmålene støtter eleverne i at kunne indleve sig i fortiden igennem et perspektivskifte. Eleverne former de mennesker, der indgår i rollespillet, ud af de materialer, de har til rådighed. Forløbet afsluttes med, at eleverne reflekterer over, hvad der egentlig skal til, for at noget i et samfund forandrer sig, og hvad eller hvem der skaber disse forandringer, dette for at eleverne får øje på det handlingsperspektiv, et forløb om arbejderbørns boligforhold tydeliggør. Historielæreren følger elevernes og gruppernes produktioner i de enkelte faser og støtter eleverne i deres arbejde med kilderne og byggeprojekterne.

Forløbet lægger op til et tværfagligt samarbejde med praktisk-musiske fag som billedkunst og/eller håndværk og design.

Proces- og kompetencemodellen



Forløb

<p>1. Elevers undren, nysgerrighed, interesse</p>	<p>Læreren læser uddrag op for eleverne fra bogen <i>Pelle Erobreren</i>, kilde 7 (bilag 3) og erindringskilden: "Baggårdserindringer", kilde 1 (bilag 1).</p>
<p>2. Aktivering af for forståelse + 5. Konstruktion af egne historiske fortolkninger</p>	<p>Eleverne arbejder med deres forestillingsevne og tegner individuelt en arbejderbolig og baggård, sådan som de forestiller sig, den kunne se ud. Tegningerne/skitserne tager udgangspunkt i de tekster, læreren har læst op.</p>
<p>6. Refleksion over egne og andres historiske fortolkninger</p>	<p>Eleverne sammenligner i grupper á fire deres første tegninger/skitser.</p> <p>Eleverne stiller hinanden spørgsmål til tegningerne/skitserne. Fx:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor har du tegnet...? • Hvordan tror du, det var at bo sådan? <p>Kort opsamling i klassen.</p>
<p>3. Udformning af undersøgelsesspørgsmål</p>	<p>Elever og lærer udarbejder undersøgelsesspørgsmål sammen.</p> <p>Undersøgelsesspørgsmålene skal vedrøre arbejderbørnenes hverdag i en arbejderbolig. I dette forløb vil eleverne ikke kunne komme med entydige svar på det undersøgelsesspørgsmål, de har formuleret, men spørgsmålene skal give anledning til drøftelser og overvejelser vedrørende arbejderbørns leve- og livsvilkår.</p> <p>Eksempler på et undersøgelsesspørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad betyder boligforhold for arbejderbørns levevilkår? • Hvordan legede børn og unge i de trange boliger og baggårde?
<p>4. Søge, udvælge, vurdere og analysere kilde-materiale + 5. Konstruktion af egne historiske fortolkninger</p>	<p>Med udgangspunkt i forskelligt kildemateriale (bilag 1, 2 og 3) undersøger eleverne i grupper, om deres tegninger er tro mod kildematerialet. Tegninger rettes, og flere informationer tilføjes ved hjælp af forskelligt kildemateriale, som eleverne får udleveret.</p> <p>Elevernes individuelle tegninger danner grundlag for gruppens byggeprojekter. Eleverne skal i grupper bygge en arbejderbolig med dertilhørende baggård.</p> <p>Når eleverne er færdige med deres kreative produktioner, udarbejder de et lille rollespil, hvor huse og baggårde befolkes med arbejderbørn og voksne fra begyndelsen af 1900-tallet.</p> <p>Rollespillet stilladseres ved hjælp af ord/situationer, som eleverne opfodres til at inddrage i deres fortællinger.</p> <p>Inden rollespillet udarbejdes, laver eleverne en hurtigskriveøvelse, som hjælper dem med at leve sig ind i en fiktiv situation. Til</p>

	<p>hurtigskiveøvelsen skal eleverne svare individuelt på spørgsmål, læreren læser op (se bilag 5).</p> <p>I grupper læser eleverne deres svar op for hinanden, og med baggrund i deres svar skriver de et lille rollespil.</p> <p>Rollespillet fremføres foran en anden gruppe.</p>
6. Refleksion over egne og andres historiske fortolkninger	<p>To grupper har præsenteret deres byggeprojekt og rollespil for hinanden. Grupperne undersøger i fællesskab:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvad var ens i de boliger og baggårde, de har bygget? 2. Hvad var ikke ens i de boliger og baggårde, de har bygget? 3. Hvad var ens i de historier, de har hørt? 4. Hvad var ikke ens i de historier, de har hørt?
7. Orientering i forhold til nye erkendelser	<p>Begge grupper prøver sammen at finde svar på det/de undersøgelsesspørgsmål, der blev formuleret ved forløbets begyndelse.</p> <p>Svarene skrives på en planche og præsenteres i klassen.</p> <p>Afsluttende fælles drøftelse i klassen om de svar, grupperne kom frem til.</p> <p>Bagefter korte individuelle refleksioner:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvilke forestillinger havde I om børnenes livsvilkår i en arbejderbolig, efter de første kilder blev læst op? 2. Hvilke forestillinger har I nu, efter I har læst jer mere ind i kilderne, bygget boligerne og fremført et rollespil? Dette sker i en evalueringsrunde ved hjælp af en samarbejdsøvelse (bilag 6).
8. Indsigt, forståelse, handleperspektiver	<p>Eleverne slutter forløbet ved at overveje, hvordan arbejderfamiliernes boligforhold har ændret sig igennem de sidste 100 år. Eleverne arbejder i grupper med følgende spørgsmål:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvad skulle ændres i samfundet, for at arbejderfamiliernes boligforhold kunne forbedres? 2. Hvem var efter jeres mening ansvarlig for, at boligforholdene ændrede sig?

Bilag 1: Erindringskilder

Kilde 1: *Baggårdserindringer* af Gerhardt Klindt (1988).

Gerhardt Klindt er født i 1917 i Sct. Pederstræde i det indre København.

“Lejligheden, vi beboede, var mørk og fugtig og bestod af een stue, hvor vi spiste, og hvor alle dagens øvrige mangesidede aktiviteter skulle foregå – helst uden at genere hinanden væsentligt. Dette kunne, efterhånden som vi blev 6 familiemedlemmer, af og til være meget svært at efterkomme. I stuen stod der en stor sort kakkelovn, som var den eneste opvarmningsmulighed for hele boligen. Det var i sig selv en temmelig håbløs opgave. Dertil kom de mange utætte vinduer, som ikke kunne skærme mod vinterens kulde og sne, så det var ikke lige den stor hygge, kam kunne fremmane.”

Lejligheden bestod derudover af to mindre kamre, som lå ud mod en snæver gård og en høj brandmur. Lys eller luft kunne således ikke trænge ind i lejligheden. Brandmuren gjorde det muligt for rotter at kravle op til lejligheden, derfor var det nødvendigt at holde vinduerne lukket. Køkkenet var meget lille og her var det svært at undgå rotter og mus. I køkkenet ...

“... var det umuligt at undgå besøg af vores altid sultne og meget aggressive husdyr, idet de blev stærkt tiltrukket af køkkenregionerne og havde oparbejdet en utrolig akrobatisk evne til at mase sig op via nedløbsrørene.”

Gerhardt fortæller, at han ofte var på jagt efter rotter sammen med sin far.

“For os var det selvsagt også uhyggelige og usunde forhold at skulle trives i.”

Gerhardt skriver, at lejligheden havde ingen faciliteter, heller ikke elektrisk lys.

(Klindt 1988)

Kilde 2: St. Pederstræde mod Vestervold, ca. 1887-1918



Foto: Johannes Hauerslev. <https://kbhbilleder.dk/kbh-museum/65888> (hentet 25.05.22).

Kilde 3: Erindringer fra Saxogade 1933-43

Erindringen er skrevet af Annemette Popp i november 2009 efter samtale med hendes mor, moster og morbror. De havde en farmor, der boede i baghuset Saxogade 19 C, som de besøgte i perioden 1933-43. Find hele kilden på Københavns Stadsarkiv: <https://kbharkiv.dk/permalink/post/18-2604>. På Københavns Stadsarkiv finder du også mere om boligforholdene i Saxogade 17-19: <https://kbharkiv.dk/udforsk/historier-om-koebenhavn/et-hus-paa-vesterbro>.

[...] Gaden (Saxogade red.) var en rigtig Vesterbro gade med mørke, beskidte og dårligt vedligeholdte huse uden nogen videre udsmykning. Beboerne var typiske arbejdere og lavere socialt stillede folk, men som det nok var typisk for den tid, kendte alle hinanden og der var et særligt sammenhold i gaden selvom det er svært at sætte fingeren på, hvad dette sammenhold egentlig gik ud på. Menneskene var også mørke med grå, sorte og brune farver – man så sjældent et klædningsstykke med stærke farver.

[...]

Når man skulle ind til farmor skulle man fra gaden ind gennem den første port som set med børneøjne var stor og venlig. På hver side af portens vægge var 3 relieffer, som vist var kopier af Thorvaldsen og motiverne var noget med engle og de var hvide. Derefter kom man ind i første baggård, hvor skraldespandene stod. Det var spande af metal, firkantede og med krydsbånd på siden. [...]

Den næste port var mørk og lille og derfra kom man ind i anden baggård. Herfra gik man diagonal over anden baggård hen mod kirkemuren, hvor opgangen lå som den sidste. Trappen var af træ, mørk og nedslidt, gelænderet var også af træ og havde tremmer. Der var to lejligheder på hver etage. Når man kom ind i farmors lejlighed kom man først ind i en lille entre, og lige overfor yderdøren lå toilettet. Det var lillebitte og vi havde opfattelsen af, at det ikke har været der fra starten men er installeret senere, måske i et klædeskab. Der var træk og slip, men ingen håndvask. Ved siden af toilettet var køkken og soveværelse og de vendte ud mod den bagerste baggård.

I køkkenet var der et slidt trægulv, et gasbord med terazzo og køkkenbord og vask foran vinduet. Når vi hjalp farmor med at gøre rent måtte vi ikke ryste kluden ud af vinduerne fra køkken og soveværelse, for hvis man tabte kluden røg den ned i en smal gang, som sammen med et plankeværk var adskillelsen mellem baghuset og huset i parallelgaden Westend. Og der var ikke umiddelbart adgang til dette område.

Stuen vendte ud mod anden baggård og der så man ind i det midterste hus, men til højre for var muren ind mod kirken, og da den kun var i ca. 2. sals højde kom der et godt lys ind i hendes stue. Til gengæld virkede det som om man så ned i en stor mørk skakt, når man så lige ned eller til venstre. Vi husker at nogle havde hængt vasketøjsnøre ud mellem husene med noget hjultræk, så man kunne hænge tøjet op imellem husene og trække det ind, når det var tørt.

I farmors stue stod et spisebord i midten, derudover havde hun en skænk, en lænestol og en lille sofa med en hylde op over, hvorpå der stod nips. Man kunne næsten ikke se væggene for billeder, det var både familie billeder og andre billeder, f.eks. et med H.C. Andersen, hvor der rundt om var små billeder med motiver fra hans eventyr. [...]

(Popp 2009)

Bilag 2: Baggårde og korridorlejligheder

Kilde 4: Saxogade baggårdene



Foto: Mogens Falk-Sørensen. Stadsarkivets fotografiske Atelier. <https://kbhbilleder.dk/kbh-arkiv/86025> (hentet 25.05.22).

Saxogade 1953, før saneringen. Billedet viser den tætte bebyggelse mellem husene.

Kilde 5: Baggård i Saxogade, 1953



Foto: Mogens Falk-Sørensen, Stadsarkivets fotografiske Atelier. <https://kbhbilleder.dk/kbh-arkiv/86010> (hentet 25.05.22).

Kilde 6: Københavnsk baggård (udateret)



Børn ved Prinsessegade nr. 25. Foto: Kristian Ludvig von der Hude. Oprindelsesdato: 1894-1929:
<http://www5.kb.dk/images/billed/2010/okt/billeder/object429175/da> (hentet 25.05.22).

Kilde 7: Korridorlejligheder (udateret)

Find billeder af korridorlejligheder på KbhBilleder – en digital database fra København og Frederiksberg. Sitet er en del af Københavns Kommune. Søg på “korridorejendom”:
[https://kbhbilleder.dk/søg?q="korridorejendom"](https://kbhbilleder.dk/søg?q=).

Flere bygninger blev bygget med korridorlejligheder. På Den Store Danske finder I en beskrivelse af disse typer af lejligheder: <https://denstoredanske.lex.dk/korridorlejlighed>.



Eksempel på korridor. Todesgade 9, Nørrebro. Foto: Mogens Falk-Sørensen, Stadsarkivets fotografiske Atelier. <https://kbhbilleder.dk/kbh-arkiv/88177> (hentet 08.08.22).

Bilag 3: Romanuddrag

Kilde 8: Uddrag fra bogen *Pelle Erobreren*: Bind 1-2

Pelle flytter ind på Arken på Christianshavn. En usund lejekaserne, bygget i slutningen af 1800-tallet og fyldt med korridorlejligheder.

“Nede i skaktens fugtige bund var der fuldt af legende unger. De hang i det nederste af træværket, gik trallende rundt om stolperne med et fedtebrød i hånden, eller sad plat ned og skurede sig frem på den klæbrige stenbro. Luften hang rå og klam som i en gammel brønd, og havde lagt tidlig rust over de små stemmer og fyldte ansigterne med kirtelsår (hævede lymfeknuder).” (s. 1346)

“Der var endnu vidunderlige ting til – som det at lægge sig ned på den slibrige stenbro [...]. Flyttede man blikke fra halvmørket hernede gennem den snævre skakt op til himlen, som flød lysglitrende forbi, og pludselig tog det tilbage igen – så var her simpelthen bælgmørkt (helt mørkt).” (s.1348)

“Når dørene gik op i de lange gange, brød der lyde frem fra de utallige væsner i Arkens dyb – småbørns gråd, særlinges og forhutledes besynderlige puslen.” (s. 1353)

(Nexø 1906-1910/2017)

Bilag 4: Oversigtslitteratur

Et hus på Vesterbro. Københavns stadsarkiv:

<https://kbharkiv.dk/udforsk/historier-om-koebenhavn/et-hus-paa-vesterbro>

Bilag 5: Rollespil

Spørgsmål til rollespillet om boligforhold:

Forestil dig, at du er 12 år gammel, og du bor i et hus på Saxogade i året 1917. Du er på vej i gården med skraldeposen og håber, at du møder nogle af de andre børn, der plejer at være i gården.

På vej ned ad trappen:

- Hvad hører du i trappeopgangen? (fx lyde, samtaler, gråd)
- Hvordan lugter der i trappeopgangen? (fx lugte fra madlavning, mug, fugt, lugte fra skraldespande, lugte fra toiletter i gården)
- Hvad ser du i gården? (fx er der mørkt eller lyst, ser du andre børn eller beboere, dyr, skure, vasketøj?)
- Hvem møder du i gården? (fx børn, søskende, naboer, forældre, dyr)
- Hvad føler du? (fx træthed, glæde, vrede, surhed, forventningsfuldhed)

Bilag 6: Evaluering

Evalueringsrunde:

Eleverne stiller sig op i en inside/outside cirkel. Når eleverne står overfor hinanden, starter eleverne fra indercirklen med at svare på to spørgsmål:

1. Hvilke forestillinger havde I om børnenes livsvilkår i en arbejderbolig, efter de første kilder blev læst op?
2. Hvilke forestillinger har I nu, efter I har læst jer mere ind i kilderne, bygget boligerne og fremført et rollespil?

Bagefter svarer eleven fra ydercirkelen på begge spørgsmål. Efter ca. 1 minut roterer eleverne. Eleverne fra inder- og ydercirklen tager et skridt til venstre, og en ny spørgerunde begynder.



Litteratur

Fugman, U. (2015). *Korridorlejlighed*. <https://denstoredanske.lex.dk/korridorlejlighed> (hentet 25.05.22).

Kbh billeder.dk. <https://kbhbilleder.dk> (hentet 25.05.22).

Klindt, G. (1988). *Baggårdserindringer fra 1917-1945*. Søborg: Tellus: 7-8.

Nexø, M.A. (1906-1910/2017), *Pelle Erobreren*, Bind 1-2. København: Gyldendal.

Popp, A. (2009). *Erindringer fra Saxogade 1933-1943*. <https://kbharkiv.dk/udforsk/historier-om-koebenhavn/et-hus-paa-vesterbro/erindringer-fra-saxogade> (hentet 25.05.22).

Kapitel 6. Undervisningsforløb: Industrialisering og børnearbejde. Fortælle teknik: At konstruere historiske fortællinger ved hjælp af kilder

Klassetrin: Mellemtrin, udskoling og gymnasiale uddannelser

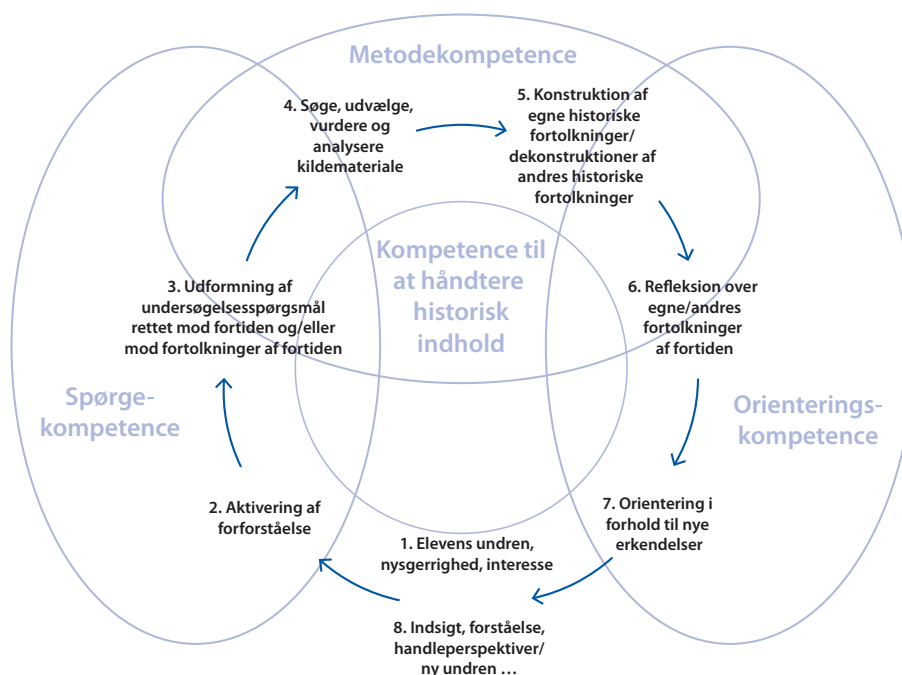
Omfang: 8-10 lektioner

Begrundelse for valg af indhold

Industrialisering i Danmark førte til afgørende forandringer i samfundet. Nye teknologier ændrede vilkår for produktion, handel, transport og påvirkede sociale og politiske strukturer, samt mentale strømninger. "Børnearbejde under industrialisering" fokuserer på den lille historie, idet mennesker, voksne og børn er i centrum for fortællingen om industrialisering. Fortællingen om børnearbejde beskæftiger sig med arbejderbørnenes vilkår og tydeliggør, hvordan teknologiske landvindinger og politiske strukturer påvirker både voksne og børn. Den lille historie skaber indlevelse og identifikation mellem eleven og de historiske hændelser, der berettes igennem et aktørperspektiv.

Bemærk: Forløbet kan anvendes på tværs af forskellige klassetrin, alt afhængig af hvilke kilder der anvendes. Kilderne til udskoling og de gymnasiale uddannelser vil indeholde flere og forskelligartede perspektiver, der skifter mellem struktur og aktør.

Proces- og kompetencemodellen



Introduktion til forløbet

Undervisningsforløbet tager udgangspunkt i emnet “børnearbejde under industrialisering” og fokuserer på arbejderbørns levevilkår. I forløbet undersøger eleverne livs-, arbejds- og skolevilkår for arbejderbørn omkring år 1900. På mellemtrinet arbejder eleverne udelukkende med arbejderbørnenes egne fortællinger, mens der i udskoling og især på de gymnasiale uddannelser inddrages flere forskellige kildetyper, som inddrager forskellige perspektiver.

Forløbet træner elevernes fortællekompetencer. Kernen i historiske fortællinger består af at konstruere disse fortællinger med udgangspunkt i relevante kilder. I forløbet får eleverne derfor udleveret forskellige kildepakker, afhængig af klassetrinet.

Elevernes arbejde med kilderne består af to trin:

1. Kildebearbejdelse.
2. Konstruktion af egne historiske fortællinger.

Opgaven består af, at eleverne med baggrund i udleveret kildemateriale udarbejder en beskrivende fortælling.

Opgaven stilladseres afhængig af klassetrin og elevernes individuelle skrive- og tekstkompetencer.

I forløbsbeskrivelsen kan man finde forslag til stilladsring under de forskellige faser i procesmodellen.

I bilag 2 er der 11 kilder vedrørende børnearbejde omkring år 1900. Kilderne repræsenterer forskellige holdninger og positioner og belyser både aktørperspektiver og et strukturelt perspektiv. Kilderne er forkortet, men i kildehenvisningerne kan man finde nogle kilder i deres fulde længde.

Kilderne er oplistet efter årstal, men ikke alle kilder egner sig til alle klassetrin.

Vores forslag er, at eleverne på mellemtrinnet arbejder med følgende skriftlige kilder (bilag 2) kilde 6, 7, 10 og 11; eleverne i udskolingen arbejder med kilde 1, 3 (§1,2,3), 4, 5, 6, 7, 10, 11; eleverne på de gymnasiale uddannelser arbejder med alle kilder (1-11). Eleverne behøver ikke at inddrage alle kilder, en del af opgaven handler om at vælge til og fra og selv vurdere, hvilke kilder der egner sig bedst til konstruktionerne af egne historiske fortællinger. Hvor mange kilder, eleverne får udleveret, vurderer man som lærer selv. Ligeledes vurderer man selv, hvordan billederne inddrages i forløbet.

Forløb

1. Elevens undren, nysgerrighed, interesse	<p>Elevernes nysgerrighed aktiveres ved hjælp af egnet billedmateriale (bilag 1), der viser arbejderbørn på fabrikker eller korte uddrag af børns erindringer, fx denne beretning fra Louis fra cirka 1891:</p> <p>Jeg var mælkedreng. Jeg var kun 6 år og lille og spinkel. Jeg skulle op kl. 5 om morgenen og bære de kolde flasker. Lønnen var ikke høj: 2 kr. om ugen! Og jeg måtte aflevere dem hjemme. Når jeg kom i skole, sad jeg ved siden af den varme kakkelovn, og så faldt jeg i søvn. Jeg fik en lussing af læreren, fordi jeg ikke fulgte med i timen. (Arne-Hansen, Andersen og Svendsen 2014)</p>
2. Aktivering af forforståelse	<p>Eleverne udarbejder en oversigt over de timer, de på en hverdag bruger på skole, lektier, fritid og arbejde. Bagefter overvejer de, hvordan sådan et skema har set ud fra mælkedrengen Louis' perspektiv.</p>
3. Udformning af undersøgelsesspørgsmål	<p>Afhængig af klassetrinnet kan undersøgelsesspørgsmålet gives på forhånd af læreren eller udarbejdes gruppevis af eleverne. Da konstruktionen af fortællinger er i fokus i dette undervisningsforløb, bør undersøgelsesspørgsmålet indeholde de forskellige perspektiver, der repræsenteres i kilderne.</p> <p>Eksempler på undersøgelsesspørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Melletrin: Hvad fortæller kilderne om børnenes leve- og arbejdsforhold i slutningen af 1900tallet?• Udskoling: Hvad fortæller kilderne om debatten om børnearbejde i slutningen af 1900tallet, og hvad var børnenes egen opfattelse af at have arbejdet som barn?• Gymnasiale uddannelser: Hvad fortæller kilderne om de forskellige positioner vedrørende børnearbejde i slutningen af 1900-tallet? Og hvilken indflydelse havde den politiske debat på børnenes leve- og arbejdsforhold?
4. Udvælge, vurdere og analysere kildemateriale	<p>Eleverne på melletrinnet arbejder med kilderne 6, 7, 10 og 11. Eleverne i udskoling arbejder med kilderne 1, 3 (§1,2,3), 4, 5, 6, 7, 10 og 11. Eleverne på de gymnasiale uddannelser arbejder med kilderne 1-11 (se under introduktion).</p> <p>Første trin er 1) Kildebearbejdelse. Her arbejder eleverne med deres fortolkningskompetence.</p> <p>Det betyder, at eleverne skal:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Notere kildetyperne.

	<p>2. Datere de begivenheder, kilderne beskriver, i kronologisk rækkefølge. Her er det vigtigt, at eleverne er opmærksomme på, at kildernes ophav ikke er identisk med de begivenheder, der berettes om i kilderne. Dette arbejde kan stilladseres ved hjælp af et skema, hvor begivenheder listes op.</p> <table border="1" data-bbox="564 385 1350 607"> <tr> <td data-bbox="564 385 973 459">Kilde: Navn og årstal:</td> <td data-bbox="973 385 1350 459"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="564 459 973 533">Årstal/dato for begivenheden:</td> <td data-bbox="973 459 1350 533"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="564 533 973 607">Begivenhed:</td> <td data-bbox="973 533 1350 607"></td> </tr> </table> <p>3. Notere de perspektiver eller det perspektiv, kilden eller det samlede/udvalgte kildemateriale repræsenterer, fx socialt eller politisk.</p> <p>4. Notere de perspektiver, som kilden eller det samlede/udvalgte kildemateriale ikke repræsenterer.</p> <p>5. Notere evt. modsætninger i kilden eller det samlede/udvalgte kildemateriale.</p> <p>6. For udskoling og gymnasiale uddannelser: Vurdere kildernes udsagnskraft og anvendelighed (kildeanalyse).</p>	Kilde: Navn og årstal:		Årstal/dato for begivenheden:		Begivenhed:	
Kilde: Navn og årstal:							
Årstal/dato for begivenheden:							
Begivenhed:							
<p>5. Konstruktion af egne historiske fortolkninger</p>	<p>Efter kildebearbejdelsen starter eleverne i grupper på deres konstruktioner af egne historiske fortællinger. Det undersøgelsesspørgsmål, som eleverne enten selv eller deres lærer har formuleret, bruges som rød tråd i fortællingen. Eleverne skal være tro mod kilderne, men derudover er det elevernes egne fortolkninger, der styrer de fortællinger, de konstruerer.</p> <p>Eleverne kan tage udgangspunkt i følgende overvejelser:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hvad er den første, og hvad er den sidste hændelse, som berettes om i kilderne? Og hvor skal fortællingen starte? 2. Udvælgelse: Hvilke dele af de beretninger, kilderne indeholder, er vigtige at få med, og hvilke dele er mindre betydningsfulde? 3. Fortællingens kronologi: Hvilke ord (altså tidsadverbier som fx først, senere, efterhånden, kort efter, mm.) skal anvendes for at give fortællingen den rette tidmæssige betydning? Nogle hændelser sker samtidig, mens andre hændelser sker med 30 års afstand til hinanden. <p>Nu skal elevernes historiske fortællinger skrives. Omfang, længde og tidsforbruget fastlægges af læreren.</p>						
<p>6. Refleksion over egne historiske fortolkninger</p>	<p>Eleverne læser deres historiske fortællinger op for hinanden. Fortællingerne kan gruppevis læses op foran hele klassen eller i matrixgrupper. Det er en god idé, at eleverne hører flere forskellige fortællinger. Eleverne reflekterer i fællesskab over fortællingernes</p>						

	<p>indhold og drøfter sammen, hvilke dele man har valgt at inddrage, og hvilke dele man har fravalgt.</p> <p>Læreren uddeler et evalueringsskema med følgende spørgsmål:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Er de fortællinger, I har hørt, magen til jeres gruppes fortælling? 2. Hvilke ligheder er der? 3. Hvilke forskelle er der? 4. Hvad er efter jeres mening årsagen til de forskelligheder, I har fundet i fortællingerne? <p>I udskolingen og på de gymnasiale uddannelser kan man også inddrage spørgsmål, der vedrører forskellige perspektiver, kilderne præsenterer.</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Bliver det tydeligt i de fortællinger, I har hørt, at kilderne indeholder forskellige perspektiver vedrørende børnearbejde? Diskuter hvordan. 6. Vægtes nogle perspektiver anderledes i de andre fortællinger, I har lyttet til? Diskuter hvordan, og overvej, hvorfor der er forskellige perspektiver eller vinkler i fortællingerne. 												
<p>7. Orientering i forhold til nye erkendelser</p>	<p>Elevernes arbejde med fortælleteknikken bidrager til nye erkendelser vedrørende konstruktioner af historiske fortællinger.</p> <p>Indholdsmæssigt bidrager forløbet til nye erkendelser ift. menneskets handlingspotentialer, men dette forudsætter nogle afsluttende øvelser, som vi beskriver her:</p> <p>Sidst i forløbet udarbejder eleverne en liste over de forandringer, debatten om børnearbejdet har bidraget til i samtiden og i nutiden.</p> <p>Listen indeholder konkrete ændringer og disse ændrings konsekvens i samtiden (for elever i mellemtrinnet) og i nutiden (for elever i udskoling og de gymnasiale uddannelser).</p> <table border="1" data-bbox="564 1509 1350 1993"> <thead> <tr> <th data-bbox="564 1509 829 1760">Hvilke ændringer fandt sted vedrørende børnearbejde omkring år 1870-1915?</th> <th data-bbox="829 1509 1091 1760">Hvad betød ændringen for arbejderbarnet i dets samtid?</th> <th data-bbox="1091 1509 1350 1760">Hvilken konsekvens har ændringen for børn og unge i dag?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="564 1760 829 1868"><i>Fx arbejdstiden blev forkortet</i></td> <td data-bbox="829 1760 1091 1868"><i>Fx færre penge til arbejderfamilien</i></td> <td data-bbox="1091 1760 1350 1868"><i>Fx mere fritid for barnet</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="564 1868 829 1930"></td> <td data-bbox="829 1868 1091 1930"></td> <td data-bbox="1091 1868 1350 1930"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="564 1930 829 1993"></td> <td data-bbox="829 1930 1091 1993"></td> <td data-bbox="1091 1930 1350 1993"></td> </tr> </tbody> </table>	Hvilke ændringer fandt sted vedrørende børnearbejde omkring år 1870-1915?	Hvad betød ændringen for arbejderbarnet i dets samtid?	Hvilken konsekvens har ændringen for børn og unge i dag?	<i>Fx arbejdstiden blev forkortet</i>	<i>Fx færre penge til arbejderfamilien</i>	<i>Fx mere fritid for barnet</i>						
Hvilke ændringer fandt sted vedrørende børnearbejde omkring år 1870-1915?	Hvad betød ændringen for arbejderbarnet i dets samtid?	Hvilken konsekvens har ændringen for børn og unge i dag?											
<i>Fx arbejdstiden blev forkortet</i>	<i>Fx færre penge til arbejderfamilien</i>	<i>Fx mere fritid for barnet</i>											

	<p>Eleverne sammenligner deres egne hverdagsbeskrivelser med et arbejderbarns hverdag og udarbejder et scenarie, hvor deres egen hverdag beskrives på samme betingelser som et arbejderbarns hverdag omkring året 1900.</p> <p>Disse små hverdagsscenarier udvikles mundtligt og i grupper, og de præsenteres foran andre grupper.</p> <p>Eleverne drøfter afslutningsvis betydningen af de forandringer, debatten om børnearbejde har bidraget til i samtiden og nutiden og årsager til, at disse forandringer fandt sted.</p> <p>Eleverne i de gymnasiale uddannelser kan afslutningsvis drøfte, om debatten om børnearbejde har medført et andet menneskesyn på barnet og barndom, og de undersøger de strukturelle og menneskelige årsager for debatten om børnenes arbejds- og livsvilkår i slutningen af 1900-tallet.</p> <p>Aktørperspektivet bidrager til elevernes forståelse af, at fortiden er påvirket af menneskelige handlinger, som stadigvæk har indflydelse på elevernes liv og hverdag i dag.</p>		
<p>8. Indsigt, forståelse, handleperspektiver</p>	<p>I undervisningsforløbet arbejder eleverne indholdsmæssigt med holdninger omkring børnearbejde, set fra forskellige perspektiver. Forløbet bidrager til elevernes forståelse af forskellige perspektiver i debatten om børnearbejde, og forløbet viser, hvordan aktørerne i debatten er påvirket af egen tid og mentale strømninger. Derudover får eleverne en forståelse for, at lovændringer er normative og har indflydelse på menneskers ideologiske og etiske holdninger, og at disse er foranderlige. Denne viden kan anvendes i analyse af fortidens samfundsmæssige debatter såvel som i nutidens debatter.</p> <p>I opgaven benytter eleverne sig af deres kritisk-analytiske kompetencer i fortolkningsprocessen omkring kildebearbejdelsen. Derudover træner eleverne deres fortællekompetencer. Både kildebearbejdelse og konstruktion af egne historiske fortællinger giver eleverne den indsigt, at fortællingerne kan fortolkes forskelligt afhængig af de valg og fravalg, man har foretaget under bearbejdelsen af kilderne.</p>		

Bilag 1: Billedkilder



Fotograf ukendt. Bing og Grøndahl, Arbejdsmænd i værksted, Vesterbrogade 149 i København, år 1900:
<https://kbhbilleder.dk/kbh-museum/29794> (hentet 24.05.22).



Fotograf ukendt. Mælkevogn fra Mejeriet Pasteur, Grundtvigsvej 13 i København, år 1898:
<https://kbhbilleder.dk/kbh-arkiv/101506> (hentet 24.05.22).



Fotograf ukendt. Mælkevogn med kusk og mælkedrenge i Amaliegade i København, år 1900:
<https://kbhbilleder.dk/kbh-arkiv/101507> (hentet 24.05.22).



Foto: Danielsen, J.; Ryesgade 1, København N; 1883-1887. Ansatte ved Frederiksberg Bryggeri, år 1885:
<https://kbhbilleder.dk/frb-arkiv/1943> (hentet 24.05.22).

Klik evt. på linket under det enkelte billede for flere informationer om billedet, eller gå ind på <https://kbhbilleder.dk> og søg på “arbejdsdreng” eller “børnearbejde” for at finde flere billeder.

Du kan finde mere materiale på stadsarkiverne i danske byer eller her: *Børn arbejdede også i gamle dag – om arbejderfamiliernes hverdag i slutningen af 1800-tallet*, LO skolekontakt, marts 2006: <https://fho.dk/wp-content/uploads/lo/2017/05/5087-bornarbejdedeogsaaigamledage-2006.pdf>

Bilag 2: Kilder om børnearbejde

Kilde 1: Socialisternes første politiske program. Uddrag fra Louis Pio: Socialistiske Blade II, 1871

[...] Vore onder er mange: slet føde, usunde boliger, mangelfuld beklædning, lang arbejdstid, dårlig undervisning, åndelig fordærvelse i forbindelse med et uhyggeligt hjem og deraf følgende hang til drik, det er de fjender, der skal bekæmpes. Til hjælp imod dem forlanger vi: fastsættelsen af en normalarbejdstid, som ikke må overskrides under noget som helst påskud, forbud imod søndagsarbejde, indskrænkning af kvindernes og ophør af børnenes arbejde i fabrikker eller lignende stede [...].

(Hyldtoft, O., H. Askgaard og N.F. Christiansen 1981a)

Kilde 2: Uddrag af Emil Hornemanns foredrag: Om Børns Anvendelser i Fabrikker. Hygejniske Meddelelser, 1872. Man kan finde kilden i sin fulde længde i litteraturlisten. Her finder man også det originale dokument, der oplister børnearbejdet på 49 fabrikker.

Den socialt engagerede læge Emil Hornemann (1810-90) afholder et foredrag om anvendelse af børn til fabriksarbejde til det første nordiske industrimøde i 1872. Forud for foredraget lå en undersøgelse af børns vilkår på fabrikker, som var den første af sin art.

Uddrag:

Af denne Oversigt sees, at jeg i det Hele har Oplysning om 49 Fabriker af den Art som anvender Børn eller Fruentimmer (kvinder) eller baade Børn og Fruentimmer blandt Arbejderne. For 4 Fabriker er Tallet paa samtlige Arbejdere ikke opgivet, i de øvrige 45 Fabriker er dette Tal 4297, og blandt disse er der 886 Børn, eller noget over 20 pct. [...]

[...] blandt de 886 Børn findes 134 som er under 10 Aar gl. [gammel, red.] Dette er henvend 1/6 af alle Børnene, og da det er mig opgivet, at der blandt disse smaae Børn findes nogle, der kun ere 6-7 Aar gamle. [...]

Børnenes Arbejdstid er meget forskjellig i de forskjellige Fabriker, i det Hele noget for lang. I Væverierne og Spinnerierne opgives lige fra 2 Timer hver 2den Dag indtil 12, 13 Timer hver Dag. Nogle Steder arbeide Børnene kun hver 2den Dag og gaae i Skole hver 2den Dag, [...].

I Tobaksfabrikerne er Arbejdstiden de fleste Steder 5 a 6 Timer [...]. I Fajancefabrikerne synes Arbejdstiden noget lang, men kun hver 2den Dag i den ene Fabrik (med Skolegang den anden Dag).

I de øvrige Fabriker arbeide Børnene fra 5 til 8 Timer; kun i Glasværkerne gaaer Arbeidstiden op til 9 a 10 Timer, og i disse Fabriker maa Børnene tilmed arbeide om Natten. [...]

De øvrige Oplysninger om Børnenes og Qvindernes Forhold i Fabrikerne ere i det Hele, som det sees, ret gunstige, og de hygieiniske Forhold roses af mange af Lægerne. Af Sygdomstilfælde, som Følge af Arbeidet og Opholdet i Fabrikerne, omtales kun undtagelsesvis nogen Blegsot [anæmi, blodmangel, red.], og Brysttilfælde hvor der er Støv. Desuden Blyforgiftninger, hvor der bruges Blyglassur, og Phosphorforgiftninger i Tændstikfabrikerne, hvor der bruges Phosphor til Satsen.

[...]

(Danmarkshistorien.dk 2015a)

Kilde 3: “Lov om Børns og unge Menneskers Arbeide i Fabrikker og fabriksmæssig drevne Værksteder samt det Offentliges Tilsyn” med disse, 23. maj 1873. Loven var den første danske fabrikslov, der prøvede at regulere børnenes arbejde på fabrikker.

Denne kilde er et uddrag. Man kan finde kilden i sin fulde længde i litteraturlisten.

Vi Christian den Niende, af Guds Naade Konge til Danmark, de Venders og Gothers, Hertug til Slesvig, Holsten, Stormarn, Ditmarsken, Lauenborg og Oldenburg,

Gjøre vitterligt: Rigsdagen har vedtaget og Vi ved Vort Samtykke stadfæstet følgende Lov:

§ 1.

Arbeide i Fabrikker eller saadanne Værksteder og Arbeidssteder, hvor Arbeidet udføres paa fabriksmæssig Maade, er det Offentliges Tilsyn undergivet, forsaavidt dertil anvendes Personer under 18 Aar, hvad enten Arbeidet vedrører selve Fabrikationen eller nogen dermed i Forbindelse staaende Gjærning. [...]

§ 2.

Børn, som ikke have fyldt det 10de Aar, maa ikke anvendes til det i § 1 omhandlede Arbeide.

Børn af Alder mellem 10 og 14 Aar maa ikke anvendes til det i § 1 omhandlede Arbeide mere end sex og en halv Time i Løbet af et Døgn, deri indbefattet en Hviletid af mindst en halv Time; ei heller i Tiden før Kl. 6 Morgen eller efter Kl. 8 Aften.

Børn af den nævnte Alder, som have været i Arbeide før Kl. 11 Formiddag, maa ikke arbeide i samme eller nogen anden Bedrift efter samme Dags Eftermiddag Kl. 1.

§ 3

Unge Mennesker af begge Kjøen imellem 14 og 18 Aar maa ikke anvendes til det i § 1 omhandlede Arbeide mere end tolv Timer i Løbet af et Døgn, ei heller i Tiden før Kl. 5 Morgen eller efter Kl. 9 Aften. Af den nævnte Arbeidstid af tolv Timer skal der tilstaaes de her ommeldte unge Mennesker til Hvile- og Maaltider mindst to Timer imellem Kl. 8 Morgen og Kl. 6 Aften, hvoraf een og en halv Time skal gives før Kl. 3. [...]

(Danmarkshistorien.dk 2015b)

Kilde 4: I 1873 satte en lov grænser for, hvor meget børn måtte arbejde på fabrikkerne. Nogle politikere var imod loven. En af dem var landstingmand Schøler:

Jeg frygter for, at man risikerer at bidrage til at gøre mange af disse unge mennesker til sovetryner og dagdrivere. Det er en underlig medlidenhed, man synes at have med kraftige børn og unge mennesker.

(Arbejdermuseet.dk u.å. *Børn på fabrik – baggrunden for den første fabrikslov*)

Kilde 5: Uddrag af et indlæg, som er et læserbrev fra en arbejder fra 16. marts 1873 bragt i Industri-Tidenden. Man kan finde kilden i sin fulde længde i linket i litteraturlisten.

Hr. Redaktør!

I de senest udkomne Numere af Industri-Tidenden har jeg læst flere Artikler angaaende den nye Lov om at anvende Børn i Fabriker. I den Anledning vil jeg herved tillade mig at sende Dem en Udtalelse om min Mening om Sagen, [...].

Jeg har efter Alt, hvad jeg har læst om denne Lov [...] spurgt mig selv: Er denne Lov virkelig begrundet i Arbeidernes Interesser? [...] Hvad giver Loven til Arbejderne? Og hvad tager den fra Arbejderne?

Hvad det første Spørgsmaal angaaer, hvad Loven giver Arbejderne, da har jeg af Alt, hvad jeg har hørt og læst, ikke kunnet see, at den giver Arbejderne Noget, thi at Politiet eller Inspektørerne skulle paasee, at Børnene ikke misbruges til Arbeide, det kan vistnok ikke siges at være at give Arbejderne Noget. Paa den anden Side synes jeg, at det andet Spørgsmaal, hvad Loven tager fra Arbejderne, er let at besvare, thi den berøver jo ialfald Arbejderne den Fortjeneste, som de kunne have til Hjælp til deres Families Underhold ved deres Børns Arbeide. Det er Noget, man kan forstaae og vide at vurdere. Men det er dog ikke det Eneste, som Loven tager fra Arbejderne, den tager meget mere, thi den forbyder Arbejderne at raade over deres egne Børn paa den Maade, de synes bedst om. [...]

Ærbødigst
En Arbejder

(Danmarkshistorien.dk 2015c)

Kilde 6: Tobaksdreng fra Vejle omkring 1880. Uddrag af Lauritz Jessens, født 1868, erindringer.

[...] egentlig havde jeg set frem til mit 10. år med forventning, thi da kunne jeg altså komme på tobaksfabrik, og det havde jeg god lyst til, jeg havde jævnlig af min mor måtte høre for, at jeg gik hjemme og drev uden at gøre nytte og kun tænkte på leg og utyskestreger (ballade), Jeg afvæbnede hende som regel med, at 'jeg kunne ikke gøre for, at jeg ikke kunne komme på fabrik, før jeg var 10 år'. Det kunne man tidligere. Mine brødre, Jens og Christian, var kommet på fabrik i 6-7 års alderen. Men i 1873 havde vi fået den første lov (23-5-73), der forbød at anvende børn til at arbejde på fabrikker før deres fyldte 10. år[...].

Jeg vil gerne arbejde, ville gerne på fabrik, og samme dag, jeg fyldte 10 år fulgte jeg med Hans til fabrikken, Madsen og Sørensen (tobaksfabrik) på Nørregade, og blev antaget. [...] Hos Madsen og Sørensen fik vi den svimlende løn af 31/2 øre i timen. [...]

De 31/2 øre i timen kunne, når vi havde "fuld uge" (arbejde alle de timer de kunne), give en ugeløn af 1 krone og 26 øre. Det var det højeste, det kunne drives til. Ifølge fabriksloven måtte vi ikke beskæftiges mere end 6 timer daglig [...].

Det var nu ikke altid, vi kunne få "fuld uge". Formentlig for at modvirke børns erhvervsmæssige arbejde blev skoletiden, da jeg var en 8-9 år, delt, og fagene udvidet. Før den tid havde vi faktisk kun læsning, skrivning, regning, religion og lidt fædrelandshistorie. Nu fik vi naturlære (fysisk), naturhistorie (zoologi) og geografi. Før den tid gik vi i skole den halve dag, fra 8 til 11-12, eller fra 1 til 4-5. Nu blev den delt, således at vi gik fra 8-10 og fra 1-3; nogle dage gik vi dog fra kl. 11 og til klokken 4, nemlig når vi skulle have gymnastik eller sang, og de dage kunne vi ikke få 6 timer på fabrikken. Vi måtte skynde os til fabrikken, i reglen i løb, og var så på fabrikken fra 10-12 eller fra 11-12 og om eftermiddagen fra 3-7 eller 4-7- De dage, vi kom fra skole kl. 10 og klokken 3 kunne vi få 6 timer på fabrikken, de dage vi først kom kl. 11 eller kl. 4 fik vi kun 4-5 timer. I ferierne fik vi altid 6 timer ud af det. Ferierne var kun skoleferier, fra arbejdet var der ingen ferier. Vi kendte ikke til at "komme på landet" i ferierne, arbejdet skulle passes. [...].

(Hyldtoft, O., H. Askgaard og N.F. Christiansen 1981b)

Kilde 7: Uddrag fra en erindring fra en mand, født i 1885. Uddraget beskriver hans første ugeløn på fabrikken Carlsberg, hvor han fik arbejde.

Da jeg var nået de 10 år fik jeg arbejde på Carlsberg. Vi små arbejdsmænd skulle møde fra klokken 6 morgen til 12 middag med en halv times frokostpause. Altså 5 en halv times ølaftapning. Jeg sad foroverbøjet over en tappemaskine, som også har sat sine spor på mig. Det var et koldt job [i, red.] vinterdage at håndtere de kolde tønder, som ankom i de tidlige morgentimer, og vi små drenge skulle trille de store tønder, som ankom i de tidlige morgentimer, og vi små drenge skulle trille de store tønder sammen med de voksne op ad et langt lad. Særligt de strenge frostdage hang fingrene fast i jerntøndebåndene. Det morede de voksne, når vi pustede på de valne fingre (fingrene bliver stive af kulde). Al den herlighed blev lønnet med 2. kroner om ugen ca. godt 5 øre i timen. Og al det tøj man ødelagde. Når klokken var 12 middag og vi skulle hjem, var mine bukser plaskvåde af øl, som stivnede på vejen hjem. Udturen tog 20 minutter og hjem ligeså. Jeg var stolt over min faste ugeløn, men det var alligevel en hård omgang. Op klokken 5 morgen og hente gammelt brød og om vinteren trave af sted i høje snedriver og have våde fødder inden man begyndte det daglige arbejde, og så få alt det øl sprøjtet fra maskinerne og ud på bukserne. Der må have været godt med krummer i en, for sygdom kan jeg ikke huske, at jeg har haft.

(Skoletjenesten, Arbejdermuseet u.å. *Den første ugeløn*)

Kilde 8: Skoledirektør Sophus Bauditzs (1850-1915) beretning om skoleelevers arbejde uden for skoletiden, 1898.

Kilden er et uddrag. Man kan finde kilden i sin fulde længde i litteraturlisten. Her finder man også det originale dokument, der oplister antallet af børn, der arbejder på forskellige skoler i København.

Beretning af 8de November 1898 fra Skoledirektør Bauditz om Kommuneskolernes Elevers Anvendelse til Arbejde udenfor Skoletiden.

Skønt Eleverne i Kommunens Skoler nu langt mindre end tidligere anvendes til Arbejde udenfor Hjemmene, hvilket sikkert skyldes Loven af 23de maj 1873, er dog endnu et betydeligt Antal Børn beskæftiget ved forskelligt Arbejde, og dette Tal er endog voxet med flere Procent i Forhold til det samlede Elevantal. Da dette i alt Fald for en Del formentlig skyldes den udstrakte Anvendelse af Drenge i Mælkeforsynings Tjeneste, og da dette Arbejde maa antages at stille altfor store Fordringer til Børnenes Tid og Kræfter, har det allerede i længere Tid fra forskellige Sider været anset for ønskeligt, om

man paa en eller anden Maade kunde faa Børns Arbejde udenfor Fabrikerne bundet til bestemte, betryggende Regler.

[...]

Inspektørerne udtale gennemgaaende, at alt Erhvervsarbejde udenfor Skolen principielt maa betragtes som uheldigt. Da imidlertid mange Forældre ikke kunne undvære Børnenes Fortjeneste, vil det næppe være muligt at faa vedtaget en Lov, der helt forbyder alt Erhvervsarbejde af Børn, og som Forholdene ere, vilde maaske en saadan Lov næppe en Gang være ønskelig, eftersom mange Børn kun ved det tidsbundne Arbejde holdes borte fra Gadelivets Daarligheder. [...]

(Danmarkshistorien.dk 2015d)

Kilde 9: Direktøren på et glasværk siger i bladet Ingeniøren fra året 1900:

Der er en masse små ting, der skal passes. En mængde smådele, der skal sammenføjes, og det kræver absolut alt sammen børnehjælp ... Børnenes arbejde foregår ved ovnene. De er altså stærkt udsatte for varmen, og de må tillige bevæge sig hurtigt. Det er indlysende, at dette arbejde er noget, der ikke passer for voksne. Og selv om det kunne gøres af voksne, kan vi ikke skaffe dem.

(LO skolekontakt 2006)

Kilde 10: Uddrag fra en erindring fra en kvinde, født i 1903

Da jeg var 4 år giftede min Mor sig med en Mand, der havde Børn, der var ældre end min Mor. Hun tog min Bror og mig med i Ægteskabet bort fra Bedste, hvor vi var trygge. Manden var Skomager, sad hjemme og reparerede Fodtøj. Samtidig gik de med Aviser, vi havde 800 Socialdemokrater (en avis) i Kvarteret Holmbladsgade og Sidegader. Dengang skulde man hente Bladene på Redaktionen. Jeg blev hevet af Sengen kun 4 år gammel og måtte trave til Farimagsgade (vi boede på Venusvej Amager). Aviserne skulde hentes tidligt, og vi kunde så tage den første Sporvogn tilbage til Amager. Så begyndte Dagens Job, jeg vidste ikke hvor højre og venstre var, men fik Aviserne stukket ind under Armen til de forskellige sider. Når der var 4 Sal, var det altid mig. Dengang var der Gaslys på nogle Trapper, men det blev slukke[t] Kl 10 om aftenen, så vi gik altid i mørke. Det var ikke rart. Mit højeste ønske var at få en lille Lygte med Tællelys til at have på Maven, den kostede 50 Øre, men jeg fik den aldrig.

(Skoletjenesten, Arbejdermuseet u.å. *Floras højeste ønske*).

Kilde 11: Uddrag fra en erindring fra en kvinde, født i 1903

Da jeg var 8 år, fik jeg også min første plads. Alle i skolen havde plads, så ville jeg da også. Dengang henvendte folk sig bare til skolen, når de manglede en bydreng eller en lille pige til hjælp. Jeg skulle være der fra kl. 8 til 12 for 4 kr. om måneden, og derefter var jeg i skole fra 1-6. Men den første plads varede kun én dag, for jeg blev sat til at hugge brænde i kælderen, og det havde jeg aldrig prøvet før, så selvfølgelig huggede jeg mig i fingeren. Men så fik jeg plads hos en skolefrøken – også fra 8-12 for 4 kr. om måneden. Der skulle jeg også vaske gulve (der var 3 værelser og kammer), bone parketgulvet i spisestuen, banke tæpper (der stod en ølkasse i gården, som jeg stod op på for at nå stangen), hente koks op fra en modbydelig mørk kælder, samt vaske op, inden jeg løb kl. 12 for at nå hjem efter min skoletaske. Da jeg blev 12 år og skulle op i 7. klasse, måtte jeg skifte plads, for der var kun syvende klasse om formiddagen. Jeg fik så plads hos hofbager Vald. Olsen på Vesterbrogade 69, og det gjorde min broder også. Vi skulle møde kl. 6 om morgenen, vi havde begge to en rem om livet med en lygte foran, for den gang var der jo ikke lys hverken på gade eller trapper. Vi fik hver en kurv fuld. Han havde Vesterbrogade – jeg Frederiksberg alle. Derefter hjem og i skole fra kl. 8 til 1, og så af sted til bageren igen, hvor jeg var fra 1:30 til 6. Min bror havde plads om eftermiddagen hos en urtekræmmer, hvor han måtte slæbe tunge ølkasser. Så hjem og spise middagsmad, ned og lege en times tid, så op og læse lektier, inden jeg skulle i seng. For det arbejde fik jeg 8 kr. om måneden – 3 kr. for morgenpladsen og 5 kr. for eftermiddagen ...

(Skoletjenesten, Arbejdermuseet u.å. *Valborgs første plads*)

Litteratur

Arbejdermuseet.dk (u.å.). *Børn på fabrik – baggrunden for den første fabrikslov*. <https://www.arbejdermuseet.dk/viden-samlinger/arbejderhistorien/plads-til-os-alle/lidt-arbejde-skader-ikke-boernearbejde/boern-paa-fabrik-baggrunden-foerste-fabrikslov> (hentet 24.05.22).

Arne-Hansen, S., L.N. Andersen og A.R. Svendsen (2014). "Børnearbejde". I *Hverdagsliv før og nu – fortalt gennem Børnenes Arbejdermuseum*: 11. https://www.arbejdermuseet.dk/wp-content/uploads/2016/03/Hverdagsliv_Arbejdsbog_netPDF-2.pdf (hentet 24.05.22).

Danmarkshistorien.dk (2015a). *Uddrag af Emil Hornemann: "Om Børns Anvendelse i Fabrikker", 1872*. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/uddrag-af-emil-hornemann-om-boerns-anvendelse-i-fabrikker-1872> (hentet 24.05.22).

Danmarkshistorien.dk (2015b). *Lov om Børns og unge Menneskers Arbejde i Fabrikker, 23. maj 1873*. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/fabriksloven-af-23-maj-1873> (hentet 24.05.22).

Danmarkshistorien.dk (2015c). *Industri-Tidenden 1873: Kritik af fabriksloven*. <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/industri-tidenden-1873-kritik-af-fabriksloven> (hentet 24.05.22).

Danmarkshistorien.dk (2015d). *Skoledirektørs beretning om skoleelevers arbejde uden for skoletiden, 1898*. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/skoledirektors-beretning-om-skoleelevers-arbejde-uden-for-skoletiden-1898> (hentet 24.05.22).

Hyldtoft, O., H. Askgaard og N.F. Christiansen (1981a). *Det industrielle Danmark*. Aarhus: Systime: 193-194.

Hyldtoft, O., H. Askgaard og N.F. Christiansen (1981b). *Det industrielle Danmark*, Aarhus: Systime: 204-210.

Kbh-billeder.dk. <https://kbhbilleder.dk> (hentet 24.05.22).

LO skolekontakt (2006). *Børn arbejdede også i gamle dag – om arbejderfamiliernes hverdag i slutningen af 1800-tallet*. <https://fho.dk/wp-content/uploads/lo/2017/05/5087-bornarbejdedeogsaaigamledage-2006.pdf> (hentet 24.05.22).

Skoletjenesten, Arbejdermuseet (u.å.). *Den første ugeløn*. www.arbejdermuseet.dk/wp-content/uploads/2016/09/Den-første-ugeløn-kilde-til-baggårdens-børnearbejdere.pdf (hentet 24.05.22).

Skoletjenesten, Arbejdermuseet (u.å.). *Floras højeste ønske*. <https://www.arbejdermuseet.dk/wp-content/uploads/2016/09/Floras-højeste-ønske-kilde-til-baggårdens-børnearbejdere.pdf> (hentet 24.05.22).

Skoletjenesten, Arbejdermuseet (u.å.). *Valborgs første plads*. <https://www.arbejdermuseet.dk/wp-content/uploads/2016/09/Valborgs-første-plads-kilde-til-baggårdens-børnearbejdere.pdf> (hentet 24.05.22).

Kapitel 7. Undervisningsforløb: Fortidsmøder med Jugoslavien med afsæt i landets frimærker

Titel: "Frimærker - Landet der forsvandt"

Klassetrin: Fra 7. klasse til 3. g.

Omfang: ca. 10 lektioner

Begrundelse for valg af indhold

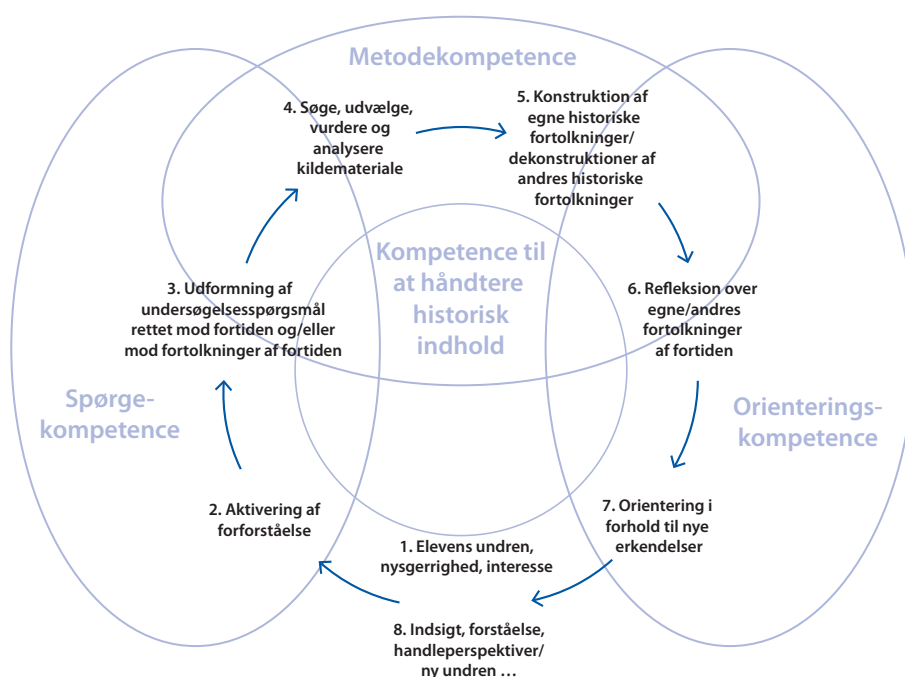
Jugoslavien var et land, der eksisterede i tre versioner i knap 80 år. Perioden efter afslutningen af 1. verdenskrig er med Tysklands nederlag og sammenbruddet af hhv. det Østrig-ungarske rige og Det Osmanniske imperium karakteriseret ved en række nye grænsedragninger og statsdannelser. I den sydøstlige del af Europa dannes efter de multinationale imperiers sammenbrud flere nye stater, bl.a. kongeriget Jugoslavien, som netop betyder syd-slavernes rige. Kongeriget blev dannet under den serbiske kongeslægt Karageorgevic og bestod af en række folkeslag. Netop denne konstruktion skulle vise sig at være særdeles svær at håndtere, og landet Jugoslavien var både som kongerige under den tyske besættelse i 1941-45 og som socialistisk føderation under Tito præget af konflikter mellem de forskellige folkeslag. Efter Titos død i 1980 eskalerede konflikterne mellem de seks delrepublikker Slovenien, Kroatien, Serbien(-Montenegro), Bosnien-Herzegovina, Kosovo og Makedonien. Perioden 1991-1999 var præget af en lang række krige i det tidligere Jugoslavien med op mod 150.000 døde, endnu flere sårede og millioner fordrevet fra deres hjem som følge af konflikterne og de etniske udrensninger. Efter borgerkrigene i 1990erne var Jugoslavien, syd-slavernes rige, ophørt med at eksistere.

Forløbet inviterer med sit afsæt i frimærker fra et ikke længere eksisterende land til fortidsmøder gennem et fokus på materiel kultur og gennem elevernes undersøgelser af den selvforståelse, de ambitioner, den nation-buildingproces og i nogle tilfælde utopier og selvovervurderinger, som afspejles i frimærkernes motiver og deres historiebrug, herunder ophavssituationer og – personer. I dette forløb handler det både om at dekonstruere og konstruere historiske fortællinger, og der er således både fokus på en kritisk-analytisk og en narrativ tilgang til historiebrug, hvor også elevernes egne fortællinger – altså repræsentationer af fortiden – bliver genstand for refleksion.

Det er en forandringsproces både i fortiden og i nutiden, at selvstændige lande opstår og forsvinder igen. Og således kan arbejde med forløbet "Landet der forsvandt" også modvirke determinisme og desuden understøtte elevernes orienteringskompetence, idet de netop undersøger repræsentationer og fortolkninger – her i frimærkeformat. Strategien, der anvendes i forløbet, er *genstanden som nøgle til et fortidsmøde*, som foldes ud i bogens kapitel 7 om materiel kultur. Vinklingen bliver en måde at præsentere elever for *det fremmede* ved at vække historien

om et ikke-eksisterende land til live og samtidig understøtte elevernes forståelse af og bevidsthed om, at forandring er et vilkår, også for så store størrelser som lande. Det socialistiske Jugoslavien var mere end 2/3 så stort som Tyskland og havde i 1991 ca. 23 mio. indbyggere. Fokus er i første omgang at skabe grundlag for fortidsmøder uden krav om nutidsrefleksion, hvorfor krigen på Balkan 1991-1999, og de vidtstrakte konsekvenser af dem, ikke inddrages i forløbet.

Proces- og kompetencemodellen



Introduktion til forløbet

I dette forløb kombineres både genstande og steder. Afsættet er frimærker, som i sig selv er fysiske genstande med en stoflighed og et taktilt læringspotentiale. Men frimærkerne repræsenterer virkelige steder, historiske personer, fremtidsdrømme og selvforståelse, hvorfor undersøgelse af frimærkernes ophavssituation og bredere kontekst inddrages. Frimærkerne er således indgange til steder, som eleverne ikke har fysisk adgang til, og som ikke eksisterer længere. Viden om og dokumentation af Jugoslavien sker i dette forløb vha. frimærkerne i sig selv, en rejsefører og historiske fremstillinger.

Eleverne bruger både frimærkerne som igangsættere af undringsspørgsmål, men også som både levn og beretning og dermed afsæt for de fortællinger, som eleverne skaber. Konstruktionen af

egne fortællinger sker i dette forløb først efter, at eleverne har arbejdet med fremstillinger (andres repræsentationer) af landet bag frimærket og undersøgt historiske atlas for spor efter landets opståen og tilhørsforhold. Forløbet giver anledning til, at eleverne arbejder med forskellige metoder som *kartografi* ved at anvende historiske atlas til at indplacere stedet i dets geografiske kontekst, *billedanalyse* til at undersøge frimærkernes motiver og mere klassisk *kildearbejde/historisk metode* for at sætte frimærkerne ind i deres rette historiske kontekst, herunder blandt andet undersøge ophavssituation/-person og indhold (motiv), dvs. den selvfremsstilling, som motivet er udtryk for, samt kontekst og årsag og virkning (læs: til at landet fremstiller sig, som det gør). Sidstnævnte undersøges ved inddragelse af historiske fremstillinger.

Frimærkernes motiver kan både bruges til at øge og kvalificere elevernes viden om geografiske, kulturelle og historiske forhold i Jugoslavien, teknologiske og infrastrukturelle fremskridt, og samtidig kan de også invitere til undersøgelse af konteksten for produktion af de forskellige frimærker – altså en kritisk-analytisk historiebrugsanalyse. Eleverne arbejder i forløbet med historisk empati, når de undersøger konteksten for frimærket og fordyber sig i den mentalitet, de normer og værdier, der ligger bag den selvfremsstilling, som frimærkernes motiver kan ses som et udtryk for.

Forløb

"Frimærker – Landet der forsvandt" – en udfyldt procesmodel		Materialer
<p>1. Elevens undren, nysgerrighed, interesse</p> <p>+</p> <p>2. Aktivering af forforståelse</p>	<p>Elevernes undren og nysgerrighed vækkes ved præsentation af et eller flere konkrete frimærker (bilag 1) samt kortet over Jugoslavien (bilag 2).</p> <p>Følgende spørgsmål kan bruges til at aktivere deres forforståelse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad er det for et land? • Hvor ligger det? • Hvad ved vi om landet i forvejen? • Hvorfor kan vi ikke finde det på et nutidigt landkort? 	<p>Bilag 1: Frimærker.</p> <p>Bilag 2: Kort over Jugoslavien.</p>
<p>3. Udformning af undersøgelsesspørgsmål</p>	<p>I første del af den egentlige undersøgelse anvendes relevante undersøgelsesspørgsmål knyttet til beskrivelse af det/de relevante frimærker.</p> <p>Der formuleres i fællesskab yderligere specifikke undersøgelsesspørgsmål rettet mod frimærkets motiv. Fx hvem og hvad der er afbilledet og på hvilken måde? Hvilken stil er anvendt? Farver m.v.</p>	<p>Læreren fordeler frimærkerne mellem forskellige grupper eller kan, hvis analysen af frimærkerne skal indgå i et andet forløb, give alle grupper al materialet. I så fald kan eleverne bedes om at kategorisere frimærkerne efter motiver.</p>
<p>4. Søge, udvælge, vurdere og analysere kildemateriale</p> <p>+</p> <p>6. Refleksion over andres fortolkninger (fremstillinger og rejseberetninger)</p>	<p>Frimærkerne bruges som levn og beretning og suppleres i denne fase med fremstillingstekster, som giver indsigt i den historiske kontekst (hvad sker der i samtiden?).</p> <p>Til uddraget af <i>Nagels rejsefører</i> (se bilag 4) stilles desuden spørgsmål til gadenavne og pladser i Zagreb– hvad fortæller disse navne om, hvad man har fundet vigtigt at huske? Overvej fx, hvordan det har været at bo i en by med en plads ved navn Fascismens Ofres Plads.</p> <p>Vurderings spørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvad fortæller motivvalget om, hvad man har ønsket at fortælle om sit land? • Hvilke værdier udtrykkes i motivvalget? 	<p>Selvvalgt fremstilling om Jugoslaviens historie – se forslag til ressourcer i litteratur- og materialelisten.</p> <p>Bilag 4: Uddrag af <i>Nagels rejsefører: Jugoslavien</i> (1955).</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan passer motivvalgene med de beskrivelser af Jugoslavien, som findes i fremstillingerne? <p>Sammenhold den indledende analyse af frimærkerne fra fase 1+2 med en indholdsanalyse af en selvvalgt fremstilling om Jugoslaviens historie.</p> <p>Arbejdsformer: Billedanalyse og fremstillings- og kildeanalyse.</p>	
Fase 5. Konstruktion af egne fortolkninger	<p>Elevernes skal nu med afsæt i det samlede kildemateriale konstruere egne fortællinger om Jugoslavien ud fra et overordnet spørgsmål om, hvordan det har været at leve i et land, som fremstillede sig, som det gjorde.</p> <p>Fortællingerne kan være bidrag til et leksikon, en Tiki-Toki Timeline eller en tegneserie.</p> <p>Vigtigt er her, at læreren fastholder elevernes opmærksomhed på den selvfremstilling, som frimærkerne er udtryk for.</p>	
6. Refleksion over andres historiske fortolkninger + 7. Orientering ift. nye erkendelser	<p>Plenumsamtale om fortællingerne og refleksion over, hvorfor fortællingerne er forskellige, samt hvilke tanker arbejdet med Jugoslaviens selvfremstilling satte i gang hos eleverne.</p> <p>Eleverne stiller spørgsmål til de øvrige elevers fremstillinger, fx hvordan har du brugt kildematerialet? Hvordan har frimærkets motiv påvirket din fortælling om livet i kongeriget Jugoslavien, det tyskbesatte Jugoslavien (1941-1945) eller det socialistiske Jugoslavien?</p>	

Bilag 1: Frimærker 1940-1967



1940 Våbenskjold Grækenland, Rumænien, Jugoslavien og Tyrkiet



1943 Kong Peter II



1943 Personligheder – Jugoslaviens 25års jubilæum



1947 Annektering af Julian provinsen



1947 Konstruktion af Samac-Sarajevo jernbanen



1949 Det 5. jubilæum for dannelsen af Folkets republik



1950 Lokaløkonomi



1950 Arbejdernes internationale kampdag



1967 50 året for Oktoberrevolutionen



1967 Rum Verdensudstilling Expo '67 Montreal

Alle ovenstående frimærker er fundet på:

<https://www.stampworld.com/da/stamps/Yugoslavia/Postage%20stamps>



Jugoslavien

Kilde: Privat frimærkesamling

Bilag 2: Kongeriget Jugoslavien 1918-1941



Kilde: Wikimedia Commons.

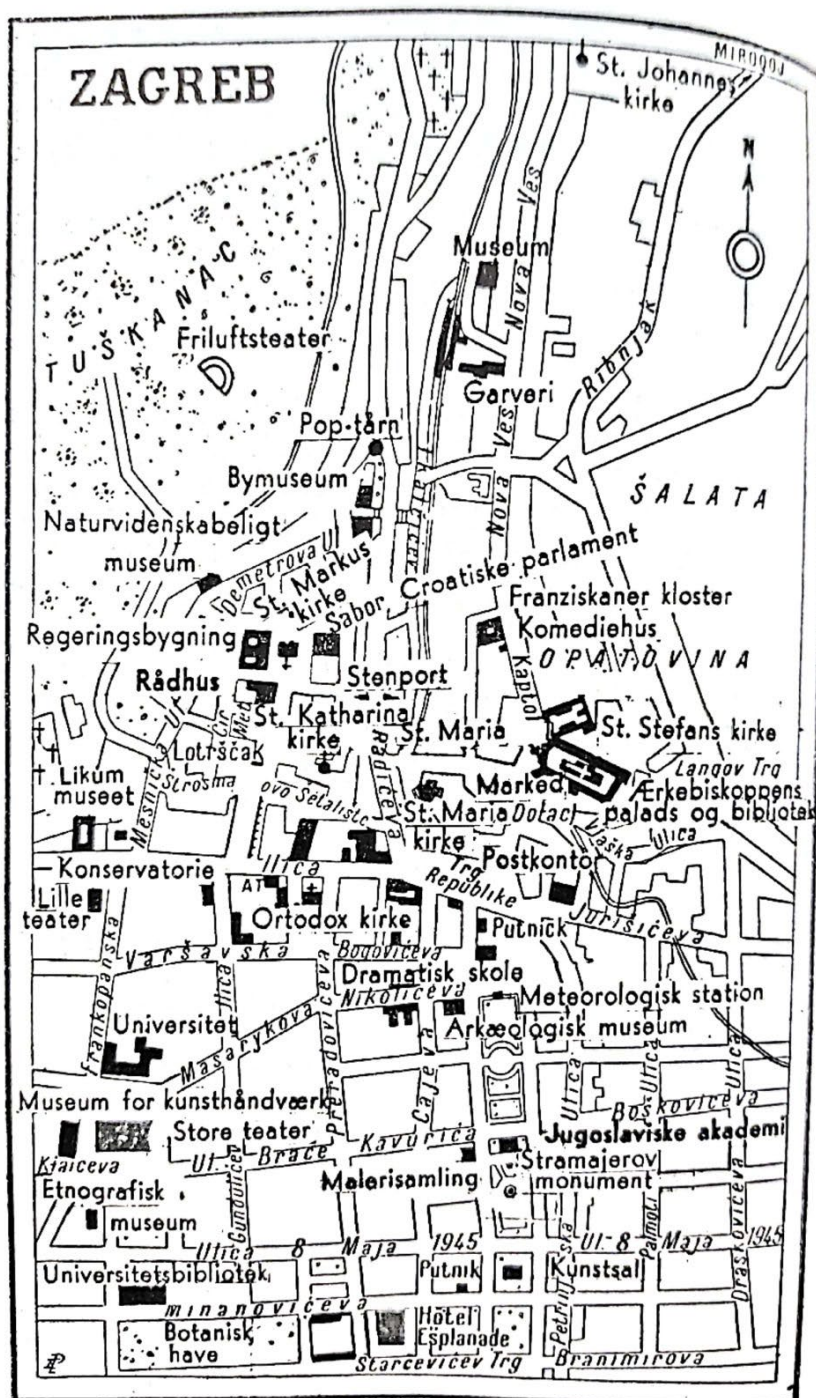
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Yugoslavia_1956-1990.svg (hentet 31.01.22).

Bilag 3: Jugoslavien 1941-1991 med de seks republikker



Kilde: Danmarkshistorien.dk (2018). *Jugoslaviens Sammenbrud 1991-1999*.

<https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/jugoslaviens-sammenbrud-1991-1999> (hentet 31.01.22).



(Gracali 1955: 60)

Fra Republikkens Plads til Fascismens Ofres Plads

Fra Republikkens Plads går man gennem *Jurišić-gaden* til *Jože Vlahovičs Plads*, derefter gennem den brede *Radišina-gade* til *Fascismens Ofres Plads*. Det er et moderne beboelseskvarter, især den del af byen, der ligger omkring Fascismens Ofres Plads. I en tidligere *udstillingspavillon*, som ligger på denne plads og som blev opført under Ivan Meštrovičs ledelse, befinder sig en del af *Det Nationale Befrielsesmuseums* samlinger. I pladsens østside *Studenterhuset*.

Beograd-gaden fører fra Fascismens Ofres Plads til *Lenin-Plads*, hvor der findes parkanlæg, legeplads og soppebassin. Her ligger også *De Kroatiske Fagforbunds hus* med stor koncertsal og et omfattende bibliotek.

En af byens smukkeste gader, med to kørebaner og sporvognskørsel i midten, begynder ved Fascismens Ofres Plads. I nr. 8 har det *Nationaløkonomiske Fakultet* til huse, og lidt længere henne i gaden *Den Jugoslaviske Armés hus*, og over for dette (nr. 17) *Seljacka Sloga's* (bondeforbundets) moderne bygning: dette forbund har lokale afdelinger i landsbyer i Kroatien, Bosnien og Herzegovina, og dyrker fremfor alt de forskellige folkeskikke (sange, danske, folkedragter osv.).

Fra republikkens plads til Kustosija

Den tidligere omtalte *Ilica-gade* fører fra Republikkens Plads til forstaden *Kustošija*. Efter *Kačić Miošić-monumentet*, dvs. forbi *Mesnička-gaden*, ligger fra *Frankopanska-gadekrydset*. Fra dette kryds fører *Dežmanov-passagen* til *Tuškanac*. Ad *Frankopanska-gaden* når man til skole- og universitetskvarteret, og til det Store Teater på *Marskal Tito-plads*.

Frankopanska-gaden er en stor forretningsgade med elegante butikker. I nr. 10 det *Lille Teater* (hvor der opføres operetter, lystspil og skuespil). Til venstre, efter *Dalmatinska-gaden*, *St Vinko-kirken* med nonnekloster.

For enden af *Frankopanska-gaden*, der hvor den udmunder i *Marskal Tito-Plads*, udgår i højre side *Den Jugoslaviske Armés Gade*, en smuk bred allé. Foran i alléen det store forlagshus *Zora*. Længere henne i alléen ligger den også i arkitektonisk henseende meget interessante, moderne *St. Blasius-kirke*.

Marskal Tito-Plads med sine smukke anlæg er et af de mest indtagende steder i det moderne Zagreb.

I Frankopanska-gadens venstre side ligger, noget skjult, *Zagrebs universitets rektoratsbygning*. Universitetet, som er grundlagt i 1662, blev, som allerede nævnt, anerkendt af staten i 1874. I dag har det ti fakulteter med 160 institutter og besøges af rundt regnet 14.000 studenter.

I anlægget foran rektoratsbygningen *Den Nationale Presses Hus* og *Statstrykkeriet*, hvor Kroatiens vigtigste dagblade og tidsskrifter trykkes.

Over for Statstrykkeriet ligger den berømte *Teater-Café*, et mødested for kunstnerne fra det Store Teater.

I Marskal Tito-Pladsens baggrund *Landbrugs- og Forstvæsenfakulteterne*. På hjørnet af pladsen og *Brødrene Kavurić-gaden* ligger *Lærernes Hus*, sædet for lærernes faglige organisationer og for redaktionen af pædagogiske tidsskrifter.

(Gracalić 1955: 62-63)

Litteratur

Nielsen, C.A. (u.å.). "1: Jugoslavien før 1991". På C.A. Nielsen *Jugoslaviens Sammenbrud 1991-1999*. <https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/jugoslaviens-sammenbrud-1991-1999/#anker> (hentet 19.04.22).

Gracalií, L. (1955). *Nagels Rejsefører: Jugoslavien*. Oversat fra tysk af dr. Georg Rona. København: A/S Importbøger: 60; 62-63.

Forslag til ressourcer:

Danmarkshistorien.dk. Film. *Jugoslaviens Sammenbrud 1991-1999: Jugoslaviens historie indtil krigene i 1990'erne*. <https://danmarkshistorien.dk/vis/materiale/jugoslaviens-sammenbrud-1991-1999-jugoslaviens-historie-indtil-krigene-i-1990erne> (hentet 19.04.22).

Folkedrab.dk (u.å.). *Jugoslavien - et etnisk kludetaeppe*. <https://folkedrab.dk/artikler/jugoslavien-et-etnisk-kludetaeppe> (hentet 19.04.22).

Andersen, U. (2015). *På studietur til Sarajevo*. Frederiksberg: Frydenlund.

Jepsen, H.L. (1966). *Jugoslavien*. København: Carit Andersen Forlag.

Sindbæk, T. (2012) *Usable history? Reprerentations of Yugoslavia's difficult past from 1945 to 2002*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Sindbæk, T. (2014). "Tintin på Balkan". I D.M. Søgaard (red.), *Tintin & ToRS: årbog for ToRS 2012-2013*. København: Institut for Tværkulturelle og Regionale Studier: 56-67. <https://e-pages.dk/ku/846/59> (hentet 19.04.22).

Folkedrab.dk (u.å.). *Tito-tiden*. <https://folkedrab.dk/artikler/tito-tiden> (hentet 19.04.22).

Kapitel 9. Problemorienteret projektforsløb med afsæt i Coronapandemien

Klassetrin: 4.-7. klasse

Omfang: 8-10 Lektioner

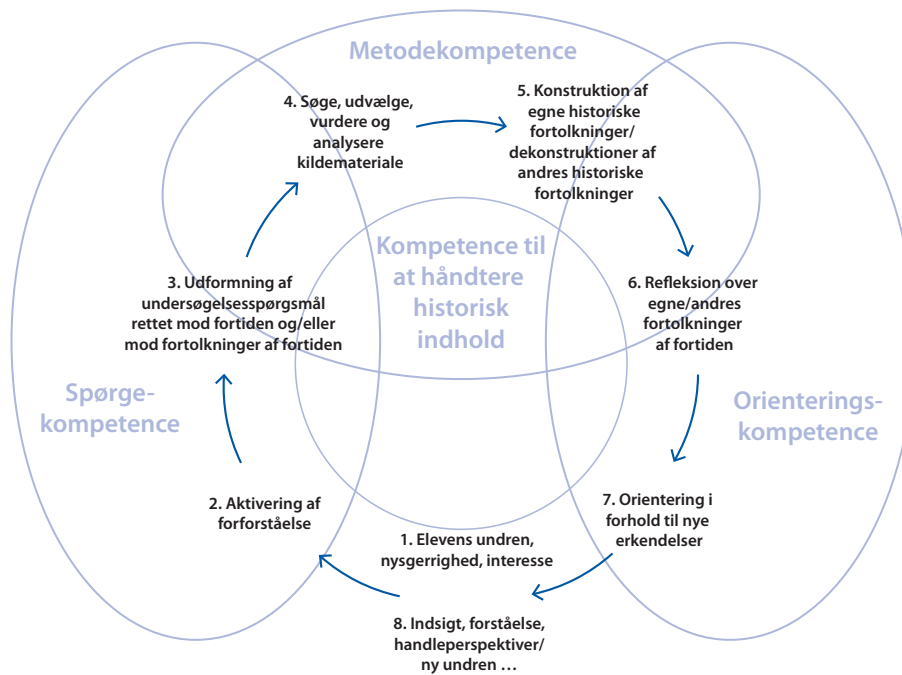
Begrundelse for valg af indhold og introduktion til forløbet

I et problemorienteret projektforsløb er udgangspunktet en nutidig samfundsmæssig problemstilling, som eleverne mener er vigtig. Forudsætningen for det forløb, der beskrives her, er altså, at man har en klasse, der er blevet enige om, at pandemier er et væsentligt samfundsmæssigt problem. I problemorienterede projektforsløb er eleverne altså selv med til at vurdere, hvad der ville være meningsfuldt at arbejde med i undervisningen.

Forløbet er rettet mod de yngre elever, og derfor er tanken, at det er læreren, der udvælger de historiske udviklingsforsløb, som elever skal undersøge for at blive klogere på fænomenet *pandemier*. Vi foreslår, at der arbejdes med den sorte død i midten af 1300tallet, koleraepidemien i København i 1853 og den spanske syge fra 1918-20. Vi anbefaler desuden, at der fokuseres på det nære rent geografisk, og at der altså fokuseres på København i forbindelse med kolera, samt at der både i eksemplet med den sorte død i midten af 1300tallet og den spanske syge fra 1918-20 fokuseres på forhold i Danmark.

Begrundelsen for at vælge den sorte død i midten af 1300tallet, koleraepidemien i København i 1853 og den spanske syge fra 1918-1920 er for det første, at de på hver sin måde var markante og betydningsfulde hændelsesforsløb i Danmark, for det andet kan de samlet set vise, at epidemier/pandemier er noget, der kommer med jævne mellemrum, og for det tredje kan de samlet set belyse de forskelle og ligheder, der har været ift. bekæmpelse af epidemiske sygdomme over tid.

Proces- og kompetencemodellen



Forløb

1. Elevens undren, nysgerrighed, interesse	<p>Udgangspunktet for dette projektforbøb er, at eleverne i fællesskab med læreren er kommet frem til, at pandemier er en væsentlig samfundsmæssig udfordring og altså har valgt at arbejde med at undersøge pandemier i fortiden for at blive klogere på nutiden og fremtiden.</p> <p>Ideer til, hvordan denne proces kan faciliteres, foldes ud i bogens kapitel 9.</p>
2. Aktivering af forforståelse	<p>Eleverne udfylder først individuelt de to første felter i VØL-skemaet (Bilag 1). Herefter sammenligner de deres svar to og to.</p>
1. Elevens undren, nysgerrighed, interesse	<p>Læreren forsøger at skabe interesse for de tre delemner vha. oplæsning/mundtlig fortælling, kortfilm og oplæsning af en erindring (Bilag 2).</p> <ol style="list-style-type: none">1. Den sorte død2. Koleraepidemien3. Den spanske syge <p>Quiz og byt. Arbejde med centrale indholdsbegeber:</p> <p>Pest, kolera, influenza, epidemi og pandemi (Bilag 3).</p>
3. Udformning af undersøgelsesspørgsmål	<p>Eleverne danner grupper. Det optimale er, at to grupper arbejder med den sorte død, to grupper med koleraepidemien i København og to grupper med den spanske syge.</p> <p>Læreren har formuleret de undersøgelsesspørgsmål, som eleverne skal tage udgangspunkt i.</p> <p>Undersøgelsesspørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none">• Hvad skete der, da epidemien brød ud?• Hvorfor opstod den?• Hvilken betydning fik epidemien for samfundet i Danmark?• Hvordan vil I vurdere epidemien? Havde den udelukkende en negativ betydning, eller skete der også noget positivt i forbindelse med epidemien?• Hvad kan vi lære af jeres undersøgelse af denne epidemi ift. coronapandemien og mht. fremtidens pandemier?

<p>4. Søge, udvælge, vurdere og analysere kildemateriale</p> <p>+</p> <p>5. Konstruktion af egne historiske fortolkninger</p>	<p>Med udgangspunkt i historielabs kildebank og det supplerende materiale (Bilag 4) arbejder eleverne med at besvare de fem undersøgelsesspørgsmål.</p>
<p>6. Refleksion over egne og andres historiske fortolkninger</p>	<p>Eleverne fremlægger deres undersøgelser for resten af klassen og modtager feedback. Se bilag 5 for en beskrivelse af rammerne for fremlæggelser og feedback.</p>
<p>7. Orientering i forhold til nye erkendelser +</p> <p>8. Indsigt, forståelse, handleperspektiver</p>	<p>Eleverne sættes sammen i matrixgrupper på tre og tre, så der i hver gruppe er en elev, der har arbejdet med henholdsvis den sorte død, koleraepidemien i København og en spanske syge.</p> <p>Hver gruppe udfylder det synoptiske rammeværk vedr. epidemier i Danmark (Bilag 6). Du kan læse mere om synoptisk rammeværk i bogens kapitel 5.</p> <p>Som afslutning på forløbet udfylder eleverne først individuelt de sidste to felter i VØL-skemaet (Bilag 1). Herefter sammenligner de deres svar to og to.</p> <p>Til sidst faciliterer læreren en fælles samtale i klassen med udgangspunkt i spørgsmålet: Hvad har I lært af jeres undersøgelser i dette forløb ift. coronapandemien og mht. fremtidens pandemier?</p>

Bilag 1: VØL-skema

Epidemier og pandemier	
1. Hvad ved du om tidligere tiders store sygdomme?	
2. Hvad ønsker du at vide om tidligere tiders store sygdomme?	

<p>3. Hvad har du nu lært om tidligere tiders store sygdomme?</p>	
<p>4. Hvad ønsker du nu at vide noget mere om?</p>	

Bilag 2: Fortællinger

1. Oplæsning/mundtlig fortælling om den sorte død:

“Sorteper går videre – Danmark står for tur”, kapitel 2 i *Den sorte død – nedslag i pestens historie* af Jette Varmer (2021)

<https://ereolen.dk/ting/object/870970-basis%3A38943421>

2. Kortfilm om koleraepidemien i København:

Et Stille Håb - Lydfortælling om koleraepidemien i Danmark

<https://www.youtube.com/watch?v=VLRzz-vvi34>

3. Oplæsning af en erindring fra tiden under den spanske syge:

“Sygeplejeelev på Give Amts Sygehus under den spanske syge”, Dansk Sygeplejehistorisk Museum

<https://dsr.dk/dshm/historiske-glimt/krigens-og-krisens-helte/sygeplejeelev-paa-give-amts-sygehus-under-den-spanske>

Bilag 3: Quiz og byt med centrale indholdsbegreber

Eleverne deles op i par. Hvert par får tildelt ét indholdsbegreb.

I første omgang skal eleverne bruge ca. 10 min. sammen med deres makker på at diskutere, hvordan de ville forklare det begreb, som de har fået tildelt, og hvad de forstår ved begrebet.

Derefter får de udleveret en tilhørende tekst. De skal nu læse teksten. Når alle er klar, skal eleverne rejse sig op, finde et andet makkerpar og henholdsvis forklare deres indholdsbegreb og få en forklaring på et andet indholdsbegreb. Herefter byttes der indholdsbegreb, og man går videre til et nyt makkerpar.

Epidemi

Der er tale om en epidemi, når en smitsom sygdom spredes forholdsvis hurtigt til et stort antal mennesker inden for et vist område.

COVID-19 (Corona) blev til en epidemi, da personer uden for Wuhan-provinsen i Kina begyndte at teste positive for denne sygdom. COVID-19 blev opdaget i Wuhan-provinsen i Kina, men først da der kom mange tilfælde af COVID-19 i resten af Kina, og sygdomsudbruddet i Wuhan altså voksede sig meget stort, blev der tale om en epidemi.

Kilde: www.videnskab.dk

Pandemi

Der er tale om en pandemi, når en smitsom sygdom spredes forholdsvis hurtigt til en hel verdensdel eller flere verdensdele.

COVID-19 (Corona) blev til en pandemi, da sygdommen begyndte at sprede sig ud over Kinas grænser til resten af Asien, til Europa og i sidste ende til stort set hele verden. COVID-19 blev opdaget i Kina, men først da der kom mange tilfælde af COVID-19 i andre lande i Asien og i andre verdensdele, var der tale om en pandemi.

Kilde: www.videnskab.dk

Pest

Pest er en sygdom, der forårsages af en bakterie, der kaldes *Yersinia pestis*. Der findes to former for pest. Den ene kaldes lungepest og den anden byldepest.

Byldepest kan overføres til mennesker fra rotter, ved at rotter, der bærer pestbakterier, bides af lopper, som så overfører sygdommen, når de efterfølgende sætter sig på og bider mennesker.

Byldepest giver høj feber, træthed, muskelsmerter, kvalme og opkast. Dødeligheden ved byldepest er 60 %, hvis man ikke får behandling.

Lungepest kan opstå, når man får pestbakterier ind gennem luftvejene, hvor bakterierne så spreder sig til lungerne.

Lungepest giver høj feber, hovedpine, træthed, muskelsmerter og hoste med blodigt sput. Sygdommen kan også give kvalme, opkast, diarré og mavesmerter. Lungebetændelsen udvikles hurtigt og leder ofte til, at man dør, hvis den ikke behandles.

Kilde: Statens Serum Institut (www.ssi.dk)

Kolera

Kolera er en diarré sygdom som forårsages af en bakterie, der kaldes *Vibrio cholerae*. Hvis man ikke får væske og salte, er kolera en dødelig sygdom.

Kolerabakterien "sætter den normale transport af vand og salte fra tarmen ind i blodbanen i "baglås", således at der aktivt pumpes væske ud af kroppen."

Mennesker bliver normalt smittet med kolera igennem mad eller vand, der er forurenet med kolerabakterier. Den mest almindelige smittemåde er gennem drikkevand, der er forurenet med afføring fra mennesker. Der kan komme kolerabakterier i mad ved dårlig hygiejne i forbindelse med tilberedning og spising.

Kilde: Statens Serum Institut (www.ssi.dk)

Influenza

Influenza skyldes infektion med en influenzavirus. Den sætter sig i de øvre luftveje. Det vil sige næsen og halsen.

Influenza er en typisk vintersygdom, der kommer hvert år i perioden fra december til marts. Nogle år er den mere smitsom end andre og udvikler sig til en egentlig epidemi, hvor op til 20 % af befolkningen bliver ramt af sygdommen.

Indimellem opstår et helt nyt influenzavirus, hvilket kan føre til en verdensomspændende epidemi, hvilket kaldes en pandemi. Dette kan have alvorlige konsekvenser, da mange mennesker vil være modtagelige, fordi de ikke har været smittet tidligere. Den alvorligste influenzapandemi, som vi kender til, var den spanske syge i 1917-1918.

Influenza giver høj feber med kulderystelser, muskelømhed og hovedpine. Ved alvorlige tilfælde kan det føre til lungebetændelse med bakterier. Influenza kan også gøre eksisterende sygdomme værre.

“Influenza smitter gennem små dråber fra hoste, nys og lignende. Virus spredes derfor ved direkte kontakt imellem mennesker og ved, at det sætter sig på overflader, som vi rører ved med hænderne, fx dørhåndtag, telefoner og tilbehør til computeren såsom mus og tastatur.”

Kilde: Statens Serum Institut (www.ssi.dk)

Referencer

Fischer, R. (2020). *Pandemi, epidemi eller udbrud: Hvad er forskellen?*

<https://videnskab.dk/krop-sundhed/pandemi-epidemi-eller-udbrud-hvad-er-forskellen> (hentet 01.06.22).

Statens Serum Institut (2019a). *Kolera*. <https://www.ssi.dk/sygdomme-beredskab-og-forskning/sygdomsleksikon/k/kolera> (hentet 01.06.22).

Statens Serum Institut (2019b). *Pest*. <https://www.ssi.dk/sygdomme-beredskab-og-forskning/sygdomsleksikon/p/pest> (hentet 01.06.22).

Statens Serum Institut (2020). *Influenza*. <https://www.ssi.dk/sygdomme-beredskab-og-forskning/sygdomsleksikon/i/influenza> (hentet 01.06.22).

Bilag 4: Kilder

Historielab – Kildebank: De store epidemier

<https://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank/epidemier>

Supplerende materiale:

Den sorte død:

Faktalink.dk: “Pesten – Den sorte død” af Nina Trige Andersen (2014)

<https://faktalink.dk/titelliste/61.pesten-2013-den-sort-dod>

DR.dk Skole: “De helt store dræbere 1:4 – Pest”

<https://www.dr.dk/skole/mediaitem/urn:dr:mu:programcard:5e3c0efa539f024250c3f1db>

Koleraepidemien:

Faktalink.dk: “Koleraepidemien i København 1853” af Thomas Møller Larsen (2015)

<https://faktalink.dk/titelliste/koleraepidemien-i-kobenhavn-1853>

Vores Hovedstad. Forfra: “Fest eller kolera (4:5)”

<https://www.tv2lorry.dk/vores-hovedstad-forfra/fest-eller-kolera-45>

DR.dk Skole: “De helt store dræbere 2:4 – Kolera”

<https://www.dr.dk/skole/mediaitem/urn:dr:mu:programcard:5e3c0efa71401447c07b3b0f>

Rigsarkivet: “Frygten for kolera i 1800-tallets Danmark”

<https://www.youtube.com/watch?v=LchP4ysaw5k>

Den spanske syge:

Faktalink.dk: “Den spanske syge” af Nina Trige Andersen (2020)

<https://faktalink.dk/spanske-syge>

Dansk Sygeplejehistorisk Museum: “Den spanske syge 1918-20”

<https://dsr.dk/dshm/historiske-glimt/krigens-og-krisens-helte/den-spanske-syge-1918-20>

Bilag 5: Rammesætning af elevernes fremlæggelser

Fremlæggelser af jeres undersøgelser af epidemier i Danmark før i tiden	
Produkt	<p>I skal lave en stor planche.</p> <p>I kan skrive på den, tegne på den og lime billeder, tekst og andet materiale på den.</p> <p>Jeres planche skal indeholde følgende:</p> <ul style="list-style-type: none">• Jeres undersøgelsesspørgsmål.• Noget der kan fortælle, hvad der skete under den epidemi, som I har undersøgt.• Noget der kan fortælle, hvorfor den sygdom, som I har undersøgt, udviklede sig til at blive en epidemi.• Noget der kan fortælle, hvilken betydning den epidemi, som I har undersøgt, fik for samfundet i Danmark.• En liste over de kilder, som I har brugt til at besvare jeres undersøgelsesspørgsmål.
Fremlæggelse	<p>Vi starter fremlæggelserne med, at I får mulighed for at gå rundt og kigge på hinandens plancher.</p> <p>Herefter præsenterer de forskellige grupper deres undersøgelser.</p> <p>Når I fremlægger, skal I stå foran jeres planche.</p> <p>I jeres fremlæggelse skal I præsentere følgende:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Jeres undersøgelsesspørgsmål.2. Jeres svar på spørgsmålet om, hvad der skete under den epidemi, som I har undersøgt.3. Jeres svar på spørgsmålet om, hvorfor den sygdom, som I har undersøgt, udviklede sig til at blive en epidemi.4. Jeres svar på spørgsmålet om, hvilken betydning den epidemi, som I har undersøgt, fik for samfundet i Danmark.5. Jeres vurdering af om epidemien udelukkende fik en negativ betydning, eller om den også fik en positiv betydning?6. Jeres kildemateriale og jeres overvejelser med hensyn til, hvor grundig I synes, at jeres undersøgelse er blevet.7. Jeres tanker om, hvad vi kan lære af jeres undersøgelse ift. coronapandemien og ift. eventuelle fremtidige epidemier?
Respons	<p>Efter hver gruppes fremlæggelse giver en anden gruppe respons sammen med læreren.</p> <p>Denne respons vil tage afsæt i følgende spørgsmål:</p> <ol style="list-style-type: none">a) Hvordan synes I, at gruppen får fortalt, om det der skete under den epidemi, som de har undersøgt?

	<ul style="list-style-type: none">b) Hvad synes I om den forklaring, som gruppen giver ift., hvorfor den sygdom, som de har undersøgt, udviklede sig til at blive en epidemi?c) Hvad synes I om den forklaring, som gruppen giver ift. den betydning for samfundet i Danmark, som den epidemi, de har undersøgt, fik?d) Hvad synes I om den vurdering, gruppen giver ift. epidemiens betydning?e) Hvor grundig synes I, at gruppens undersøgelse er blevet?f) Hvad synes I om gruppens overvejelser med hensyn til, hvad vi kan lære af deres undersøgelse ift. coronapandemien og ift. eventuelle fremtidige epidemier?
--	--

Bilag 6: Synoptisk rammeværk

Synoptisk rammeværk – Epidemier i Danmark			
Epidemier	Hvad skete der?	Hvorfor udviklede sygdommen sig til en epidemi/pandemi?	Hvilken betydning fik epidemien/pandemien for samfundet i Danmark?
Den sorte død i midten af 1300-tallet			
Koleraepidemien i København i 1853			

Den spanske syge 1918-1920			
Covid-19 pandemien 2019-?			

Kapitel 10. Værktøjskasse: Procesværktøjer og skabeloner

Værktøjskassen indeholder materiale til de forskellige faser i innovationsprocessen og hører til kapitel 10 "Innovation og kreativitet". I kapitel 10 finder man under overskriften "Her kan du læse mere" inspiration til mere litteratur, der indeholder et større udvalg af værktøjer. Det, man finder her, er altså kun et lille uddrag. Værktøjer og skabeloner kan anvendes til forskellige forløb og tilpasses forløbenes behov.

1. Ideudvikling

Brainstorming (5-7 minutter)

1. Individuel tænketid og brainstorming i tavshed. Hver elev udstyres med post-its i hver sin farve. Hver ide noteres på hver sin lap.
2. Eleverne klister alle idelapperne op på en væg eller tavle.
3. Eleverne studerer alle idelapperne, og/eller hver elev præsenterer sine ideer.
4. Én eller flere elev(er) forsøger at gruppere ideerne ift. at finde ideer, der er ens eller minder om hinanden.

Brainstorming ved hjælp af billedkort (5-7 minutter)

At se på billedkort kan ofte give en række associationer til ord, ideer, problemer eller løsninger.

1. Kortene ligger i en bunke med bagsiden opad. Eleverne skiftes til at trække et kort.
2. Når man trækker et kort, skal man finde på en løsning til det problem, man arbejder med. Dvs. eleverne prøver at associere ud fra billedet. Løsningerne må gerne være vilde, umulige, sjove, skæve, urealistiske osv.
3. Eleverne skriver stikord til de løsningsforslag, der kommer frem.

Ideterning: Brainstorming ved hjælp af idekombinationer (15-20 minutter)

Øvelsen hjælper eleverne til at anskue ideer fra forskellige vinkler og forme nye ideer på baggrund af ord og tegninger. Øvelsen kommer i direkte forlængelse af forskellige idegenereringsprocesser.

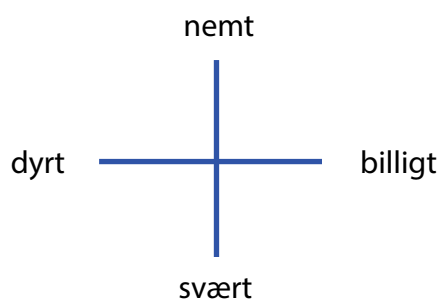
1. Gruppen vælger 18 ideer fra de forrige processer, de vil arbejde videre med.

2. De 18 ideer noteres på klistermærker, der hæftes på tre terninger (fx lavet af blomsteroasis).
3. Eleverne skiftes til at slå med de tre terninger.
4. Kombinationen af ideer/temaer/billeder på terningerne skal bruges til at forme nye ideer. Den, der har slået med terningerne, noterer ideen på et stort stykke papir på bordet

2. Ideudvælgelse

2x2 sortering (ca. 30 minutter)

Eleverne skal sortere mellem de mange ideer fra idegenereringsprocessen og udvælge fx fem ideer, de vil arbejde videre med. Sorteringen foregår ved hjælp af to værdiakser.



Kategorierne kan være:

- Nemt/svært at gennemføre
- Til gavn for mange/til gavn for få
- Innovativt/traditionelt
- Dyrt/billigt at gennemføre
- Tydeligt/ikke tydeligt
- Sjovt/kedeligt

Elevernes post-its placeres i de fire felter.

(Rohde og Olsen 2013)

3 for og 3 imod (15 minutter)

Efter idéudviklingen og udvælgelsen af fx fem ideer, placerer eleverne et ark med ideerne midt på bordet. Alle i gruppen beskriver tre fordele og tre ulemper ved ideen. Når alle er færdige, læser hvert gruppemedlem sine stikord op, og gruppen diskuterer, hvordan ideen kan videreudvikles på baggrund af de forskellige fordele og ulemper. Øvelsen kan med fordel udføres af en matrixgruppe, således at grupperne beskriver fordele og ulemper af andre gruppers ideer. Her

afleverer hver gruppe en oversigt med tre fordele og tre ulemper til ideens ophavsgruppe, som bruges til videreudvikling.

3 for	3 imod
...	...
...	...
...	...

Fremtidsscenarier

Når eleverne har fundet den idé, de ønsker at arbejde videre med, kan de arbejde med fremtidsscenarier, der får eleverne til at gå i dybden med ideen og henleder deres opmærksomhed på oversete/skjulte udfordringer og potentialer i projektløsningen. Øvelsen træner desuden elevernes forestillingsevner og historiske scenariekompetence, fx skal eleverne i forløbet om kontroversielle monumenter forestille sig, hvordan fortiden erindres og præsenteres i fremtiden ved hjælp af fortidige undersøgelser og nutidige analyser. Fremtidsscenarier hjælper eleverne med at vurdere, hvilken betydning deres produkt får for fremtiden ved hjælp af konceptualisering (fx visualisering) eller iscenesættelse.

3. Verifikation og evaluering

Personlig refleksion over proces og læring

Værdilinje

Eleverne forholder sig (individuel) til forskellige udsagn fra læreren og reflekterer derigennem over den proces, de har været igennem, og den viden, de har tilegnet sig. Eleverne skal forholde sig til en række udsagn, som læses højt af læreren. Læreren har tegnet en værdilinje på gulvet og placeret tallene 1-5 på linjen. Læreren læser et udsagn op og beder eleverne om at stille sig på linjen, afhængig af hvor enige eller uenige de er i udsagnet. Efter hvert udsagn spørger læreren enkelte elever, hvorfor de har stillet sig, hvor de står.

(Rohde og Olsen 2013)

Erfaringsudveksling med andre (elever og lærere)

Pecha Kucha

Hver gruppe viser deres proces ved hjælp af 20 billeder, hvor de får 20 sekunder til at fortælle om hvert billede. Præsentationen er visuel og handler om elevernes proces, produkt og

læringsudbytte. Til præsentationen vælger eleverne billeder, de har taget under hele innovationsforløbet. Præsentationen vises for resten af klassen, og der kan udvælges en gruppe, som giver respons til den præsenterende gruppe.

Litteratur

Rohde, L. og A.L. Olsen (2013). *Innovative elever – Undervisning i FIRE faser*. København: Akademisk Forlag.