

Portefølje I:

Almen historie - Idéhistorie i HTX, del A

Efteruddannelse, enkeltfag på deltid, Aarhus Universitet, foråret 2018

KOGEBOGEN SOM HISTORISK KILDE

- Et undervisningsforløb om historiebrug og kogeboøger -

Billede redigeret ud - EMU

Mads Glendorf

Studienummer: 201711348

DPU, Emdrup

Kogebøger som kilder:

Foreliggende skriv udgør første portfølje som del af efteruddannelse i Idéhistorie for HTX-undervisere. Sigtet er at udvikle et introducerende undervisningsforløb med fokus på identifikation af idéhistoriefagets særkende som metode- og kildefag og med et induktivt didaktisk fokus lade eleverne arbejde perspektivisk med en række faglige metodiske indfaldsvinkler. Jeg har valgt at arbejde med *kogebogen*.

Motivation og begrundelse for valg af case:

Vi står foran en redefinering af idéhistorie-faget, hvor en af de didaktiske udfordringer vi konfronteres med er at finde og anvende materiale hvor både *idéen*, *teknologien* og *almen historien* bringes i spil. Min hypotese ift. brugen af kogebogen som historisk kilde er at, hvis kogebogen behandles kvalificeret fagmetodisk kan vi afhængigt af det spørgsmål vi vælger at stille teksten udvinde grundlæggende kendskab til ikke alene perioden men også anvendte teknologier, ressourcer, idéer om bl.a. nationalitet og kønsroller.¹

Formålet er at arbejde indicieparadigmatisk på baggrund af semiotik². Den abduktive (ofte kaldet Sherlock Holmes-metoden) vil i et didaktisk perspektiv tiltale elevernes naturlige nysgerrighed – samtidig med at de introduceres for historiefagets metodiske styrker og svagheder. Derudover ønskes det at eleverne lærer at historiebrug, kildekritik og historisk bevidsthed er alment dannende og anvendelige greb også i en ikke-videnskabelig kontekst.

¹ Susan J. Leonardi behandler i artiklen "Recipes for Reading" (1989) opskriften som diskurs med særligt fokus på kønsroller.

² Ginzburg 1986: 12

Derudover har forløbet til formål at eleverne opnår en forståelse for distinktionen mellem *fortid* og *historiografi*.³ Endvidere kan kokebogen i sin egenskab som både *genstand* og *tekst* fungere som konstruerende for vores *forestillede fællesskaber*.⁴ Siden åbningen af NoMa i 2003 og et manifest for et nyt nordisk køkken (november 2004) har dansk gastronomi og vores trykte kokebøger de sidste 10-15 år været underlagt en re-nationalisering som med Benedict Anderson kunne læses som en konstrueret nationalisme. En klimavenlig og lokalromantiserende oprindelsessøgen på en bund af oplevelsesøkonomiske rationaler fra spelt og ur-hveder over fynske æbler til nathøstet ramsløg.

Billede redigeret ud - EMU

Roald Als, 16. marts 2011 i Politiken

Begrundelse for supplerende litteratur:

Inddragelse af forskellig forskning og litteratur om madkultur, -historie og kokebøger har været en nødvendig forudsætning i udarbejdelsen af denne opgave. Min forhåndskendskab til forskning og historiefaglig bearbejdning af emnet var fra starten begrænset og det var af den grund nødvendigt at opnå en basal historisk viden om området og observere hvilke metodiske tilgange forfattere og forskere har haft til emnet. Den anvendte litteratur fremgår af litteraturlisten bagerst i opgaven.

Kokebogen som kilde:

Kokebogen er aktuelt og historisk en udbredt tekstlig genre. I madkulturhistorien kan kokebogen både som genstand og tekst anses som en markør af klassetilhørsforhold. I

³ Jenkins 1991: 8-9

⁴ *Imagined Communities*; Anderson 1983

Danmark kendes løsrevne madopskrifter fra det 13. århundrede, hvorimod de første danske kogebøger blev udgivet i det 16. Århundrede.⁵ Kogebøger var indtil begyndelsen af 1800-tallet forbeholdt overklassen, og derfor afspejler de hovedsageligt deres spisevaner. Men derefter blev kogebøger tilgængelige for større dele af befolkningen og udgør i dag i højere grad end tidligere en livsstilsmarkør. Kogebogen afspejler ikke praksis men i højere grad idealer og værdier.

Mader meget mere end noget, vi fylder i os for at blive mætte. Mader meget central for os mennesker både i kriseperioder og perioder med opsving. For lige præcis der bliver det meget klart, hvordan vi organiserer os omkring måltidet - og det kommer meget tydeligere til udtryk i kogebøgerne, end det gør så mange andre steder. Fordi kogebøger kan tillade sig at skrive idealerne frem.⁶

Kogebogens funktion i Danmark som historisk dokumentation vidner om samfundsmæssige og politiske strømninger men også modkulturer. Eksempelvis kan strømningerne i begyndelsen af 1800-tallet, hvor Danmark efter at have støttet Napoleon taber krigen – kan i kogebogslitteraturen ses i en diskursiv afstandstagen fra det franske (*sauce* bliver til *sovs* og *vol au vent* bliver til *butterdej*).⁷ I iagttagelsen og analysen af tegn som indicier ligger det forventeligt motiverende arbejde for eleverne. Det filologiske, tekstnære arbejde med kildeteksten suppleret med en velfunderet genreforståelse må være udgangspunktet for analysen af kogebogen som kilde.⁸

Forløb om kogebøger på 6 lektioner:

1. Lektion:

Hovedspørgsmålet: Hvordan kan vi sige noget om fortiden?

Emne: Historie som fag, faglighed og metode.

⁵ Brønnum Carlsen 2011: 31

⁶ Kogebogsforsker, Caroline Nyvang i interview til Københavns Universitets hjemmeside, 2013

⁷ Brønnum Carlsen 2011: 34

⁸ Olden-Jørgensen 2005: 79-80

1. Sekvens:

Åben spørgende klassedialog om forskellen mellem historie og fortid.

Medbring min mormors "Frøken Jensens Kogebog med Syltebog" fra 1933. Den er godt brugt og fyldt med håndskrevne notater, klip fra dameblade med supplerende opskrifter, madstænk og egne håndskrevne opskrifter under overskrifter som "Fru Simonsens Brune kager".

Inddragelsen af bogen har til formål at illustrerer historiske indfaldsvinkler. Den er et historisk levn og kan behandles som sådan. Den kan behandles som historisk berettende, som familiært narrativ om min hjemmegående mormor. Jeg kan vælge at romantisere min mormors liv og autentiske kogekunst, hendes flid og håndværk for eleverne at anskueliggøre forskellen mellem *fortid* og *erindring* (Jf. Jenkins tanke om at det er umuligt at pille det subjektive perspektiv ud af historien. Historie er en fagdiskurs om en verden der eksisterer i forvejen).

Det afgørende i formidlingen til eleverne er, at de forstår at spørgsmålet vi stiller til bogen/ kilden bestemmer vores metodiske fremgangsmåde.

Som øvelse kan vi spørge til opskriften på "Ostindisk Karrys" ostindiske autencitet. Eller vi kan spørge hvad madstænk og slitage kan fortælle os om madkulturen i min mormors hjem.

2. Sekvens:

Lærerstyret opsamling der kort skitserer styrkerne og svaghederne ved historien som videnskab og opfordrer til grundighed og metodisk bevidsthed som følge af usikkerheden.

3. Sekvens:

Lektier: Læs Helle Brønnum Carlsens artikel "Der var engang en kogebog"

2. og 3. Lektion:

Hovedspørgsmål: Hvorfor kan kogebogen fortælle os noget om fortiden?

Emne: Forskellen mellem fortid og historie.

1. og 2. Sekvens:

Læreroplæg (PPT) om kogebogen som kilde. Oplægget skal ende med at eleverne i par diskuterer spørgsmålet: Hvordan afspejler kogebogen tid, samfund og værdier og hvordan kan den udgøre en modkultur? Lektieteksten skal inddrages i diskussionen.

3. Sekvens:

Øvelse:

Gruppe- eller pararbejde med:

Opskrift: *Stegte måger* (fra "Kogebogen" af Else Ovegaard Andersen, 1944)⁹

Eleverne får opskriften og årstallet for dens udgivelse og skal på baggrund af valg af råvarer og fremgangsmåde sige noget om fortiden.

⁹ Bilag 1

4. Sekvens:

Lektie: Medbring en kogebog hjemmefra. Den må gerne være gammel eller på anden vis vække din nysgerrighed. To-kulturelle elever kan opfordres til at arbejde med en ikke-dansk kogebog.

4. og 5. Lektion:

Hovedspørgsmål: Hvordan spørger jeg ind til kogebogen som kilde og finder svar?

Emne: Anvendelse af forskellige historiemetodiske greb derskalmunde ud fremlæggelser individuelt eller i par.

1. Sekvens:

De medbragte kogebøger tages frem. I bordgrupper præsenterer eleverne bøgerne for hinanden og forklarer hvorfor de har valgt netop den.

2. Sekvens:

Lærerintroduktion (PPT) med rammesætning af videofremlæggelsen (afleveres som lukkede YouTube-links) som opgave. De forskellige analysevinkler til bogen præsenteres:

a) Kogebogen som *levn* - Hvad fortæller bogen om sin egen tidslige kontekst? (både som genstand og som tekst)

b) Kogebogen som *beretning* - Bogens historie som familiært, nært narrativ eller mere bredt som virkningshistorisk udgangspunkt? (lokalt eller globalt)

c) Kogebogen som forestillet fællesskab (jf. Benedict Anderson) - Hvorledes er den konkrete kogebog medkonstruerende for vores nationale fællesskab? Eller hvordan fungerer kogebogen generelt som nationsbyggende teknologi?

Eleverne kan tage udgangspunkt i fødevareteknologier, -idéer eller bogens historiske kontekst.

3. Sekvens:

Øvelsen eksemplificering i dette citat fra Ingeborg Suhrs "*Mad*" fra 1961, hvor de forskellige indfaldsvinkler prøves af på klassen.

Elektricitetens anvendelse i erf. eks. af stor økonomisk og sundhedsmæssig betydning, hvis den anvendes med kyndighed - men der er en dyr hjælp i den ukyndiges hånd. Den moderne husmoder, der som oftest må arbejde selvstændigt og på egen hånd, her derfor krav på i sin kogebog at få svar ikke alene på spørgsmålet, hvordan - men også hvorfor. (Suhr 1961: 5)

4. Sekvens:

Grupperne diskuterer hvilken indfaldsvinkel der bedst passer til hver kogebog og læreren tilstræber en variation i valg af indfaldsvinkler. Dog skal elevens spørgsmål til kogebogen som kilde og nysgerrighed definere fokus.

5. Sekvens:

Lektie: Forbered en disposition og en form for din videofremlæggelse.

Grundbogslæsning: Introduktion til Historie; Bonne Larsen og Smitt 2005, Systeme

6. Lektion:

Hovedspørgsmål: Hvordan formidler jeg min historiske analyse kvalificeret?

Emne: Udformning af videofremlæggelser.

Eleverne påbegynder deres fremlæggelser og bedes tænke over deres visuelle fremstilling. Læreren vejleder og hjælper på vej.

Lektie: Aflever links til jeres fremlæggelser.

Opskrift: Stegte måger

Opskriften stammer fra "Kogebogen" af Else Overgaard Andersen og udkom i 1944. Det vides ikke, om nogen nogensinde har forsøgt at laveretten.

12 måger

spæk

salt og peber

rå kartofler

50 g fedtstof

vand eller suppe

kulør

fløde

tomatpuré

jævning

Mågerne flås og lægges i kærnemælk eller eddikevand i et døgn. Barderes og fyldes med rå kartofler og steges derefter som vildænder. Mågerne vinder i velsmag ved at koges 15 minutter i mælk, før de steges. De kan også steges som duer.

En måge giver gennemsnitlig 80-100 g kød, hvoraf $\frac{3}{4}$ sidder på brystet. Dette kan anvendes alene, og skroget koges og pilles af til hachis og lignende.

Litteraturliste:

Anderson, Benedict, *Imagined Communities*, 1983, Verso

Olden-Jørgensen, Sebastian, *Til Kilderne - Introduktion til historisk kildekritik*, 2005, Gad

Ginzburg, Carlo, *Spor - Indicieparadigmets rødder*, 1986, Forlaget Medusa

Simonsen, Dorte Gert, *Kildekritik, traditionsforvaltning og begrænsning*, Tidsskrift.dk

Supplerende kilder om mad og kokebøger:

Kayser Nielsen, Niels, *Madkultur - Opbrud og tradition*, 2003, Klim

Brønnum Carlsen, Helle, *Der var engang en kokebog*, 2011, Magasinet Gastro (gastro.dk)

Friedman, Paul (red.), *Food - A history of taste*, 2007, Thames & Hudson

Leonardi, Susan, "Recipes for reading - Pasta Salad, Lobster a la Riseholme, Key Lime Pie", 1989

(Lokaliseret i uddrag på Google-Books)

Interviews med kokebogsforsker og historiker Caroline Nyvang:

I Berlingske Tidende:

<https://www.b.dk/mad/danske-kogeboeger-saelger-droemme-og-idealer>

Til Københavns Universitets hjemmeside:

http://nyheder.ku.dk/alle_nyheder/2013/2013.12/kogeboeger_saelger_idealer/

Oversigt over trykte kogebøger i Danmark fra 1900-1970:

<http://cookbooks.dk/index.asp> (Indeks over trykte kogebøger fra 1900-1970)

Artikel om nydelsen ved at læse opskrifter, selvom vi ikke nødvendigvis laver maden:

<https://www.newyorker.com/books/page-turner/the-pleasures-of-reading-recipes>

Portefølje II

Billede redigeret ud - EMU

Sprog i Idéhistorie

Mads Glendorf, H.C. Ørsted Gymnasiet

Maj 2018

Indhold

Indledning.....	13
Idéhistorien som genealogi og genealogien betragtet idéhistorisk	13
Sprogteknologier	15
Konklusion og perspektivering.....	15
Litteraturliste	16

Indledning

Foreliggende opgave beskæftiger sig med casen: *sprog* – herunder sprogteknologi forstået bredt. Som forløbsforelæg har det yderligere til formål at illustrere metodiske tilgange hentet fra hhv. teknologi- og idéhistorien.

”I begyndelsen var ordet og ordet var hos Gud, og ordet var Gud” (Joh 1,1)

Sproget er skabende og skaber virkeligheder og sandheder. Ord og begreber gør noget – de handler. Sproget er *videnskabende* og dermed central for vores forståelse af hvordan vi optager, afkoder og formidler antagelser, erfaring og viden. Sproget kan betragtes som teknologi/ instrumentalisering af vores tanker eller som identificerende for tankerne. Sprogteknologier udvikles og anvendes i stigende grad af vores unge, hvilket kalder på en stigende grad af sprogkontekstuel bevidsthed hos dem – og os.

Så beskæftigelsen med sproget som sådan har et alment dannende sigte og kan i samme åndedrag illustrere grundlæggende idé- og teknologihistoriske tilgange.

Denne portefølje udgør ikke et forløb – men bør anses som et forsøg på at påvise foreneligheden mellem teknologi- og idéhistorisk tilgang i arbejdet med casen; *sprog*.

I denne portefølje fokuseres på to idéhistoriske metoder: Genealogien som klassisk idéhistorisk tilgang og ANT som analytisk tilgang af teknologier som aktant. Sluttelig vil jeg skitsere en model til udvikling og strukturering af idéhistoriske forløb, der muliggør anvendelse af forskellige faglige metoder.

Idéhistorien som genealogi og genealogien betragtet idéhistorisk

Termen genealogi stammer fra det græske *genea-logia*, som betyder slægtsforskning eller slægtsvidenskab. En etymologisk pointe der kan være en hjælp i forståelsen af begrebet. En slægtsforskning er potentielt uendelig – man forventer ikke at finde stamfaderen, men vi forventer at finde historier og begivenheder der kan være med til at forklare slægtens særkende i nutiden.

Metoden blev iscenesat hos Nietzsche i ”*Zur Genealogie der Moral*” (1887) og siden udviklet hos Michel Foucault i hans behandling af bl.a. galskab, seksualitet og stat.¹⁰ Genealogien er som historisk greb interessant, idet den som metode ikke søger et fænomens *oprindelighed*. Genealogien søger i højere grad de historiske løgne end de store sandheder.

”*Genealogien står ikke i modsætning til historien som filosofiens ophøjede og dydeborende udsyn til videnskabsmandens mulvarpeblik; tværtimod den modsætter sig de ideale betydninger og uhæmmede teleologiers metahistoriske udfoldelse. Den står i modsætning til eftersøgningen af ”oprindelsen”.*”¹¹

Det historiske fænomen kan ikke erkendes rent eller fuldstændigt i genealogien, men i kombinationen af tekstnært arbejde med kilden som beskrivelser af historisk praksis og begrebshistorisk bevidsthed følger den *afselvfølgeliggørelse* som hos Frank Beck Lassen beskrives som Idéhistoriens *raison d’etre*.¹² Nietzsches ansats i moralgenealogien var netop *afselvfølgeliggørelsen af selvfølgelighed* vedr. moraldomme. Genealogien ville – hvis han satte sig for at undersøge *genealogien* – netop ikke søge begrebets oprindelse i håb om at finde begrebets semantiske essens – men undersøge det semantiske brud der sker fra Nietzsches brug af genealogien til Foucaults. Kort sagt overtager Foucault genealogien som historisk tilgang – men kvalificerer i højere grad sine historiske studier sociologisk. Nietzsches interesse var ikke at finde i den historievidenskabelige præcision, men nærmere at påvise hvilke trossystemer og strukturer der påvirkede menneskelig fortolkning af verden og hvordan man kunne nå bag om denne fortolkning. Et ærinde Foucault fører til dørs og kvalificerer.

I udformningen af undervisningen vil udgangspunktet ofte være idéer eller det Reinhardt Koselleck kalder ”Kampbegreber” (forstået som begreber der afhængigt af perspektivet tillægges forskellige konnotationer). Begrebet tillægges hermed både magt og handlekraft. Begrebernes semantiske elasticitet kan eks anskueliggøres ved at lade elever definere *lykke, kærlighed, humor, vrede, smag, smerte* eller *ondskab*.

¹⁰ Thorup, 2012, s. 180

¹¹ Foucault, 1971, s. 57-58

¹² Lassen, 2013, 13-14

I tidligere undervisning har jeg under temaet diskursetik ladet elever begrebsgenealogisk arbejde med termen: ”nigger” eller ”neger”. Den første er mere kompleks – men begge illustrerer for eleverne både begrebskontekstualismen og begrebets magt og handlekraft.

Sprogteknologier

Med *sprog* som overbegreb kan en sagspædagogisk tilgang til sprogteknologien inddrages i undervisningen med det formål at anvende og forstå ANT som metode.

Sprogteknologien der skal analyseres, bliver således den enkelte elev eller gruppes eget valg og de får mulighed for at anvende ANT-analysen herpå. Som i genealogien søger ANT ikke efter et givent fænomens essens – men ønsker at undersøge hvad det gør. ANT har den fordel at teknologiske genstande kan analyseres på linje med menneskelige aktører – genstanden bliver aktant. Fokus fjernes fra de enkelte aktanter til de netværk aktanterne skaber og de handlinger aktanterne forårsager.

Som del af den reform-forpligtelse om inddragelse af digital dannelse i gymnasiets fag, giver den klassiske idéhistories fokus på kontekstualisering¹³ kombineret med ANT-analysen en særlig mulighed for at undersøge medierede diskurser. Beskæftigelsen med (u)videnskabelighed på facebook, fake-news og click-baiting problematiserer sproget som *videnskabende* og vi mister i stigende grad tillid til formidlingen.

I undervisning af gymnasieelever vil en skelnen mellem grader af kontekstfokus, forfatterintentionalitet ikke være relevant¹⁴ her bør fokus være at forstå forskellen mellem internalistisk, eksternalistisk og det kontekstualistiske.

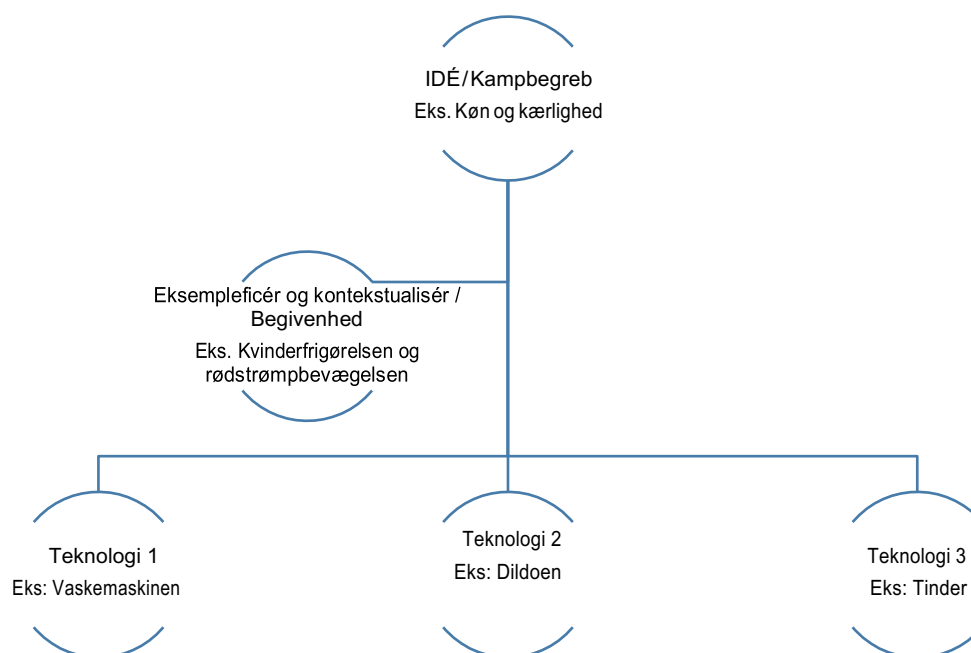
Konklusion og perspektivering

De forløbstanker der ligger til grund for denne portefølje er nok ikke direkte omsættelige – men tanken om at tage udgangspunkt i ”*kampbegreberne*” og derudaf ledet teknologier og begivenheder tiltaler mig. Begreber som ungdom, alderdom, kærlighed, køn, venskab, nydelse, arbejde, familie mv. kan alle associeres med teknologier. På den måde siger

¹³ Velvidende at klassisk idéhistorie kontekstualiserer temporalt og epokalt.

¹⁴ Som den udlægges i bl.a. interne opgør melle Quentin Skinner og J.G.A. Pocock som gengivet i Thorup, 2013

idéen noget om teknologien og omvendt og de kan begge analyseres og afdækkes metodisk inden for faget. Om *sprog* er oplagt som overordnet som overbegreb, er jeg i skrivningen af denne opgave blevet mere usikker på. Sprog er nok et for omsiggribende begreb til at lade sig inkorporere i modellen. Nedenfor er strukturen for en mulig forløbsplanlægning skitseret.



Litteraturliste

- Behrendt, M. (2013). Foucault and Technology. *History and Technology*, 1, s. 54-104.
- Collini, S. (2016). The Identity of Intellectual History. I R. Whatmore, & B. Young, A *Companion to Intellectual History* (s. 7-18). Chichester: John Wiley & Sons.
- Foucault, M. (1971 / 2001). *Nietzsche Genealogien, Historien*. Hans Reitzels Forlag.
- Foucault, M. (2008). 4. forelæsning. 1. februar 1978. I M. Foucault, *Sikkerhed, territorium, befolkning* (s. 95-124). Gylling: Hans Reitzels Forlag.
- Lassen, F. B. (2013). Afselvfølgeliggørelse - idéhistoriens raison d'etre. *Slagmark* (67), 13-27.
- Læreplan Idéhistorie B.* (august 2017). Hentet fra www.uvm.dk: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/hx-laereplaner-2017>

Marx, L. (June 2010). Technology: The Emergence of a Hazardous Concept. *Technology and Culture*, s. 561-577.

Skinner, Q. (2005). Hvad er intellektuel historie. *Semikolon*, s. 1-5.

Thorup, M. (2012). Intellektuel historie. *Temp*(4), s. 177-189.

Thorup, M. (2013). Taget ud af sammenhæng. *Salgmark* (67), 67-105.

Vejledning Idéhistorie B. (august 2017). Hentet fra www.uvm.dk: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/htx-laereplaner-2017>

Eksamensopgave, Idéhistorie B for HTX-undervisere

FORLØB OM MENNESKESYN

Billede redigeret ud - EMU

Mads Glendorf, H.C. Ørsted Gymnasiet

Juni 2018

Indhold

Indledning	1
Menneskebillederne	2
Arbejdet med menneskebilledernes historiske kontekst	4
Forløbsskitse	5
Litteraturliste.....	7

Indledning

Inspireret af den nyligt lancerede *Kampen om Mennesket* af Frederik Stjernfelt (red.) i slipstrømmen på andre populærvidenskabelige bestsellere som *Sapiens* og *Homo Deus* af Yuval Noah Harari, der alle har mennesket og menneskets blik på sig selv som genstandsfelt, ønsker jeg i denne opgave at udforme et undervisningsforløb beroende på menneskebilleder og deres operationalisering historisk og samfundsmæssig henseende. Den voksende interesse for *mennesket* som historisk skabt og historieskabende giver ikke alene en kærkommen indfaldsvinkel til faget idéhistorie men vil også være motiverende for eleverne, da de fremhævede menneskesyn tydeliggøres i nutidig teknologidebat, politisk virkelighed, etiske spørgsmål og deres egen gymnasieungdommelige eksistens. Derudover imødekommer de nævnte teksters sværhedsgrad efter min vurdering et gymnasialt niveau. I forløbet vil jeg inddrage eksempler som illustration på et givent menneskesyn eller paradigmatisk brud i menneskesyn.

De otte mennesketyper der præsenteres i *Kampen om Mennesket* er:

- Homo economicus (det økonomiske menneske)
- Homo socius (det kulturbærende menneske)
- Homo nationalise (mennesket i det nationale fællesskab)
- Homo faber (det redskabsbrugende menneske)
- Homo sapiens (det biologiske menneske)
- Homo humanitatis (det universelle subjekt)
- Homo deus (det post-evolutionære menneske) og
- Homo emotionalis (det følede menneske)

Mit historiske epicenter vil være den europæiske oplysningstid, hvorfra jeg i arbejdet vil trække linjer frem til i dag og elevernes egen livsverden. Sidstnævnte som forsøg på en kontekstualisering som ”*den villedede og planlagte tilnærmelse, og vi må vende en hermeneutisk mistanke mod os selv og erkende den iboende fare for anakronisme, så snart vi ønsker at forstå*

det, der er os fjernt eller fremmed. Kontekstualisering er en aktiv handling på det empiriske materiale bestemt af vores erkendelsesinteresse."¹⁵

Arbejdet med casen under overskriften "de lange linjer" påkræver en strukturalistisk tilgang – en analyse af de strukturer der gør sig gældende mellem realitet og sociale masser. Hos Frank Beck Lassen kaldes vores (og vores elevers) elevers forhold til historien for *samtidens absolutisme* – som en anerkendelse af historien som identitets- og forbindelsesskabende men også et genstandsfelt vi *fremmedgjorte* (jf. Koselleck) eller affortryllet overfor (jf. Skinner).¹⁶

Forløbet om *mennesket* introducerer idéhistorie-faget, således at menneskebillederne i den senere undervisning kan fungere som perspektiver (i nietzscheansk forstand) på teknologier, idéer og begivenheder. Denne tilgang vil blive illustreret senere i opgave i forløbsgennemgangen.

Menneskebillederne

Menneskets ånd i betydningen indsigter, kompetencer og handlemuligheder distribueres i ydre materialiseringer. I studiet af produktionerne og artefakterne og deres vidergivelse og – udvikling mellem generationer studeres mennesket bedst.¹⁷

Menneskebillederne kort forklaret:

Homo Economicus er det rationelt-tænkende og kalkulerende menneske, der med et økonomiske rationale afvejer forskellige præferencer op mod hinanden med egen vinding for øje. Menneskebillede har været udbredt som forklaring på mennesket som drevet fornuftsvæsen, dog bliver billedet kritiseret af adfærdsforskningen, der påviser at mennesket også er irrationelt og u-kalkulerende i sine handlinger og præferencer. *Homo Nationalise* ser mennesket som defineret ved sit nationale / regionale tilhørsforhold og deraf relateret til *Homo Socius* er det kulturskabte menneske der er produkt af sit samfund, sit miljø og sin

¹⁵ Thorup, 2013, s. 67

¹⁶ Beck Lassen, 2013, s. 13-15

¹⁷ Stjernfelt (red), 2018, s. 12 (Stjernfelt og Budtz trækker her på hhv. kognitionsforkseren Andy Clark og Ernst Cassirers filosofiske antropologi og begreb om "symbolske former")

tid. Det sociale konstruerer her menneskets handlemønstre og adfærd. Problemet opstår i den radikale tro det socialt formende og står som sådan i en vis grad i opposition til *Homo Sapiens*, idet den tillader værdirelativisme, der i princippet vil umuliggøre kommunikation mellem væsensforskellige kulturer. Menneskeopfattelsen udkrystalliseres også i queer-teori. *Homo Sapiens* er det biologiske menneske. Her fastholdes det at mennesket (uanset kultur) har en essentiel natur, der udvikler sig evolutionært. Dette menneskebillede ser vi materialiseret i vores sundhedsvæsen. *Homo Faber* – det arbejdende eller redskabsbrugende menneske, er et menneskesyn der menneskets produktivitet som definerende for os. Det er også interessant i en teknologihistorisk sammenhæng, da det grundlæggende ser menneskets brug af redskaber som del af selve det, at være menneske. *Homo Humanitas* er et menneskesyn med fokus på vores rettigheder vores fornuft og rettigheder. Det har sit ophav i antikken, hvor tanken om en fælles fornuft (*humnitas*) udsprang. Tanken revitaliseres i oplysningstiden. *Homo Emotionalis* – det følende menneske er en tanke vi genfinder i romantikkens kunst og litteratur. Følelserne fremstår her som den menneskelige essens og mennesket er fundamentalt set irrationelt. Vi genfinder tanken i den nuværende politiske sfære, hvor vi i disse år ser en stadig stærkere appel til følelser end til fornuften. Endeligt er der *Homo Deus* – det guddommelige eller post-evolutionære menneske, der skaber sig selv og vores fremtid vha. bl.a. teknologi. Mennesketypen behandles indgående i bogen af samme navn af Yuval Noah Harrari, der forudser en data-isme hvor forskellen mellem algoritme og organisme og mellem bevidsthed og intelligens udviskes.¹⁸

Ift. anvendelsen af menneskebillederne i undervisningen er det for vores fag interessant at iagttage de periodiske bindinger og brud der præger vores menneskesyn.

*For at forstå sig selv må mennesket tillige forstå den historisk betingede kontekst, i hvilken de altid allerede befinder sig, og fra hvilken det udkaster en umulig fremtid for sig selv.*¹⁹

Menneskebillederne repræsenterer *idéer* om os selv og vores selvbevidsthed præger videre de idéer, artefakter og kulturprodukter, vi udvikler.

¹⁸ Harrari, 2017, s. 403

¹⁹ Stjernfelt og Budtz, 2018, s. 14

Arbejdet med menneskebilledernes historiske kontekst

Oplysningsbevægelsen som udgangspunkt, for et arbejde med menneskets perspektiver på sig selv og dets omverden, synes oplagt. Da vi i oplysningstiden kan observere både en revitalisering af tidligere idéer og menneskesyn²⁰ (eks. det antikke begreb *humanitas* som en form for fælles fornuft på tværs af kultur og stand), som vi genfinder i menneskebilleder Homo Humanitas. Perioden er kendetegnet ved både et fremsyn og generelt paradigmeskifte ift. både menneskesyn, borgerlige rettigheder og samfundsorden. I forløbet ønsker jeg at introducere menneskebillederne fire og fire. Homo Humanitas, Homo Sapiens, Homo Economicus, Homo Emotionalis. I den første ser vi den kantianske deontologi – men også de generelle borgerrettigheders indførelse. I den anden ser oplysningens fokus på naturvidenskabelighed og anerkendelsen af det biologiskes betydning for vores liv og vores adfærd – der ikke længere kun var underlagt religiøse dogmer. Homo Economicus har sit udspring i oplysningens fornuftsdyrkelse. Homo Humanitas giver derudover mulighed for et arbejde med antikken og Homo Emotionalis til et arbejde med romantikken som reaktion på oplysningens idealer. Homo Faber vil være oplagt som indfaldsvinkel til et arbejde med industrialiseringen og arbejderbevægelsen – mens arbejdet med *Homo Nationalise* giver anledning til et arbejde med nationalisme og politik. Et arbejde med nazisternes brug eugenik ville i den henseende være interessant. Homo Socius og Homo Deus vil i højere grad lægge op til arbejde med nutidige cases med tilbageblik til menneskebilledernes historiske udvikling.

Forløbsskitse

1. og 2. Lektion:

Tema: Hvordan forstår vi mennesket?

Om mennesket som kulturskabt kulturskaber – hvordan analyserer vi på kulturelle produkter med henblik på at forstå mennesket og os selv?

- Repetition af metodebrug (Jf. portefølje 1) – hvad lærte historiske kogebøger os om samfundet, teknologien, køn og menneksesyn?
- Didaktiske overvejelser: Dialogisk undervisning med små øvelser – find historiske produkter (teknologier, tekster, litteratur, kunst, lovgivning), der fortæller os noget om menneskesynet i en give periode.

3. 4. og 5. Lektion:

- Introduktion til Homo Economicus og Homo Humanitas
Medudgangspunkt i et arbejde med Oplysningstidens idealer og nybrud. Særligt fokus på pædagogik og dannelse – tanker om fornuft og fri vilje (Kant og Rousseau) (Lærebog: Oplysningstiden – Da det moderne tog form (Systeme) / Uddrag af J.J. Rousseaus "Emile – eller om opdragelsen", I. Kants "Hvad er oplysning?")

4. 5. og 6. Lektion:

- Homo Sapiens og Homo Socius:
Menneskebilledernes indbyrdes kamp illustreres i et forløb om kærlighed, sex og køn.
Tekster: Lone Frank "Oxytocin – kælekemikaliet"
C. Darwin "Erotikken i Dyreriget"
Simone De Beauvoir "Det andet køn"

Arbejde med kønsdabat og feminisme. Vi kigger historisk på de feministiske bølger og undersøger hvordan menneske, samfund og teknologi kommer til udtryk.

7. Lektion:

Homo Emotionalis

Vi arbejder med romantikken som periode og det menneskesyn der gør sig gældende.

I timen vil der også blive introduceret grundlæggende æstetiske begreber og kategorier. Arbejde med malerier (Casper David Friedrich), digte og menneskesyn.

Begrebet og idealiseringen af *længsel* i kunsten som indfaldsvinkel til det følende menneske.

Vi trækker tråde til de tidligere lektioner ved at se på kærlighed fra homo emotionalis-perspektiv.

8. og 9. lektion:

Homo Faber og arbejderen.

Arbejde med industrialisering og arbejderbevægelsen – 1. maj behandles som case.

Gruppearbejde: Findes der stadig en dansk arbejderbevægelse? Hvordan har Homo Faber det i 2018?

10 og 11 lektion:

Homo Deus

Tekst: David Budtz Pedersen i "Kampen om Mennesket" s. 249-254

Arbejde med transhumanismen som ideologi (Bog: Teknologi og Filosofi 2 (Systeme))

12. Lektion:

Afrunding og skriftlig opgave.

Litteraturliste

(red.), F. S. (2018). *Kampen om Mennesket*. København: Hans Reitzels Forlag.

Behrendt, M. (2013). Foucault and Technology. *History and Technology*, 1, s. 54-104.

Collini, S. (2016). The Identity of Intellectual History. I R. Whatmore, & B. Young, *A Companion to Intellectual History* (s. 7-18). Chichester: John Wiley & Sons.

Foucault, M. (1971 / 2001). *Nietzsche Genealogien, Historien*. Hans Reitzels Forlag.

Foucault, M. (2008). 4. forelæsning. 1. februar 1978. I M. Foucault, *Sikkerhed, territorium, befolkning* (s. 95-124). Gylling: Hans Reitzels Forlag.

Harrari, Y. N. (2017). *Homo Deus*. Lindhardt og Ringhof.

Lassen, F. B. (2013). Afselvfølgeliggørelse-idéhistoriens raison d'être. *Slagmark* (67), 13-27.

Læreplan Idéhistorie B. (august 2017). Hentet fra www.uvm.dk: <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/htx-laereplaner-2017>

Marx, L. (June 2010). Technology: The Emergence of a Hazardous Concept. *Technology and Culture*, s. 561-577.

Skinner, Q. (2005). Hvad er intellektuel historie. *Semikolon*, s. 1-5.

Stjernfelt, F. o. (2018). Kampen om Mennesket.

Thorup, M. (2012). Intellektuel historie. *Temp*(4), s. 177-189.

Thorup, M. (2013). Taget ud af sammenhæng. *Salgmark (67)*, 67-105.

Vejledning Idéhistorie B. (august 2017). Hentet fra [www.uvm.dk](https://uvm.dk): <https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/htx-laereplaner-2017>