

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift

Hvad kommer natur og klima historie- undervisningen ved?

Af Jens Aage Poulsen

November 2025

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet
(American Psychological Association System, 7th Edition):
Poulsen, J. Aa. (2025). Hvad kommer natur og klima historieundervisningen ved?
RADAR – Historiedidaktisk tidsskrift, (2025). DOI: 10.7146/rhdt.v9i1.161065

Hvad kommer natur og klima historieundervisningen ved?

Af Jens Aage Poulsen, lektor emeritus, UCL
Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Unge stigende mistrivsel, internationale konflikter, kriser, krige og andre påtrængende problemer tegner et stadigt mere komplekst billede af nutiden. Få tvivler dog på, at den langsigtede og alvorligste udfordring for menneskeheden er den globale opvarmning med tilhørende klima- og biodiversitetskriser samt ekstreme vejrphænomener – og de nødvendige indsatser, der skal til for at undgå de værste konsekvenser. Men er det også et anliggende for historieundervisningen?

Denne artikel er en formidlingsartikel, der henvender sig til lærere, lærerstuderende og undervisere.



I de seneste årtier har klimakrisen og dens årsager og konsekvenser fået større opmærksomhed. I grundskolen har tematikken fået mere plads i fag som natur/teknologi, fysik/kemi, geografi og biologi, mens det i historieundervisningen fortsat spiller en begrænset rolle. Det er en mangel, for menneskers sam- og modspil med naturen og et foranderligt klima har altid haft betydning for kontinuitet og forandring i samfunds- og kulturers udvikling, kriser og endda for deres undergang. Denne artikel undersøger, hvorfor klima og naturgrundlag ofte overses eller nedprioriteres i historieundervisningen, og den argumenterer for, hvorfor det bør fylde mere i faget.

For at underbygge indtrykket af, at klimaet og naturgrundlaget ikke tillægges den store rolle i historieundervisningen, tager artiklen udgangspunkt i en mindre undersøgelse, hvor elever i udskolingen blev bedt om at bruge deres historiske viden til at besvare tre spørgsmål om klimakrisens forudsætninger, forløb og følger. Undersøgelsen er inspireret af en lignende svensk undersøgelse blandt gymnasieelever (Gripe og Sandahl, 2024).

Herefter undersøges, hvorfor natur og klima ikke fylder mere i grundskolens historiefag. Svaret søges blandt andet i videnskabsfagets afgrænsning af sit felt og forståelser af skolefagets formål og funktion. Artiklen slutter med overvejelser om generelle konsekvenser for skolefaget, hvis klima og naturgrundlag i højere grad inddrages som aktive faktorer i fortællinger om fortiden.

Undersøgelsens koncept

Lærere, der underviser i historie i fire udskolingsklasser – tre 8. klasser og én 7. klasse – blev bedt om at bruge 15-20 minutter på at lade deres elever anvende deres historiske viden til individuelt og i stikordsform at besvare tre spørgsmål. For så vidt muligt at få den enkelte elevs egne og umiddelbare svar skulle problematikken ikke drøftes i klassen, inden eleverne efter nedenstående korte, skriftlige introduktion svarede på spørgsmålene. Teksten, eleverne fik udleveret, var som nedenstående, og hver elev mailede svarene direkte til mig:

Vi lever i en tid, der er præget af en hurtig global opvarmning og et voksende antal arter, der uddør eller er truede. Både gennemsnitstemperaturen og tabet af arter er i dag på et niveau, der overstiger det normale i den tid, mennesker har lavet på Jorden. Med hensyn til klimaet siger FN's klimapanel



(IPCC), at mennesket er årsag til de nuværende forandringer, og at vi er nødt til at gennemføre omfattende foranstaltninger i løbet af de kommende år for at forhindre dem.

Brug din viden om historie til kort (gerne i stikord) at give dit bud på hvert af de tre spørgsmål:

- 1. Hvordan er vi endt i denne situation?*
- 2. Hvad tror du, at denne situation vil føre til i fremtiden?*
- 3. Hvad tænker du om vores muligheder for at håndtere de problemer, det medfører - vil det lykkes os?*

For at inspirere eleverne til at bruge deres historiske viden i deres svar, var der sammen med teksten også fem kurver, der viste udviklingen fra 1750 til nu i: antal mennesker i verden, stigning af CO₂ i atmosfæren, forbrug af kunstgødning, forbrug af ferskvand (drikkevand) og tab af tropisk regnskov. Derudover to kurver fra 1950, der viste fangst af fisk og transport (antal biler).

Figur 1:

Kurverne som eleverne fik sammen med spørgsmålene.



Hvad viser undersøgelsen?

62 elever mailede deres stikord og sætninger til mig. Selvom antallet af respondenter er begrænset, kan der med forbehold udledes nogle antagelser om udskolingselevs forestillinger om klimakrisens historiske forudsætninger. Samlet viser svarene, at eleverne kun i begrænset omfang ser klimakrisens årsager



og konsekvenser i et historisk perspektiv. Det tyder på, at de i historieundervisningen ikke tillægges den store rolle som faktorer, der har haft betydning i historien. Resultatet af de danske elevers besvarelser er i overensstemmelse med den svenske undersøgelse, hvor respondenterne var 67 gymnasieelever - omend det metodiske koncept var anderledes; blandt andet var eleverne ældre og havde længere tid til at svare. En pointe i den svenske undersøgelse var da også, at eleverne kun i begrænset omfang brugte deres historiske viden til at forklare kriserne (Gripe og Sandahl, 2024, s. 7ff).

Hvordan er vi endt i denne situation?

Det første spørgsmål fokuserede på elevernes opfattelser af de historiske årsager til klimakrisen og dens konsekvenser. Svarene kan dels give et indtryk af, om og hvordan naturgrundlag og klima har været inddraget i de undervisningsforløb, eleverne har arbejdet med, og samtidig vise, hvordan eleverne forstår faktorer, der har skabt forandringer – med andre ord, hvad eller hvem eleverne anser for "historiens drivende kræfter" i forbindelse med den globale opvarmning og klimaforandringerne.

Kurverne på arket til eleverne viste sig at have en utilsigtet bias. I deres svar anvendte omkring halvdelen af eleverne den udvikling, som en eller flere af kurverne viste, mens ingen af eleverne brugte historie fra før 1750 til at forklare udviklingen frem mod den nuværende situation. Mange elever nævnte industrialiseringen, ny teknologi og maskiner, det øgede forbrug, større affaldsmængder og flere mennesker som afgørende faktorer for kriserne. Og for de fleste elever var det, der er blevet skabt og har udviklet sig i nyere tid, fx noterer en 14-årig pige:

” Jeg tror, at vi er endt i denne situation, fordi vores samfund er blevet så meget mere industrialiseret, end det var end engang med både med meget mere fremstilling af produkter og en slags købekultur, som der er kommet. Også fordi der blandt andet er kommet meget mere transportmuligheder, som udleder CO².

Ud fra elevernes svar kan man også udlede andre relevante pointer om, hvordan de ser – og ikke ser – klimaudfordringer i et historisk perspektiv. Et eksempel er menneskers rolle og ansvar, fx *”[...] vi (er) selv skyld i det hele, det er os, som slakter dyr. Det er os, som spreder mest CO². Det er os, som ikke kan enes og er skyld i at ødelægge verden pga. krig,”* skriver en 14-årig dreng, og en 13-årig pige strammer anklagen: *”Jeg tror, vi er for selvfede, og vi producerer rigtig CO² på de fabrikker, vi har, og vi prøver ikke at gøre det bedre. Vi overfisker også for meget og smider plastik på jorden, så hvis du spørger mig, vil jeg nok sige ”selvfede” mennesker, der ikke engang tænker på vores fremtid.”*

Det er gennemgående, at eleverne lægger vægt på aktørforklaringer og i høj grad ser bort fra strukturforklaringer. Mennesket står alene som ansvarlig – og dermed som den drivende kraft i historien. Det ligger så at sige i menneskets DNA, at vi har en livsstil, hvor vi forbruger og forurener uden tanke på konsekvenserne: *”Vi er nok endt her i dag, fordi vi hele tiden vil have noget, der er bedre end det, vi har [...]”* (pige, 14 år). For mange elever er det menneskers dårlige valg og adfærd, der har skabt problemet, fx *”Jeg tænker, vi er endt i denne her klimasituation, fordi folk er begyndt med at være lidt mere ligeglade med, hvad der kommer til at ske”* (pige, 14 år), *”der er mange, som bliver mere dovne, og det kan føre til, at vi kun tænker på, hvad der gavner os nu her og ikke om 100 år”* (dreng, 13 år), og *”vi mennesker er for egoistiske, så vi tænker mere på os selv end på klimaet”* (dreng, 13 år).

Konturerne af elevens natursyn kan også aflæses i



svarene. Mennesket ses som adskilt fra naturen, forstået som dyr, planter og Jorden. Naturen fremstilles som et passivt offer for menneskers ødelæggende handlinger, fx *"vi ikke har behandlet vores jord okay"* (pige, 14 år), og *"jorden vil blive helt smadret"* (pige, 13 år). Eleverne nævner ikke faktorer, som fx naturlige klimaforandringer, der i tidens løb har sat grænser for og ændret samfund og menneskers levilkår og muliggjort andre.

Opsamlende viser svarene, at kun få elever - og da kun overfladisk og sporadisk - ser klimakrisen og dens konsekvenser som et historisk fænomen eller sætter klimaforandringer i et længere historisk og samfundsmæssigt perspektiv. Forklaringerne fokuserer typisk på menneskers forbrug af fossile brændstoffer og forurening med plastik i nyere tid. Det tyder på, at forandringer i klimaet - hvad enten de er menneskeskabte eller naturlige - og deres betydning for kontinuitet og forandring nok har været der som baggrund og næsten usynlig kulisse, men har spillet en begrænset rolle i historieundervisningen. Samtidig tyder meget på, at elevernes viden om emnet hovedsageligt stammer fra medier og skolens naturfag og ikke fra historiefaget.

Hvad tror du, at denne situation vil føre til i fremtiden?

I deres svar udtrykker eleverne deres antagelser om fremtidige konsekvenser af klimakrisen. De fleste elevers svar hænger sammen med deres svar på det første spørgsmål. Derfor besvares også det andet med afsæt i den aktuelle situation - uden at inddrage et længere historisk perspektiv. De skaber således *ikke* - eller i hvert fald kun i begrænset omfang - *"fortællinger"* om problematikken, der udtrykker sammenhænge mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og forventninger til fremtiden.

Svarene kan samtidig læses som udtryk for deres fremtidsforventninger, som kan placeres på et kontinuum fra det dystopiske og pessimistiske til det

håbefulde. Deres dystre forventninger formuleres blandt andet sådan: *"Det ender med, at vi ødelægger vores verden helt, og til sidst vil der ikke være mere liv på jorden"* (dreng, 14 år), og *"en endnu større krise, end vi er i nu, flere naturkatastrofer. Senere i fremtiden vil der måske være steder på jorden, vi ikke vil kunne leve på, fordi naturforholdene bliver for ekstreme"* (pige, 13 år). Andre elever forventer, at isen vil smelte, og at der vil komme flere oversvømmelser, jordskælv, skovbrande, og udryddelser af dyrearter.

Der er også nogle mere optimistiske elever, der udtrykker håb, som fx: *"Jeg tror, at vi i fremtiden finder en løsning på problemet med forureningen"* (dreng, 13 år), og *"jeg tror, at det kommer til at blive bedre"* (dreng, 14 år). Der er dog en overvægt til den mørke side af forventningerne. Samtidig er det dog værd at bemærke, at selv i flere af de pessimistiske udsagn, anerkender eleverne, at menneskene stadig har mulighed for at handle, fx: *"Hvis ikke nogen gør noget ved klimakrisen, bliver det hurtigt dårligere, men alle kan hjælpe lidt"* (dreng, 13 år), og *"det vil blive værre igennem årene, jeg tror, vi først tager os sammen, når det hele går ned, men vi har allerede tænkt mere bæredygtigt, og jeg tror også, vi kommer til at hjælpe vores jord"* (pige, 13 år) og *"hvis vi ikke gør noget snart, så tror jeg, det ender galt"* (pige, 14 år).

Hvad tænker du om vores muligheder for at håndtere de problemer, det medfører - vil det lykkes os?

At det ifølge eleverne er menneskers valg af handlinger – og ikke fx strukturer, systemer eller grundlæggende samfundsforandringer – der rummer løsningen på klimakrisen, udtrykkes i elevernes svar på



det tredje spørgsmål. Et par elever påpeger, at der nu er større opmærksomhed på problemet, og at man derfor er i gang med at løse det – uden dog at adressere, hvem der er opfattet som dette "man".

En del elever udtrykker tillid til, at vedvarende energi, ændrede forbrugsvaner og ny teknologi kan bidrage til løsningen. De fremhæver især, at mennesker kan ændre livsstil og opfinde nye teknologier, fx *"Vi er stadig kloge nok til at opfinde gode løsninger"* (pige, 13 år), og *"jeg mener, at en mulig løsning på dette problem kunne være at øge produktionen af kylling i stedet for kvægkød, mindske brugen af benzin- og dieslbiler, mindske flytransport og øge brugen af elcykler"* (pige, 14 år).

I spørgsmålet blev eleverne også bedt om at vurdere sandsynligheden for, at vi faktisk kan løse klimaudfordringen. Også her kan elevernes svar placeres på et kontinuum fra pessimistiske til optimistiske fremtidsforventninger. De mest dystre kan læses i følgende udsagn: *"Jeg tror ikke, vi finder noget, der kan hjælpe jorden så meget, at det vil redde global opvarmning"* (dreng, 14 år), og *"nej, jeg tror ikke det ville lykkes for os at rette op på klimaforandringerne. Jeg tænker at vi kommer til at blive en meget større folkemængde, og producere mere CO²"* (dreng, 13 år).

I den anden ende – og her befinder flertallet sig – spores der en vis optimisme, blandt andet fordi bevidstheden om klimaproblemerne og nødvendigheden af at handle er vokset: *"Jeg tror, at vi udvikler os hurtigt nok til, at det skal lykkes"* (dreng, 14 år), og *"der er mange, der tænker over det og gør noget ved det, så jeg tror, at vi klarer os"* (dreng, 14 år). Andre tilføjer, hvad vi som mennesker og samfund må gøre for at ændre situationen, fx *"[...] skal man begynde at bruge mere grøn energi og stoppe med at smide skrald i naturen, der bør også formindskes mængden af CO²-udslip og drivhusgasser"* (pige, 14 år). Mellem yderpunkterne findes elever, der udtrykker tvivl, som fx: *"Jeg tror ikke, vi vil nå vores mål i tide, men at vi først skal være rig-*

tigt presset, før vi begynder at gøre noget stort. Jeg tror dog ikke, at vi vil helt kunne nå vores mål helt, fx at stoppe sult helt” (pige, 13 år).

Kultur og natur

Mennesker og samfund har altid haft et komplekst sam- og modspil med naturgrundlaget og klimaet. Dette har været afgørende for kontinuitet og forandring, kriser og endda samfundsundergang. Så hvilke grunde kan der være til, at eleverne i undersøgelsen, der blev opfordret til at bruge deres historiske viden, tilsyneladende ikke betragter natur og klima som forandrende faktorer, og hvorfor indrages de ikke på linje med fx politiske forhold i historieundervisningen? En banal, men afgørende forklaring er, at klimaforandringer og naturgrundlaget altid har været ignoreret på den faghistoriske scene. Undtagelser er forskningsfelter som klima-, øko- og miljøhistorie, der opstod i midten af 1950’erne, og som især fra 1970’erne fik lidt mere fylde.

Denne udgrænsning af naturgrundlaget kan spores tilbage til slutningen af 1800-tallet, hvor historie blev etableret som et videnskabsfag. I tidens løb har flere historikere begrundet denne begrænsning af fagets felt. En af de klareste og kontante begrundelser er formuleret af den hollandske filosof J.H.J. van der Pot i 1950’erne: ”Mennesket alene har Historie, fordi Mennesket alene har Kultur [...] Forandringer i Naturen sker uden at Planter eller Dyr selv bidrager dertil; Forandringer i Kulturen derimod er Forandringer tilvejebragt af fri Vilje af Mennesket selv” (van der Pot, 1957: 17). Det kendetegner historie på linje med andre humanistiske fag, at fokus traditionelt har været rettet mod mennesket som et historisk og kulturelt væsen, hvor naturgrundlaget har fungeret som et næsten usynligt bagtæppe. Samtidig har kategorier som nation, klasse, køn og race været centrale for at skabe orden og overblik i fortællingerne om fortiden (Kalsås, 2025, s. 77).

Denne tilgang begyndte at ændre sig, da kemikeren og fysikeren Paul J. Crutzen sammen med biologen



Eugen F. Stoermer i en kort artikel fra 2000 lancerede begrebet "antropocæn", som den geologiske betegnelse for perioden, hvor menneskets handlinger fik afgørende indflydelse på miljø, klima og naturgrundlag (Crutzen & Stoermer, 2000). Nogle historikere definerer den antropocæne periode som tiden siden 1750, mens andre – som den amerikanske historiker J.R. McNeill – ser den som endnu kortere, nemlig som tiden efter Anden Verdenskrig (McNeill & Engelke, 2014).

Naturlige klimaforandringer

Selvom de menneskeskabte klimaforandringer er et komplekst og alvorligt problem, er det historiefagligt begrænsende kun at fokusere på den nyere tid – den såkaldte antropocæne periode. Mennesker, samfund, naturgrundlag og klima har gensidigt påvirket hinanden, siden de første homo sapiens levede som jægere og samlere (Harari, 2024). Mennesket er ikke blot et historisk og kulturelt væsen, men også et biologisk væsen, som altid har været forbundet med naturen i almindelighed og de naturlige klimaforandringer i særdeleshed.

Et eksempel på klimaets betydning er Erik den Rødes bosættelser i det sydvestlige Grønland i slutningen af 900-tallet. Eleverne i undersøgelsen har sikkert i historieundervisningen hørt om nordboerne i Grønland – men næppe, at disse bosættelser kun var mulige på grund af den såkaldte middelalderlige varmeperiode mellem ca. 800 og 1200, som tillod sejlads mellem Island og Grønland (Frankopan, 2023, s. 263ff). Det var derfor ikke blot et reklamestunt, at Erik den Røde navngav nordboernes nyfundne land "Grønland".

I de seneste årtier er historikere i stigende grad begyndt at medtænke klimaet som en faktor for kontinuitet og forandring i fortiden. Nogle historikere har, ud fra forskellige perspektiver, beskrevet denne lange, "big" eller "deep" historie. Blandt eksemplerne

er den britiske historiker Peter Frankopans *Den foranderlige klode. En ufortalt historie*, som udkom på dansk i 2023, og den israelske historiker Yuval Noah Harari, som i 2024 fik udgivet *Sapiens - En kort historie om menneskeheden*. Andre handler om en afgrænset periode, som den amerikanske historiker Brian Fagans *The Little Ice Age. How Climate Made History, 1300-1850*, der udkom i en ny udgave i 2019, og som viser, hvor sårbart samfundet og livsbetingelserne var over for det skiftende klima under den såkaldte Lille Istid.

Selvom det historiefagligt er en gevinst at inddrage både menneskeskabte og naturlige klimaforandringer i fortællinger om fortiden, er det vigtigt at betragte dem som medvirkende faktorer og katalysatorer for begivenheders forudsætninger, forløb og følger – og ikke som hovedårsager. Ellers risikerer man en form for klimadeterminisme, hvor ændringer i klimaet gøres til den afgørende – og måske eneste – forklaring på historiske begivenheder. I de fleste tilfælde spiller også gængse historiske årsagsforklaringer af økonomisk, social og politisk karakter en rolle.

For eksempel var klimaforandringer ikke den primære årsag til Den Franske Revolution. Men ekstreme klimatiske udsving, især i 1780'erne, betød et dramatisk fald i høstudbyttet, mangel på korn og brød og hungersnød. Sammen med de stærkt stigende brødpriiser skabte dette uro og opstande på landet og i byerne, og bidrog dermed til revolutionens udbrud (Fagan, 2019, s. 163f).

Natur og klima i grundskolens historieundervisning

Eleverne i undersøgelsen havde en begrænset forståelse af klimaforandringer og naturgrundlag som forandrende faktorer i den historiske udvikling. En forklaring herpå kan søges i historiens oprindelse som skolefag. Det såkaldte Sthyrskes Cirkulære fra 1900 gjorde historie til et selvstændigt fag med en



nationalt dannende – for ikke at sige nationalistisk – og moralsk opbyggende opgave. Danmarkshistorie blev det geografiske rum og rammen for fortællinger om fortiden, som tidsmæssigt begyndte med jægerstenalderen og sluttede med nutiden. Eleverne blev præsenteret for en fremskridtsfortælling, hvor mennesket alene skabte forandringer, mens natur, miljø, klima osv. ikke blev set som faktorer, der havde betydning for udviklingen. Natur var noget, mennesket overvandt, tæmmede og udnyttede til egen fordel som grundlag for økonomisk og kulturel fremgang. Det kan illustreres med et citat fra en historiebog fra 1940:

”[...] Mennesker, nogle vilde Folk klædt i Huder, fattige Jæger og Fiskere, der boede i usle Hytter, og som ikke kendte til andre Vaaben og Redskaber end dem, de selv kunde lave af Træ, Sten eller Dyrenogler. De havde det ikke let, disse første Mennesker; de maatte se at skaffe Føden, som de kunde bedst, og de maatte værges sig mod de store vilde Dyr. Men derfor blev de nødt til at gøre sig Umage, og alt som Tiden gik [...] søgte de at gøre deres Stenredskaber bedre og bedre og at slibe dem skarpe [...]” (Helms, 1940, s. 7).

Fortællingerne om de sidste godt 1.000 års historie var ordnet kronologisk, med hovedvægten på konger og krige – altså med vægt på politisk historie (Pietras og Poulsen, 2024: 89f). Siden er læreplanerne blevet ændret markant. Almindelige menneskers levevilkår har fået mere plads, og magthavere og krige fylder mindre, og det nationalistiske er nedtonet. Det geografiske rum er ikke udelukkende Danmark – om end det fortsat er det fremherskende. Ser man på fagets kanon, domineres den af nationale og globale begivenheder og ”store” personligheder, mens der ikke er fundet plads til naturgrundlaget og klimaets betydning.

I faghæftet *Fælles Mål* optræder ord som ”naturgrundlag” og ”klima” ikke i de bindende tekster, men kun i læseplanen, som pr. 1. januar 2025 er gjort frivillig (Undervisningsministeriet, 2023). I historie havde naturen i bred forstand faktisk sin ”stærkeste” placering i læreplanen Historie 1995. I udarbejdelsen

af tidens læreplaner var det et politisk krav, at alle fag skulle have et "grønt islæt". I fagformålet stod, at "menneskers samspil med naturen" skulle indgå i undervisningen, og kravet blev udfoldet i fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder (Undervisningsministeriet, 1995). I fagformålet fra læreplanen Fælles Mål 2009 (Undervisningsministeriet, 2009) var sætningen fjernet, selvom den indgik i Folkeskolens formålsparagraf fra 2006.

I de senere år er der kommet øget opmærksomhed på, hvordan klimatiske forhold har spillet en rolle for fortidige begivenheders forudsætninger, forløb og følger, og hvordan og hvorfor denne dimension didaktisk og i praksis bør have plads i historieundervisningen. Den svenske historiedidaktiker Kenneth Nordgreen argumenterer for, at klimaforandringer skal integreres i historiefaget, fordi det er relevant viden for eleverne, og han ser det som "powerful knowledge" (Nordgreen, 2021, s. 193) – og endda på F3-niveau, dvs. mere end indholdsviden, nemlig viden i form af en dybere forståelse af historiske sammenhænge (Pietras og Poulsen 2024, s. 64). Andre eksempler er de britiske historikere Kate Hawkey (2023) og Michael Riley og Alison Kitson (2024). I HistorieLabs onlinetidsskrift *Radar* giver Heidi Eskelund Knudsen eksempler på, hvordan det antropocæne kan bidrage til flerperspektiviske vinkler på historiefagets fortællinger (2024). Jens Pietras bruger den svenske hærs overgang over Lillebælt og Storbælt i 1657 som et konkret eksempel på, hvordan klimaforandringer havde afgørende betydning for begivenhedsforløbet, og hvordan det kan inddrages i undervisningen (2023).

Klimaet i historieundervisningen – hvorfor og hvordan?

Der er flere grunde til, at det er fagligt, didaktisk og pædagogisk relevant at give klimaet større plads i historieundervisningen. Fagligt kan det udvide elevernes forståelse af fortidens samfund og af livsvilkårenes betydning for menneskers tanker og handlinger.



ger. Det gælder særligt for de forløb, hvor indholdet fokuserer på den førindustrielle periode, hvor 80-90 % af befolkningen i Nordeuropa levede som bønder, og hvor kolde og regnfulde somre kunne ødelægge høsten og føre til sult og hungersnød. For det andet kan eleverne bruge deres indsigt i, hvordan mennesker tidligere blev påvirket af – og håndterede – et foranderligt klima og naturgrundlag, til at reflektere over nutidens udfordringer og handlemuligheder.

Sammenhænge mellem årsager og virkninger, kontinuitet og forandring over tid, er centrale i historiefaget. Disse begreber kan konkret illustreres ved, at eleverne undersøger, hvordan klimaændringer som drivkraft i menneskers levevilkår har påvirket – og stadig påvirker – migration, økonomi, teknologisk udvikling, politiske konflikter og menneskers tankeverden og mentalitet. Det kan give eleverne en dybere forståelse af, hvordan naturens dynamik og et foranderligt klima har påvirket og fortsat påvirker vores verden. Dermed kan der for eleverne skabes en umiddelbar forbindelse mellem fortid og nutid, og facilitere, at de reflekterer over deres fremtidsmuligheder – og altså styrke deres forudsætninger for historisk tænkning og bevidsthed.

Når klimaets betydning vægtes i historieundervisningen, er det nødvendigt at arbejde med andre skaler for tid og rum end de traditionelle. Den velkendte periodisering med sten-, bronze-, jernalder, vikingetid, middelalder osv. må suppleres med andre. I artiklen er nævnt "Den middelalderlige varmeperiode" og "Den lille istid". Traditionelt er mange emner i historieundervisningen afgrænset geografisk – ofte til Danmark. For at forstå klimaet og konsekvenserne af forandringer er en sådan afgrænsning sjældent hensigtsmæssig, og bør udvides til det regionale og måske endda det globale (Power and Kitson, 2024, s. 9).

Der er uendelig meget, eleverne skal nå at lære i de relativt få historiektioner, de har fra 3. til 9. klasse. For ikke at øge stofmængden er det derfor hensigtsmæssigt, at klimaforandringer integreres som en naturlig dimension eller faktor i de forløb, hvor de har haft konsekvenser for samfund og begivenhedsforløb, og ikke bliver et særskilt emne i faget.

Som afslutning på artiklen, et konkret eksempel på, hvordan det kan ske i praksis. I mange læremidler til historie kan man læse om Erik Menved, der var dansk konge fra 1286 til 1319, og hvordan han i den sidste del af sin regeringstid pantsatte omkring halvdelen af Danmark for at finansiere sine erobningskrige i Nordtyskland og Østersøområdet. Hans bror og efterfølger, Christoffer 2., nåede at pantsætte resten frem til sin død i 1332. Efterfølgende fulgte otte år uden konge, hvilket skabte problemer for panthaverne, og i 1340 fik de Valdemar Atterdag indsat som konge. Efter flere års indsats – ofte med hårdhændede midler – lykkedes det ham at frigøre Danmark, inklusive Skåne, fra panthaverne.

Et centralt spørgsmål – som sjældent besvares i læremidlerne – er, hvorfor Erik Menved ikke opkrævede flere afgifter for at finansiere sine krige, som kongerne dengang normalt gjorde, i stedet for at pantsætte landet? Her er det oplagt at inddrage klimaet som forklaring.

I begyndelsen af 1300-tallet var klimaet blevet markant køligere. Den Lille Istid var begyndt, og vejret var ofte ustabil og regnfuldt. I 1315-1317 rammes Danmark og store dele af Nordeuropa af flere års usædvanligt kolde og våde somre. Kornet blev slået ned, og markerne druknede i vand, høsten blev katastrofalt lille, og vinterfoderet til husdyr var ødelagt. Resultatet blev middelalderens værste hungersnød, der er kendt som Den Store Hungersnød. I Polen fortæller kilderne om kannibalisme. Det er der ikke i Danmark, men fra den nødlidende og udsultede bondebefolkning kunne Erik Menved ikke inddrive så mange afgifter, at det kunne dække hans krigsførelse. I stedet måtte han ty til pantsætning og lån (Fagan, 2019, s. 38ff).

Udskolingseleverne, der deltog i undersøgelsen, når måske ikke i historieundervisningen at arbejde med klimaforandringer og ændret naturgrundlag i et længere historisk perspektiv. Men i det råudkast til fagplan for historie, som Børne- og Undervisningsministeriet publicerede i september 2025, er "hverdagsliv, natur og vilkår" et indholdsområde gennem hele skoleforløbet (Børne- og Undervisningsministe-



riet, 2025, s. 6). Fastholdes det i den endelige læreplan, giver de officielle styredokumenter plads til, at klimaforandringer og naturgrundlaget indgår som faktorer i historieundervisningen.

Referencer

- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023). *Historie – faghæftet 2019* (3. udg.). Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2025). *Råudkast: Fagplan for historie (september 2025)*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2000). *The "Anthropocene"*. *Global Change Newsletter*, 41, 17-18.
- Fagan, B. (2019). *The Little Ice Age: How Climate Made History, 1300-1850*. Basic Books.
- Frankopan, P. (2023). *Den foranderlige klode: En ufortalt historie*. Kristeligt Dagblads Forlag.
- Gripe, A. S., & Sandahl, J. (2024). Students' historicization of the environmental crisis: A narrative of industrialization, ignorance and greed. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness historical cultures and history education*. 11(1), 1-17. DOI: 10.52289/hej11.101
- Harari, Y. N. (2024). *Sapiens – En kort historie om menneskeheden*. Lindhardt og Ringhof.
- Hawkey, K. (2023). *History and the Climate Crisis*. UCL PRESS.
- Helms, N. M. (1940). *Danmarks historie fortalt for Børn*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Kalsås, V. F. (2025). Historieundervisning under Klima- og naturkrise: Å vurdere skal, menneskeleg agens og historisk-planetarisk endring. *Nordidactia – Journal of Humanities and social Science Education*, 15(1), 70-88. DOI: 10.62902/nordidactia.v15i2025:1.26569.
- Knudsen, H. E. (2024). Det antropocæne i historieundervisning og flerperspektiviske fortællinger. *Radar*. DOI: 10.7146/rhdt.v11i1.143847.
- McNeill, J. R., & Engelke, P. (2014). *The Great Acceleration. An Environmental History of the Anthropocene since 1945*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Nordgren, K. (2019). Boundaries of historical consciousness: a Western cultural achievement or an anthropological universal? *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 779-797. DOI: 10.1080/00220272.2019.1652938.

Pietras, J. (2023). Nyt perspektiv på dansk historie. *Radar*. DOI: 10.7146/rhdt.v10i1.138288.

Pietras, J., & Poulsen, J. Aa. (2024). *Fagdidaktik i historie – mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.

Power, A., & Kitson, A. (2024). The role of school history in helping young people to navigate their future at a time of climate crisis. *History Education Research Journal*, 21(1), 1-16. DOI: 10.14324/HERJ.21.1.08.

Riley, M., & Kitson, A. (2024). The potential of secondary history to respond to the current ecological and climate crises. *Teaching History*, 194, 8-12.

Undervisningsministeriet. (1995). *Historie – Faghæfte 4*. Undervisningsministeriet.

Van der Pot, J. H. J. (1957). *Historiefilosofi og Historieteori. Oversigt og Diskussion*. Einar Harcks Forlag.

Billedtekst:

Med maleriet *Jægere i sneen* fra 1565 giver Pieter Bruegel den Ældre (1527-1569) et indtryk af de lange, kolde vintre, der var typisk under Den Lille Istid.

