

STUDIUM GENERALE II  
Aarhus Universitet  
Idehistorie

Asger Erhardsen Cimpoesu Tarpgaard

Eksamensopgave, 18. juni, 2018  
Underviser Jakob Bek-Thomsen

## Indholdsfortegnelse

<b>Opgave 1 - <i>Ideen om folkemord</i></b>	<b>3</b>
Introduktion og metode	3
<b>1. sekvens - Teorier om forestillede fællesskaber</b>	<b>4</b>
<b>2. sekvens - Folkedrab - Stantons 8 stadier</b>	<b>4</b>
2.1 - Implementering af de 8 stadier	5
2.2 - Begrebet <i>folkedrab</i>	5
<b>3. sekvens - Det armenske folkedrab</b>	<b>5</b>
3.1 - Film - 1915 - det armenske folkemord	6
3.2 - Hvem kan vi stole på?	6
<b>4. sekvens - Historiebrug</b>	<b>6</b>
<b>5. Reflektion</b>	<b>7</b>
<b>Opgave 2 - <i>Fordisme og Taylorisme - dengang og nu</i></b>	<b>9</b>
Introduktion og metode	9
<b>1. sekvens - STS, samlebandet, <i>fordisme og taylorisme</i></b>	<b>9</b>
<b>2. sekvens - Forskellige samfundsgruppers syn på samlebandsarbejde</b>	<b>11</b>
<b>3. sekvens - Fordismen og taylorismen <i>nu</i></b>	<b>11</b>
<b>4. Reflektion</b>	<b>13</b>
<b>Opgave 3 - <i>DNA-forskning og lange linjer</i></b>	<b>14</b>
Introduktion og metode	14
<b>1. sekvens - Darwin og kulstof 14-metoden</b>	<b>14</b>
1.1 - Vores nuværende viden om forhistorisk tid	15
1.2 - De lange linjer	15
1.3 - Film - Våben, hvede og stål	16
<b>2. sekvens - DNA</b>	<b>16</b>
2.1 - Faget Bioteknologi	16
<b>3. sekvens - DNA-detektiven</b>	<b>16</b>
<b>4. Reflektion</b>	<b>17</b>

Antal tegn: 30.360

# Opgave 1

## *Ideen om folkemord*

### Introduktion og metode

Undervisningsforløbet *ideen om folkedrab* har fokus på udvalgte folkedrab i 1900-tallet. Metodisk er der fokus på historiebrug og kildekritik, og det er i opstarten relativt teksttungt og teoretisk, mens det ender ud i mindre tungt materiale i form af filmsekvenser, musiktekster og korte tekstkilder.

Vi lægger ud med erindringshistorie og forestillede fællesskaber, som fungerer som en slags rammefortælling for forløbet om folkedrab. De fællesskaber og nationale enheder, som mange tager for givet, er måske ikke så selvfølgelige endda, og læsningen skal for eleverne fungere som en øjenåbner herfor.

Vi sætter de historiske begivenheder, som et folkedrab består af, "i kasser" vha. *Stantons 8 stadier for folkedrab*. Vi ser, at forskellige folkedrab følger samme kronologi og mønster.

Vi fokuserer herefter på *det armenske folkemord*<sup>1</sup>, som bliver case for den sidste del af forløbet. Det er en god case, da der er uenighed om dens eksistens, og derfor stiller eleverne det ultimative kildekritiske spørgsmål: har begivenhederne fundet sted?

Udover at anskue casen kildekritisk, skal vi se på de forskellige former for historiebrug af folkemordet. Folkemordet trækker tråde op til i dag, både emotionelt og politisk. Der er sågar en kamp om *begrebet* folkemord, i relation til *det armenske folkemord*, da bl.a. de juridiske og historiografiske konsekvenser ønskes undviget fra den tyrkiske stats side. Hermed får forløbet et nutidsperspektiv, som anses som en styrke i historieundervisning<sup>2</sup>.

Forløbet er delt op i 4 sekvenser, og jeg reflekterer over forløbet sidst i opgave 1.

I forhold til læreplanen dækker forløbet følgende faglige mål:

- Analysere samspillet mellem ideer, teknologier, natur og samfund, herunder betydningen for den menneskelige eksistens.
- Analysere konkrete faglige problemstillinger under inddragelse af forskelligartet historisk materiale.
- Diskutere aktuelle problemstillinger med udgangspunkt i fagets perspektiver, herunder reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende.
- Demonstrere viden om fagets identitet og metoder.

---

<sup>1</sup> Begreberne *folkedrab* og *folkemord* benyttes synonymt i dette forløb, og der ønskes ikke en diskussion om eventuelle forskelle, som eksempelvis ses her: <https://www.b.dk/din-mening/folkedrab-eller-folkemord>. FN benytter sig af begrebet *folkedrab*, mens det armenske folkemord benytter sig af *folkemord*. På engelsk benyttes begrebet *genocide* om begge, og dækker over eventuelle betydningsforskelle.

<sup>2</sup> Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium. Evalueringsrapport 2001, København: Danmarks Evalueringsinstitut, s. 44, 60 og 62.

## 1. sekvens - Teorier om forestillede fællesskaber

Vi lægger ud med at læse om *erindringshistorie* og *forestillede fællesskaber*<sup>3</sup>. Dette har til formål, at hive forløbet op på et *ide*-plan, samt at få eleverne til at stille spørgsmål ved og indse, at de fællesskaber de formentlig tager for givet, eksempelvis nationale eller religiøse fællesskaber, ikke er så selvfølgelige endda. De er konstruerede over tid igennem bl.a. fortællinger, politik, undervisning og medier.

Kapitlet i Iversen og Pedersens *Danmarkshistorie - mellem erindring og glemsel* rummer en god teoretisk fremstilling af erindringshistorie og gode danske eksempler. Her bør man gribe de eksempler der gives, og som eleverne kender fra grundskolen, eksempelvis besættelsestiden.

Vi nuancerer med begrebet *de andre*. *De andre* er ikke *os*, og *de andres* karaktertræk er anderledes ift. *vores* karaktertræk<sup>4</sup>.

Her kan man som underviser understrege, at der ikke nødvendigvis er så stor forskel imellem de forskellige fællesskaber, men det er i høj grad fortællingerne der konstruerer "forskellene". Det er narrativer, som skaber "virkeligheden", og virkeligheden kommer til os igennem fortællinger<sup>5</sup>.

## 2. sekvens - Folkedrab - Stantons 8 stadier

Vi vil i denne sekvens have fokus på når forholdet imellem forskellige fællesskaber, typisk majoritet og minoritet, udvikler sig værst tænkeligt, nemlig til folkemord.

Vi karakteriserer hvad et folkemord er<sup>6</sup>, og ser herefter på *Stantons 8 stadier*<sup>7</sup>, hvor Gregory Stanton ved hjælp af 8 stadier, beskriver folkemord "step-by-step"<sup>8</sup>.

Stadierne starter ved klassificering og symbolisering af *de andre*, og går over bl.a. dehumanisering og organisering, for at ende i udryddelse og benægtelsen.

---

<sup>3</sup> Danmarkshistorie - mellem erindring og glemsel (Kristian Iversen og Ulla Nedergaard Pedersen, 2014), s. 12-21, Kapitel 1 - *Erindringshistorie - En teoretisk ramme*.

<sup>4</sup> Man kan igen inddrage besættelsestiden, som de fleste elever har et godt kendskab til fra grundskolen. *De andre* er her nazisterne, medløberne, "tysker-tøserne", muligvis de samarbejdende politikere, mf. *Vi*, derimod, er modstandsgrupperne, folk der hjalp jøder til Sverige, muligvis de ikke-samarbejdende politikere, mf.

<sup>5</sup> Jenkins, K. (1991), s. 11: *Re-thinking History*. London: Rutledge, s. 6-32.

<sup>6</sup> <https://folkedrab.dk/hvad-er-folkedrab>

<sup>7</sup> <https://folkedrab.dk/artikler/stanton-folkedrab-som-stadier>

<sup>8</sup> Stantons teori er god, da den sætter historiske begivenheder i kasser og giver en slags "opskrift". Kritik af en så fastlåst kronologi er muligvis relevant, da der kan være folkedrab, som den ikke indbefatter.

Som hjemmearbejde kan eleverne se youtube-video med Gregory Stanton, der beskriver sine 8 stadier for folkemord<sup>9</sup> med indlagte eksempler.

## 2.1 - Implementering af de 8 stadier

Nu skal eleverne i grupper identificere Stantons 8 stadier i forskellige folkemord<sup>10</sup>. Eleverne kan finde begivenheder og udsagn fra bl.a. Holocaust 1941-45, Bosnien 1992-1995 og Rwanda 1994 og rubricere disse i de 8 stadier.

Efter opsamling, hvor vi ser om vi har identificeret begivenheder og udsagn fra folkedrab.dk korrekt, gøres det klart, at folkemord ikke hører til én religion eller nation, men at alle typer nationale eller religiøse fællesskaber kan begå folkemord. Denne pointe er vigtig inden vi går i gang med folkemordet på armenerne i 1915-1918<sup>11</sup>.

## 2.2 - Begrebet *folkedrab*

Vi afslutter med at anskue selve begrebet *folkedrab*, eller mere præcist det engelske begreb *genocide*, som advokat Raphael Lemkin stod bag. Vi ser en kort youtube-sekvens med Lemkin<sup>12</sup>, og læser FN's folkedrabskonvention fra 1948<sup>13</sup>.

Pointen hermed er at vise, at verdenssamfundet reagerer på baggrund af bl.a. 2. verdenskrig og Holocaust, og at begrebets opståen bør anskues kontekstualistisk.

## 3. sekvens - Det armenske folkedrab

Denne sekvens har til formål at gå i dybden med et folkedrab, der trækker tråde op til i dag, nemlig det armenske folkedrab 1915-1918.

Der er stærke kræfter på spil for at afgøre *hvad* der skete, *om* det skete.

I bilag 1 er samlet links til en række tekster og kilder, som overvejende er datidige. De er opdelt som følger: 1) Forløbet, 2) Vidner + Dansk vinkel, 3) Efterspil + omverden, 4) Tyrkisk vinkel.

Kilderne uddeles til gruppearbejde, evt. i de fire ovenstående inddelinger, hvorefter der samles op på klassen.

---

<sup>9</sup> Youtube - *Gregory Stanton: The Eight Stages of Genocide*

<sup>10</sup> <https://www.folkedrab.dk/eksempler-på-folkedrab>

<sup>11</sup> Det er begivenhed som trækker tråde op til i dag, og nogle elever kan have personlige holdninger investeret heri.

<sup>12</sup> Youtube - *The Genocide Word by Raphael Lemkin #ArmenianGenocide*

<sup>13</sup> <https://folkedrab.dk/kilder/kilde-fns-folkedrabskonvention-1948>

### 3.1 - Film - 1915 - det armenske folkemord

Vi ser filmen "1915 - det armenske folkemord" (2015, DR K, findes på mitcfu.dk).

Udover arbejdsspørgsmål (bilag 2) til filmen bringes et par kildekritiske termer på banen, bl.a. tendens (filmen har sympati for armenerne, som får mest taletid).

Vi samler op på filmen med en diskussion om hvilken udlægning vi bør stole på. Her understreges den frie historieskrivnings udlægning (som mener, at der var tale om folkedrab) fremfor tyrkisk statsstøttet historieskrivning (hvor konklusionen er i den tyrkisk favør).

Man kan afslutte med en meningstilkendegivelse på klassen: fandt begivenhederne sted, og kan det i så fald karakteriseres som et folkemord?

### 3.2 - Hvem kan vi stole på?

Vi afslutter sekvensen med en generel diskussion om hvem vi kan stole på, når det kommer til kilder. Øjenvidner kan jo lyve, og forskellige stater har deres interesser i hvordan virkeligheden fremstilles. Vi ser en stigning i konspirationsteorier fra *Den kolde krig* og op til i dag med *fake news*, som gør dette aspekt relevant, også for vores elever.

Vi ser en forholdsvis aktuel diskussion (nyhedsprogrammet Deadline, DR2, 12. april, 2018, minuttal 15:30-33:00 - kan findes på mitcfu.dk)<sup>14</sup>. Diskussionen omhandler kildekritik ifm. giftgasangreb i Syrien og London, som Rusland og Syrien har én interesse i hvorledes fremstilles, mens vestlige magter fremstiller det anderledes.

Der gives bl.a. et historisk eksempel om et øjenvidne, som løj for FN i 1990, hvilket fik konsekvenser for USA's indblanding i Golfkrigen, hvilket understreger nødvendigheden af kildekritik.

For at eleverne efterlades med værktøjer til at finde frem til en korrekt fremstilling af begivenheder, understreges vigtigheden af: såkaldt sikre informationer fra efterretningskilder, uafhængige kilder (som giver et enslydende billede), viden om øjenvidners bagvedliggende interesser, samt om det passer det ind i et overordnet billede af situationen (fx forhistorie).

## 4. sekvens - Historiebrug

Vi afslutter forløbet med at se på hvordan det armenske folkedrab er *blevet brugt* på forskellig vis, i perioden efter begivenhederne og helt op til i dag. Vi lægger ud med at læse en tekst om forskellige

---

<sup>14</sup> Diskussion imellem Kenneth Øhlenschlæger Buhl (Orlogskaptajn og forsker ved Forsvarsakademiet), Ida Ebbensgaard (Udlandsredaktør, Berlingske) og Mogens Pelt (Lektor, afdeling for historie, Saxo Institutet, KU).

former for historiebrug<sup>15</sup>, som kan fungere som en forlængelse af teksten om erindringshistorie, som vi læste om i 1. sekvens.

De forskelligartede, relativt letlæselige kilder, deles op i forskellige former for historiebrug, hovedsageligt indenfor politik, økonomi og magtforhold, men også indenfor kulturelt tilhørsforhold.

1) Hvordan det blev fortrængt i den tyrkiske historieskrivning op igennem 1900-tallet. Vi skal overveje årsager til dette, bl.a. ønsket om én etnicitet, økonomiske interesser og jordbesiddelsesspørgsmål og en kamp om historicitet<sup>16</sup>.

2) Hvordan er folkedrabet blevet en del af selvforståelsen hos armenere, udfra video og sangtekster med det amerikansk-armenske rockband *System of a Down*<sup>17</sup>. Vi ser hvorledes folkedrabet er blevet en identitetsmarkør hos armenske emigranter.

3) Hvordan Hitler - efter sigende - brugte det armenske folkemord og at tyrkerne slap af sted med det, som argument for holocaust. Om Hitler-citatet er korrekt eller ej er en pointe i sig selv, når vi taler historiebrug!<sup>18</sup>

4) Flere og flere nationer skriver under på at der var tale om folkemord, og beder Tyrkiet handle ud fra dette. Danmark anerkender officielt ikke folkedrabet, af realpolitiske årsager må man gå ud fra. Argumentet fra de danske politikere lyder, at de ikke er i tvivl om hvad der skete, men at det må være historikere, og ikke politikere, der dømmer over historien<sup>19</sup>.

5) EU og Tyrkiet. Hvordan folkemordet spiller en rolle, ihvertfald som argument, for Tyrkiets manglende EU-medlemskab<sup>20</sup>.

## 5. Reflektion

Hvis undervisningsforløbet om folkedrab, med særlig fokus på det armenske folkemord, anses som for langt, kan det afkortes ved at udelade implementeringen af adskillige folkemord i Stantons 8 stadier (afsnit 2.1). Dette vil holde et større fokus på det armenske folkedrab.

Man kan vælge at inddrage nationalisme og opbygningen af de europæiske nationalstater i 1800-tallet, som Tyrkiet efter 1. verdenskrig ønskede at basere deres nye stat på, og som havde været en

---

<sup>15</sup> <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/historiebrug/> eller <http://bernardericjensen.dk/historiebrug/>

<sup>16</sup> <https://sn.dk/Verden/Erdogan-Anklage-om-folkedrab-er-afpresning/artikel/579097> og <https://www.kristeligt-dagblad.dk/udland/tyrkerne-toer-langsomt-se-tilbage-paa-moerk-historie>

<sup>17</sup> Sangen "P.L.U.C.K" (1998).

<sup>18</sup> <http://www.armenian-genocide.org/hitler.html>

<sup>19</sup> <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/danmark-afviser-ankende-det-armenske-folkedrab> og <https://www.information.dk/telegram/2015/04/danmark-afviser-ankende-armenske-folkedrab>

<sup>20</sup> <https://www.dr.dk/presse/det-armenske-folkedrab-fransk-dokumentarprogram>

strømning hos ungtyrkerne i årtierne forinden. Dette ville bidrage med et europæisk perspektiv, modernitet og sekularisering.

Ønskes en teknologisk vinkel på forløbet er det muligt, omend svært at gøre essentielt for forløbet. Man kan belyse våben- og informationsteknologien benyttet i folkemordet, og evt. sammenligne med Holocaust. Ved Holocaust benyttes i højere grad højteknologi og logistik (eksempelvis giftgas og lejre), end i Armenien hvor lavteknologi og geografiske forhold benyttes (eksempelvis sværd, bjerge og dale, floder).

En diskussion om hvorfor de to folkemord har så forskellige status i vores bevidsthed og i verdenssamfundet - det ene er "glemt", det andet det bedst afdækkede folkemord i historien - kunne også være interessant. Spiller informationsteknologien ind her?<sup>2122</sup>

---

<sup>21</sup> Radio og levende billeder, blandt nyhedsudsendelser, opstår imellem de to verdenskrige og 2. verdenskrig er derfor væsentlig bedre afdækket end 1. verdenskrig.

<sup>22</sup> Andre væsentlige forskelle, som kunne være værd at lade indgå, er: 1) Tysklands og Tyrkiets behandling af deres egen historie, 2) universalismen og efterkrigstidens politik i Vesten, hvis narrativ er skabt som et *modsvaer* til 2. verdenskrig og Holocaust, 3) Nazi-tysklands generelt højere eksponering og behandling i historiefaget såvel som i populærkultur.



## Opgave 2

### *Fordisme og Taylorisme - dengang og nu*

#### **Introduktion og metode**

Undervisningsforløbet bærer titlen *Fordisme og Taylorisme - dengang og nu*, og metodisk er der tale om begrebshistorie indenfor idehistorie, teknologihistorie, samt elementer af traditionel historie.

Vi lægger ud med Store Tekniske Systemer, for at få forståelse for de store tekniske systemer, som præger teknologihistorien fra slutningen af 1800-tallet. Det er i denne kontekst Fords samleband skal forstås. For at få en teknologihistorisk forståelse for udviklingen af Fords samleband, læser vi om denne. De centrale begreber *fordisme* og *taylorisme* præsenteres i denne sammenhæng.

Vi skal se på hvorledes forskellige samfundsgrupper i samtiden anskuede samlebandsarbejdet og fordismen, og afrunder forløbet med at se på hvor begreberne fordisme og taylorisme kan ses i nutiden. Her får vi det begrebshistoriske i spil, da vi ser hvorledes begreberne ændres over tid.

Undervisningsforløbet ligger hovedsageligt indenfor følgende faglige mål:

- redegøre for væsentlige idéhistoriske og teknologihistoriske udviklingslinjer og begivenheder fra oldtiden til i dag.
- analysere samspillet mellem ideer, teknologier, natur og samfund, herunder betydningen for den menneskelige eksistens.
- diskutere aktuelle problemstillinger med udgangspunkt i fagets perspektiver, herunder reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende.
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder

#### **1. sekvens - STS, samlebandet, *fordisme* og *taylorisme***

Der er næppe en organisationsform<sup>23</sup> indenfor produktion af teknologi, der har haft større betydning for menneskets historie, som fordisme og taylorisme har haft. Disse tanker om effektivitet, produktivitet og rationalitet er essentielle i vidt forskellige aspekter af udviklingen, vores historie, de seneste 100 år: lige fra de mest oplagte konsekvenser som udformningen af samlebandet, selve masseproduktion som vi ser udbredt i løbet af 1900tallet, priser på og antal af varer - til mere abstrakte konsekvenser som middelklassens opståen, vores syn på produktivitet, menneskesyn og nutidens køb-og-smid-væk-kultur.

For eleverne bør taylorisme og fordisme stå som skoleeksempler på ideer, der ændrede verden, samt ideer som - ihvertfald i fordismen - hænger uløseligt sammen med teknologi.

---

<sup>23</sup> Organisation, forstået i "teknologifirkant"-sammenhæng. Denne er nyttig i analysen af en teknologi, og kan man med fordel indgå i *teknologihistorie-benet* i idehistoriefaget.

Vi lægger ud med at læse om STS<sup>24</sup>. Disse læses i en teknologihistorisk kontekst, altså at de Store Tekniske Systemer er kendetegnende ved meget teknologi fra industrisamfundet til nu. Og samlebandet bør læses i dén sammenhæng; som én af de Store Tekniske Systemer fra industrisamfundet<sup>25</sup>.

Herefter læses en tekst om udviklingen af Fords samleband<sup>26</sup>, som eleverne besvarer arbejdsspørgsmål til (se bilag 3). Formålet er, at eleverne får både en teknisk og en historisk forståelse for, hvor kompleks et system der er tale om, samt at udviklingen af samlebandet var sideløbende med udviklingen af massefremstilling af automobilen. Kapitlet dækker over bilens udvikling fra forbrændingsmotoren og håndværk til standardiseret og ombyttelig masseproduktion.

De to centrale begreber *fordisme* og *taylorisme*, og vi læser to kilder fra *Kildesamling til Skruen uden ende*<sup>27</sup>. Eleverne skal opnå en forståelse for begreberne og tankerne bag arbejdsdelingen, som ansues kontekstualistisk.

Der lægges vægt på fællestræk, og mindre på forskellene, hos Taylor og Ford. Nemlig det rationelle, det tidsbesparende og effektiviserende, samt de forskelle i selve menneskesynet, som kommer til udtryk. Selve samlebandet ses som en implementering af det rationelle syn på effektivitet og produktivitet.

Som afslutning på 1. sekvens opstartes en ANT-analyse<sup>28</sup> af samlebandetssystemet fælles på klassen. Formålet med denne er, at få et overblik over et samlebandssystem og dets aktanter. En aktant defineres af en handling, og er derfor både artefakter og mennesker.

Det er væsentligt at ANT-analysen fungerer som opsamling på 1. sekvens og ikke som en afdækning af forforståelsen af samlebandsarbejdet hos eleverne. Med en indledende ANT-analyse risikerer man, at den bliver for mangelfuld og overfaldisk.

ANT-analyse er *on-going*<sup>29</sup>, som man kommer tilbage til flere gange i forløbet, for at opdatere efter nyerhvervet viden.

---

<sup>24</sup> "Menneskeskabt" - om STS - s. 221-222

<sup>25</sup> For at få en overordnet teknologihistorisk forståelse for STS refereres til en række store tekniske systemer, som opstod i industrisamfundet, eksempelvis jernbanen og elektricitetsnettet.

<sup>26</sup> Skruen Uden Ende - om samlebandets opståen, Ford T, fordismen og taylorisme - s. 295-320

<sup>27</sup> *Kildesamling til Skruen uden ende* (1991) - Kilde 13, Taylor, "Om principper for videnskabelig virksomhedsførelse", s. 25-27, og Kilde 14, Ford, "Om lønninger", s. 28-30.

<sup>28</sup> <http://www.historie.dtu.dk/omos/historiskmetode/aktoernetvaerkteori>

<sup>29</sup> Fx i et digitalt fællesdokument, evt. Padlet.

## 2. sekvens - Forskellige samfundsgruppers syn på samlebandsarbejde

I denne sekvens skal vi arbejde med samtidens syn på samlebandsarbejdet<sup>30</sup>.

Vi skal anskue dette ud fra tre samfundsgrupper, nemlig: 1) Arbejdsgivere syn på arbejdsprocessen og arbejdet ved samlebandet, 2) arbejdernes øjenvidneskildringer af arbejdet og social status, og 3) kunstnerne, fordismen i kunsten, kritik af Ford.

Vi lægger ud med Henry Fords syn på samlebandsarbejdet. Dette lægger i tråd med fordismen som begreb, som blev præsenteret i 1. sekvens, og kan ses som et forsvar for "ideologien".

Herefter skal vi se på arbejdernes syn på samlebandsarbejdet. Synet er ikke entydigt, da det fremhæver fordele og ulemper ved arbejdet. Materialet er hovedsageligt optaget i slutningen af 1900tallet, men vi arbejder også lidt med datidigt, skriftligt materiale. Man kan sammen med eleverne dvæle ved årsagerne til de få samtidige beretninger fra arbejderne<sup>31</sup>.

Til sidst ser vi på kunstnernes syn på samlebandsarbejdet, fordismen som ideologi og Ford som symbol. Kunstnerne repræsenteres af Charlie Chaplins "Moderne Tider" og Huxleys "Fagre Nye Verden". Udover at læse om begge værker ser vi klip fra Moderne Tider<sup>32</sup>.

Det er vigtigt at eleverne ser en sammenhæng imellem afsender og budskab, og kildekritisk kan man spørge til hvorledes samfundsgruppernes baggrund spiller ind i deres syn på samlebandet. Ud fra litteraturen kan man tilnærmelsesvis koble ideologier og livssyn på samfundsgrupperne, som eleverne tidligere har stiftet bekendtskab med bl.a. i Samfundsfag C, hvorved man opnår et tværfagligt udbytte.

## 3. sekvens - Fordismen og taylorismen nu

Vi afrunder forløbet med en kombination af Kosellecks begrebshistorie og samlebandets konsekvenser.

Vi har tidligere set hvorledes Ford og Taylor så på organisation af arbejde, og vi skal i denne sekvens se om Ford og Taylor er en saga blot eller hvorvidt deres tanker har forplantet sig i samfundet og er at finde i nutiden.

---

<sup>30</sup> Skruen Uden Ende - synet på samlebandsarbejde - s. 320-325.

Dokumentar: *Vores Århundrede*, "Peoples Century" (1997), BBC. Afsnit 5, "Moderne Tider", om masseproduktion, Ford, Taylor mf. (Findes på [mitcfu.dk](http://mitcfu.dk))

Youtube: "Working at Ford in the 1920s" part one og part two.

<sup>31</sup> Som der i øvrigt lægges op til i litteraturen.

I en historiografisk sammenhæng kan arbejdere sammenlignes med andre "tavse" grupper, fx bønder, kvinder og minoriteter.

<sup>32</sup> Youtube: Charlie Chaplins "Modern Times" (1936). Adskillige klip fra filmen findes ved søgning.

Formålet med denne sekvens er ikke at lave bevisførelse for at Ford og Taylor er ophavsmænd til begreber som rationalitet, effektivitet og produktivitet - og dermed "give dem skylden" - men se hvorledes disse begreber er centrale for meget af vores samfundsplanlægning og liv i dag.

Igennem sekvensen bør man anskue begreberne og produktionsmetoderne både positivt og negativt, hvor det lader sig gøre. Vi taler om ideer og produktionsmetoder, som i eftertiden tildels er blevet så *selvfølgelige*, at de for eleverne synes *naturlige*. En for entydig og kritisk tilgang kan medføre en blind vinkel for de positive konsekvenser.

Vi tager udgangspunkt i 4 forskellige aspekter af nutiden, hvor man kan se en arv eller fællestræk med Ford, Taylor eller samlebåndet.

### **a) CNC-maskiner.**

Samlebåndsarbejde i den sekundære sektor er i høj grad (i højteknologiske lande) blevet automatiseret og computerstyret. Mennesket er - næsten - blevet overflødig i selve massefremstillingen, ihvertfald som manuel arbejdskraft.

Eleverne bedes søge på "CNC-maskiner", vurdere hvad der teknologisk er årsag til udviklingen, drage paralleller til udviklingen imellem erhvervssektorer i i-lande, fx Danmark, i løbet af 1900-tallet, samt vurdere hvorledes det påvirker deres liv (se bilag 4).<sup>33</sup>

### **b) Scientific management indenfor tertiært arbejde.**

Meget traditionelt samlebåndsarbejde er med automatisering og IT forsvundet i løbet af 1900-tallet, men i tertiære erhverv bringes det rationnelle, effektiviserende syn på produktivitet ind i planlægningen af arbejde.

Adskillige former for "scientific management", strukturering af arbejde og arbejdsgange, og formidling heraf, er i sig selv et erhverv i det senmoderne samfund.

Eleverne bedes søge på New Public Management og konkurrencestaten.

Eleverne skal se 3 korte videoer<sup>34</sup> vedr. travlhed hos læger, som har fået mindre tid til at diagnosticere den enkelte patient. Altså er samlebånds-tankegangen flyttet til arbejdspladser, hvor man beskæftiger sig med mennesker, og "samlebåndet" kører måske lidt for hurtigt.

Eleverne skal perspektivere til at man i mange jobs aldrig har "rigtig fri", da nye teknologier (computere, mails, mm) har medført at vi kan/bør arbejde hjemmefra, når vi egentlig burde have fri.

### **c) Kalender - hverdagslivet.**

Se bilag 5.

---

<sup>33</sup> "Fra drejebænk til skolebænk". Eleverne forventes at uddanne sig bogligt, da der er mindre ufaglært og manuelt arbejde ift. for få generationer siden.

<sup>34</sup> TV2: *Læger har over 2000 patienter. Se hvordan det ser ud hos dig* (17. juli, 2017). <http://nyheder.tv2.dk/samfund/2017-07-17-laeger-har-over-2000-patienter-se-hvordan-det-ser-ud-hos-dig>

Her skal eleverne se på i hvilken grad vi, *det senmoderne menneske*, lader os styre af planlægning. Selve planlægningen står vi selv for, men det fungerer nærmest som et krav i nutidens Danmark, at man skal nå meget. Det kan både være arbejde og skole, men også fritid og sociale gøremål planlægges i høj grad. For at vi kan nå alle de ting vi skal/bør, og for at få mest ud af tiden, indskrives vi det i vores kalendre, som vi i bilag 6 kan se eksempler på kan blive overfyldte. Man kan bringe begreber som *selvoptimering*<sup>35</sup>, og *instrumentaliseringen af det moderne liv* på banen. Her er et begreb som *kvalitetstid* er interessant. Tidsintervallet, som kvalitetstiden består af, får et formål, måske med forventning om efterfølgende højere produktivitet. Begrebet *multitasking* kender eleverne også til. Her har vi også med en rationel effektivitets- og produktivitetstanke at gøre; at vi bør klare flere opgaver ad gangen.

#### **d) Køb-og-smid-væk-kultur.**

Masseproduktion har været så betydningsfuld, at vi i efterkrigstiden har kunnet skabe et samfund med massivt overforbrug. Varer bliver produceret i store kvantiteter til billige penge, og kvaliteten/holdbarheden er bl.a. derfor lav.

Det kan betale sig at smide væk fremfor at reparere.

På denne vis spiller masseproduktionen (og de bagvedliggende tanker) en rolle i vores *køb-og-smid-væk-kultur*, og det globale overforbrug der karakteriserer vores tid.

#### **4 - Reflektion**

Hvis man ønsker at betone arven fra Ford, Taylor og samlebandet kan man vælge at lægge ud med 3. sekvens. Man vil på denne måde kunne fange eleverne i deres livsverden, og på den måde skabe interesse for emnet, da de kan se relevansen i deres liv og tid.

I så fald kunne man lade eleverne brainstorme sig frem til hvad de forbinder med begreber som effektivitet og produktivitet, og hvor de ser disse i samfundet og vores tid. Det kunne være interessant at se hvad de svarer, og om de efterfølgende ville kunne koble det sammen med fortidige produktionsmetoder, med eventuelle forskelle og ligheder.

---

<sup>35</sup> Performancekultur, hvor det enkelte menneske går rationelt til sin personlighed, for at opnå mål.

## Opgave 3

### *DNA-forskning og de lange linjer*

#### **Introduktion og metode**

Undervisningsforløbet om *DNA-forskning og de lange linjer* omhandler nyere DNA-forskning og dets påvirkning på historiografien. Vi står midt i en teknologisk “brud”, som påvirker vores viden om fortiden og som kræver historieomskrivning, og på den måde mødes *nutid* og *fortid* naturligt i dette forløb.

Igennem forløbet stilles det underliggende etiske spørgsmål, hvorledes nutidens naturvidenskab bør omgås fortidens naturreligioner. Forholdet imellem en vestlig kolonialisme og naturfolk er betændt, og her stilles videnskabsfolk i et politisk og etisk dilemma imellem ønsket om at finde sandheder og hensyntagen til minoritetsgrupper, som historisk er blev tromlet over.

Forløbet indeholder elementer fra alle tre ben i idehistoriefaget på htx, nemlig teknologihistorie, idehistorie og almenhistorie. Man vil med fordel kunne arbejde sammen med bioteknologi omkring DNA-forskning, og således lade bioteknologi overtage dele af teknologihistorieelementet. Eleverne skal ligeså beskæftige sig med en engelsksproget tekst om “deep history”, hvilket skal fungere som en indføring i fagets identitet og metoder.

Forløbet dækker især følgende faglige mål:

- Sammenligne udviklingen og brugen af ideer og teknologier på tværs af kulturer på forskellige niveauer, fra det lokale til det globale.
- Analysere udvalgte historiske, kulturelle, samfunds- og videnskabsmæssige omstændigheder for teknologisk innovation, herunder vekselvirkning med naturen.
- Diskutere aktuelle problemstillinger med udgangspunkt i fagets perspektiver, herunder reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende.
- Behandle problemstillinger i samspil med andre fag.
- Demonstrere viden om fagets identitet og metoder.

#### **1. sekvens - Darwin og kulstof 14-metoden**

Vi lægger ud med to nedslag i historiografien omkring menneskets forhistorie. Eleverne har en viden om, at der er usikkerhed om hvornår jorden opstod, hvor gammelt mennesket er, mv. De ved, at biblens ord tidligere har været taget for gode varer, men at dette hører forudgående paradigmer til.

Først udpeges Darwins evolutionsteori fra midten af 1800-tallet, om hvorledes livet havde udviklet sig. Med teorien får man en forklaringsmodel som kan hamle op med biblens forklaring, og som bl.a. giver grobund for et ateistisk forhold til menneskets forhistorie. Det medvirkede også til en række fejlslutninger, hvor man bl.a. så den hvide race for overlegen (se bilag 6).

Herefter udpeges kulstof 14-metoden (1947-51), som endnu en vigtig milepæl i historiografien om menneskets forhistorie. Kulstof 14's halveringstid giver en ret præcis indikation om alder på arkæologiske og geologiske prøver, hvilket tidligere havde været hæftet med væsentlige fejlvurderinger.

Både Darwin og Kulstof14-metoden giver eleverne en håndgribelig viden om, hvornår og hvorfor mennesket er blevet klogere på dets forhistorie. Det er i dette historiografiske lys nutidens DNA-forskning skal ses.

### 1.1 - Vores *nuværende viden om forhistorisk tid*

Vi lægger ud med at læse s. 17-24 i "Skruen uden ende". Her læser vi om udviklingen fra de første menneskearter, hvilket værktøj og teknologi de gjorde brug af, afsluttende med de tidligere agerbrugssamfund.

Det pointeres overfor eleverne, at siderne er skrevet på baggrund af den viden vi har *nu* (eller år 2008, hvor "Skruen uden ende" er redigeret), da det er med til at legitimere undervisningsforløbet, og dermed kan motivere eleverne ud fra et nutidsperspektiv. Vores viden om perioden er i forandring, og historiefaget vil i de kommende årtier formentlig opleve en omskrivning.

### 1.2 - De lange linjer

For at eleverne skal få et tekstligt grundlag for *de lange linjer*, og en indføring i denne del af fagets metoder og identitet, læses introduktionen til "Deep History" af Andrew Shryock og Daniel Lord Smail. Teksten giver et indblik i hvorfor deep history er relevant, samt giver en historiografisk forklaring på hvorfor man i historiefaget har haft - og har! - en tendens til ikke at medtage denne del af fortiden.

Teksten ligger i den svære ende for gymnasieelever, da den er på et akademisk engelsk, så eleverne skal holdes i hånden i læsningen heraf.

I *deep history* ser man på udviklingstræk helt tilbage fra de "dybe lag" af fortiden og op til i dag; de dybe lag er tiden op til de første civilisationer for omkring 10.000 år siden. Her begynder, ifølge Shryock, et såkaldt "mellemlag", med de første komplekse civilisationer, og denne og forrige periode lader vi ofte arkæologien varetage.

Det øverste lag er perioden er få århundreder dyb, måske tilbage til renæssancen. Det er den sidste del af fortiden, som historiefaget overvejende interesserer sig for, hvilket hænger sammen med at historiefaget i høj grad er formet i denne periode, hvor *den hvide mand* overvinder naturen<sup>36</sup>.

De seneste årtier har der været en stigende interesse og erkendelser omkring betydningen af de dybereliggende mønstre, som kan have konsekvenser i nutiden, eksempelvis i form af global fordeling af ressourcer.

---

<sup>36</sup> Shryock, A. and Smail, D.L. *Deep History: the architecture of the past and present*. Berkeley: University of California Press, 2011, s. 3-20; 21-52.

### 1.3 - Film - Våben, hvede og stål

Eleverne skal se Jared Diamonds dokumentar “Våben, hvede og stål” (findes på mitcfu.dk)<sup>37</sup>. Dokumentaren argumenter for, at det især er geografiske og klimatiske forhold i det dybe og mellemlaget af fortiden, at forklaringen på Vestens teknologiske dominans ligger. Det er altså ud fra *lange linjer*, dybereliggende mønstre, som de enkelte samfund ikke er herre over, at Vestens teknologiske, økonomiske og politiske dominans de seneste århundreder forklares.

Jared Diamonds fremstilling kritiseres af nogle for at være deterministisk, og en diskussion heraf kan foregå på klassen.

## 2. sekvens - DNA

Eleverne skal læse om bioteknologis historie i “Skruen uden ende”, s. 411-430. Afsnittet om DNA får særlig opmærksomhed, da eleverne således får et større fagligt udbytte af 3. sekvens. Der foretages en analyse af DNA ud fra trekassemodellen. Hermed vil vi få et godt overblik over årsager og konsekvenser af opdagelsen af DNA indenfor teknologi, økonomi, politik og kultur.

### 2.1 - Faget *Bioteknologi*

Hvis man underviser en klasse med *bioteknologi*-studieretning, vil det være frugtbart at indgå i et tværfagligt samarbejde med dette fag.

Bioteknologi vil kunne tage sig af en dybere teknisk forklaring, end hvad det kan forventes af en idehistorielærer. Hertil kommer nogle af de andre elementer, som dækkedes i 2. sekvens.

DNA-analyse findes så vidt vides ikke på gymnasiet niveau, men der kan evt. tjekkes blodtyper, for at eleverne får en fornemmelse for hvad laboratoriearbejdet består i.

## 3. sekvens - *DNA-detektiven*

Som indledning til denne sekvens læser eleverne “*En enkelt udvandringsbølge spredte mennesket på kloden*” fra videnskab.dk<sup>38</sup>. Artiklen giver et indblik i hvordan man i DNA-genomer kan se det enkelte menneskes biologiske ophav, ud fra nogle generelle geografiske afgrænsninger inden de store migrationer. Artiklen skal fungere som et fundament for at forstå professor i genetik Eske Willerslevs arbejde i *DNA-detektiven*.

---

<sup>37</sup> På engelsk hedder dokumentaren “Guns, germs and steal”. Både bakterielle forhold samt ernæringsmæssige forhold behandles i filmen, hvilket kan legitimere oversættelsen.

Det kan anbefales at se dokumentaren, som overvejende er kronologisk fremstillet, i kortere bider, da den er 2,5 time lang. Til dette forløb vil det være passende at stoppe efter ca. 1 time og 10 minutter, hvor den spanske hær, ledet af Pizarro, har overvundet Atahualpa og inkaerne.

<sup>38</sup> <https://videnskab.dk/kultur-samfund/en-enkelt-udvandringsboelge-spredte-mennesket-paa-kloden>



*DNA-detektiven* er en serie på 3 afsnit, og især 1. og 3. afsnit er relevante for dette forløb. De omhandler arbejdet med at analysere og tidsplacere det genetiske ophav hos henholdsvis australske aboriginere (afsnit 1 - Drømmetidens rejse) og amerikanske indfødte/indianere (afsnit 3 - Anzick-barnets arv). Man kan vælge at vise klassen et af de to afsnit, eller begge afsnit hvis tiden tillader det.

Willerslev formår med sit arbejde at medvirke til omskrivning af historien om udvandringerne i forhistorisk tid. Sekundært giver afsnittene et godt indblik i vestlig imperialisme set *udefra*, og det endda i et nutidsperspektiv. Herved gives et kritisk blik på en fortælling, som historisk har været fortalt positivt.

Det etiske dilemma, som Willerslev står i i afsnit 3, hvor han ønsker at genanalysere et årtusinder gammelt barneskelet af en amerikansk indfødt, bør indgå i undervisningen. Ifølge naturfolket skal skelettet begraves uden en analyse foretages, hvilket strider imod Willerslev videnskabelige iver efter at kortlægge verden<sup>39</sup>.

Eleverne kan stilles spørgsmålet:

*Eske Willerslev står i et etisk dilemma, om han skal bruge barneskelettet til forskning eller overlevere det til indianerne.*

*Hvad ville I have gjort, hvis I stod i den situation? Ville I "i videnskabens navn" have lavet en genanalyse, eller ville I have leveret det tilbage til indianerne?*

#### 4. Reflektion

Det er med forsigtighed, at historiefaget behandler racespørgsmål og genetik. Spørgsmål om racemæssigt overlegenhed ifm. kolonisering og eugenik i årtierne op til 2. verdenskrig skræmmer, som fra 1945 og årtierne frem blev efterfulgt af en udbredt universalisme.

Det er med fortsat forsigtighed - eller måske snarere årvågenhed - at historiefaget bør omgås racer og genetik i fremtiden. Man bør som underviser sikre sig at svaret på vestlig teknologisk overlegenhed ikke bliver særlig vestlig genetik. Dette gøres bl.a. ved at inddrage Jared Diamonds "Våben, hvede og stål", som forklarer fordeling af verdens ressourcer, herunder vestlig teknologisk, politisk og økonomisk dominans, ud fra *de lange linjer*.

Man kan evt. også beskæftige sig med genanalysefirmaer, som eksempelvis *23andme*, som tilbyder genanalyse af ens individuelle DNA. Her kan bl.a. se hvad man ud fra ens gener er særlig eksponeret for, se hvor ens forskellige gentyper kommer fra, samt finde "familiemedlemmer". Her kan det enkelte individ opnå en særlig og personlig forbindelse til historiens *lange linjer*<sup>40</sup>. Inddrager man dette element bør man gå kritisk til hvorledes det geografiske ophav kategoriseres, samt den kommercielle interesse virksomheder udspringer af.

---

<sup>39</sup> Loven er i dette tilfælde på Willerslevs side, da skelletet er fundet på privat grund. Var det fundet på offentlig grund skulle skelettet være overleveret og genbegravet uden forudgående genanalyse. Historien ender lykkeligt med at både videnskab og naturfolk tilgodeses.

<sup>40</sup> For en personlig beretning kan artiklen "*Da jeg fandt ud af, at jeg var brite*" af Camilla Stockholm anbefales. Politiken, 26. august, 2017.