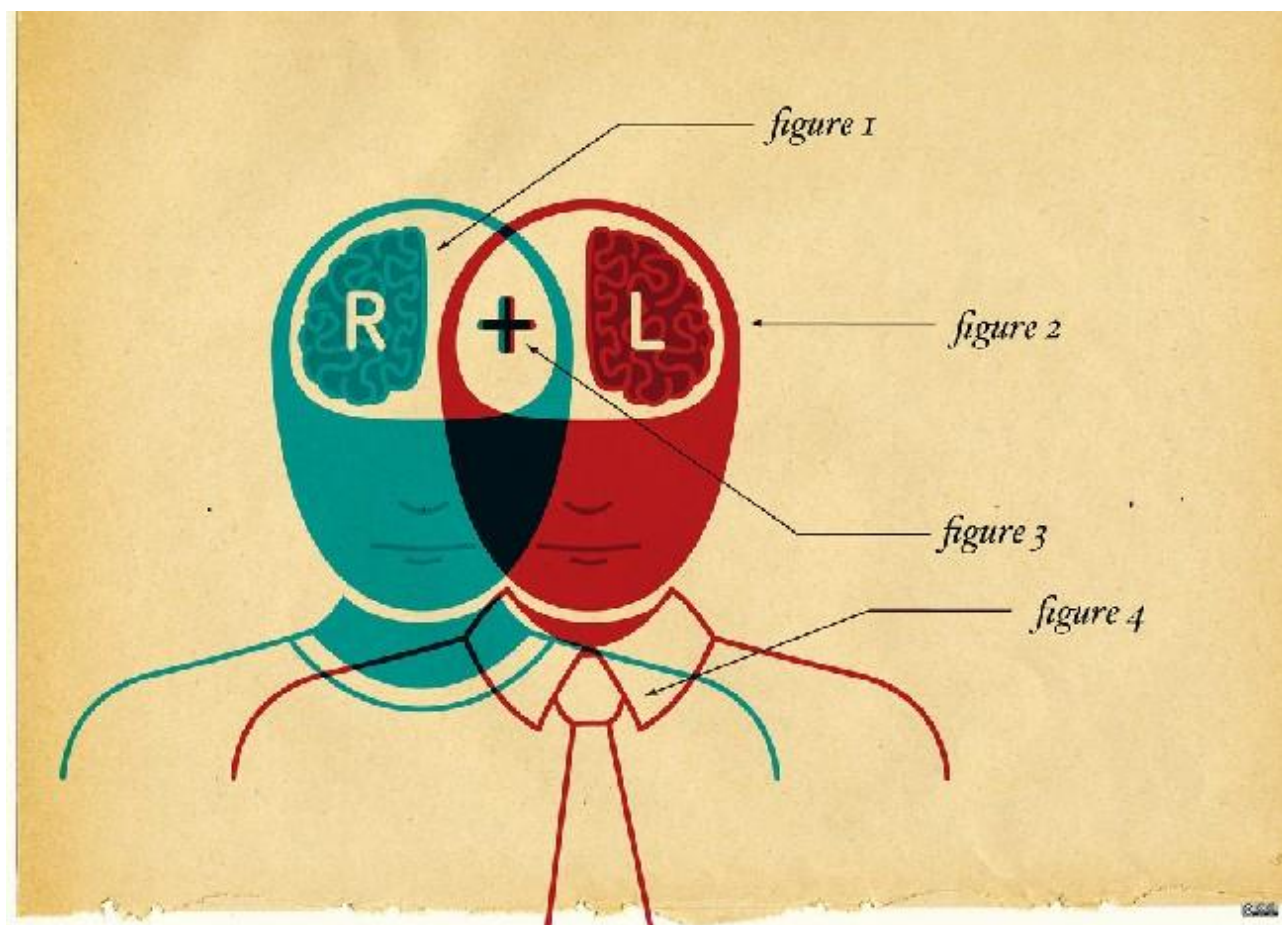


# Æstetiske læreprocesser: en invitation til historisk tænkning

---

Æstetiske læreprocessers rolle og betydning i historieundervisningen



---

Bachelorprojekt  
af Julie Rønne Meile

# Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering.....	4
Afgrænsning .....	4
Læsevejledning.....	4
Teoretisk fundament.....	4
Historisk tænkning.....	5
Erfaringspædagogik.....	6
Æstetisk virksomhed og æstetiske læreprocesser .....	7
Virksomhedsmodel.....	8
Undersøgelsesmetode.....	9
Kvalitative undersøgelser .....	9
Det semistrukturerede interview .....	9
Aktionslæring.....	10
Analyse .....	13
Analyse af lærerinterview .....	13
Implementering af en æstetisk dimension.....	13
Grundbogen og den æstetiske dimension .....	14
Forberedelsestid og den æstetiske dimension.....	15
Læreroplevelser og den æstetiske dimension.....	16
Analyse af elevernes æstetiske udtryk.....	17
Kontinuitet og forandring.....	17
Årsager og konsekvenser.....	18
Kildearbejde.....	20
Historisk perspektiv .....	20
Diskussion.....	22
Konklusion .....	24
Litteratur.....	25

## Indledning

Vi lever i et videnssamfund, som stolt definerer sit væsen i fornuft og rationalitet. I en tid, hvor den herskende uddannelsestænkning synes at prioritere logiske og analytiske færdigheder på bekostning af følelsesmæssige og sanselige indsigter. Denne marginalisering af sans og følelser, som betydningsfulde menneskelige komponenter, kan influere negativt på prioriteringen af de æstetiske læreprocesser i historieundervisningen, til trods for, at disse ikke blot er et fornøjeligt fylde, men en formel forpligtelse foreskrevet i Folkeskolens Formål "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Folkeskolens Formål 2006). Det er netop i dette stykke, at de æstetiske læreprocesser får deres eksistensberettigelse i skolen, og herunder historieundervisningen, da oplevelse, fordybelse, virkelyst, erkendelse og fantasi er essensen i æstetisk virksomhed.

Dertil har den seneste rapport inden for historieundervisningen, *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* foretaget af Jens Aage Poulsen & Heidi Eskelund Knudsen, italesat et øget behov for at undersøge det potentiale, der kan være forbundet med æstetiske læreprocesser, idet det påpeges, at disse kan tjene elevernes udbytte af historieundervisningen på længere sigt (2016, 28). Denne konklusion baserer sig især på elevernes egne udtalelser om, hvornår de lærer noget i historieundervisning. Her udtrykker eleverne, at de især føler, at de har lært noget, når der sker noget usædvanligt og spændende – og typisk når formen og situationen er anderledes (Poulsen & Knudsen, 2016, 9). Det er med afsæt i ovenstående, at jeg i nærværende undersøgelse finder det væsentligt at beskæftige mig med æstetiske læreprocesser i historieundervisningen.

De æstetiske læreprocesser må endvidere prioriteres, når man beskæftiger sig med det humanistiske projekt, som historieundervisningen udgør. Derfor er det vigtigt, at historielærere ikke ensidigt vægter den objektive og analytiske vurdering, men lader eleverne nærme sig de fortidige mennesker i forsøget på at forstå dem (Kvande & Naasted, 2013, 48). En måde, hvorpå eleverne kan nærme sig fortidens mennesker, er gennem æstetiske læreprocesser. De æstetiske læreprocesser baserer sig på følelses- og sansemæssig erkendelse og kan potentielt udgøre et didaktisk og pædagogisk redskab i elevernes forsøg på at begribe og forstå fortidige menneskers væren. Det er på baggrund af dette, at jeg i nærværende projekt finder det interessant at undersøge, hvilken rolle de æstetiske læreprocesser tildes i historieundervisningen, og hvilken betydning disse kan have for elevernes udvikling af historisk tænkning.

Formålet med nærværende projekt bliver derfor at undersøge, hvilken rolle lærerne tildeler den æstetiske læreproces, og om de overhovedet anser den som væsentlig i historieundervisningen. Ydermere vil jeg forsøge at undersøge de æstetiske læreprocessers betydning for elevernes udvikling af historisk tænkning,

og hvorvidt en æstetisk virksomhedsform kan kvalificeres som et didaktisk redskab til udviklingen af historisk tænkning.

### Problemformulering

Det ovenstående problemfelt, som er begrundet i en lærerfaglig og personlig optagethed, er udmundet i følgende problemformulering:

*Hvilken rolle tildeles æstetiske læreprocesser i historieundervisningen, og hvad kan ligge til grund for dette?  
Og hvilken betydning har æstetiske læreprocesser for elevens udvikling af historisk tænkning?*

### Afgrænsning

Denne undersøgelse har åbnet op for mange interessante vinkler og perspektiver, men grundet et ønske om, at fordybe mig i, hvorvidt den æstetiske virksomhedsform kan kvalificeres som et didaktisk og pædagogisk redskab i historieundervisningens øjemed, har jeg valgt at foretage visse afgrænsninger. Derfor har jeg i arbejdet med nærværende projekt undladt at inddrage teorier og begreber, som kunne have bidraget med en interessant og relevant synsvinkel på nærværende genstandsfelt. Dette gælder bl.a. demokratisk dannelse og handlemuligheder.

### Læsevejledning

Nærværende projekts undersøgelse er designet med henblik på at skabe en taksonomisk progression (Reinecker & Jørgensen, 2014, 47) Denne udmøntes ved først at redegøre for og forklare de væsentlige teorier, herunder historisk tænkning, erfaringspædagogik og æstetisk virksomhed og æstetiske læreprocesser. Dernæst begrundes og redegøres der for undersøgelsesdesign og valgte metoder, og hvordan disse metoder, aktionslæring og det semistrukturerede interview er blevet anvendt i undersøgelsen af pågældende problemformulering. Herefter analyseres den indsamlede empiri, lærerinterviews og elevernes æstetiske produktioner, og analyseresultaterne kombineres med eksisterende forskning. På baggrund af den netop foretagne analyse diskuteres og vurderes undersøgelsens resultater ved medinddragelse af eksisterende forskning. Alle de foregående stadier vil til sidst lede til en konklusion af det undersøgte genstandsfelt og problemformulering.

### Teoretisk fundament

Jeg vil i følgende afsnit redegøre for og forklare de mest fundamentale teorier og begreber, som ligger til grund for udformningen af nærværende projekt. Teorien er valgt med den intention at kunne undersøge og besvare min problemformulering. Historisk tænkning vil bruges til at analysere min indsamlede empiri, hvor erfaringspædagogik, æstetisk virksomhed og æstetiske læreprocesser er dem, som har skabt afsættet for mit aktionsarbejde, men vil videre også inddrages i projektets undersøgelse.

## Historisk tænkning

Begrebet historisk tænkning er blandt andre udviklet af den canadiske historiedidaktiker Peter Seixas.

Formålet med historisk tænkning er at styrke og udvikle elevernes kompetencer til at reflektere kritisk, tænke og "gøre" historie (Pietras & Poulsen, 2016, 109). Historisk tænkning er ikke en medfødt egenskab, men en kontraintuitiv kompetence, som skal læres og udvikles. Sam Wineburgs begrundelse for dette er, at det for mennesket er naturligt at begribe noget, som de møder i fortiden, med deres nutidige kategorier og begrebsapparater (Poulsen & Petersen, 2015, 61). Eleverne må altså lære at forholde sig til fortiden på fortidens præmisser, hvorfor det bliver lærerens job at tilrettelægge en historieundervisning, der giver eleverne mulighed for at tænke historisk (Poulsen & Petersen, 2015, 61). Jeg vil i det følgende redegøre for fire af de i alt seks komponenter, der er med til at udgøre historisk tænkning, og som jeg senere vil bruge i min analyse af elevernes æstetiske udtryk for at kunne vurdere, hvorvidt æstetiske læreprocesser har betydning for elevernes udvikling af historisk tænkning. Jeg har valgt de fire komponenter ud, som er mest relevante for de igangsatte aktioner og deres formål.

## Kildearbejde

Omhandler elevernes evner til at finde, udvælge, analysere, fortolke og kontekstualisere historiske kilder (Seixas 2006: 5). Der arbejdes her med et bredt kildebegreb, forstået på den måde, at alt det, der bærer information, som kan bruges til at besvare det spørgsmål eller den problemstilling, man har valgt, kan kategoriseres som en kilde (Pietras & Poulsen, 2016, 113). Kildearbejdet centrerer sig således om elevernes metodekompetence, og herunder evnen til at konstruere historiske fortællinger og dekonstruere andres fortællinger på baggrund af viden (Poulsen & Petersen, 2015, 15).

## Kontinuitet og forandring

Giver eleverne en fundamental indsigt i måder, hvorpå man kan konstruere orden, sammenhæng og struktur i historie. Fokuset er i denne sammenhæng på elevernes evne til at forklare, hvorfor nogle ting har ændret sig og andre ikke har og forståelse for, hvordan periodiseringer og vurderinger af kontinuitet og brud kan anskues forskelligt afhængigt af formål og perspektiv (Seixas, 2006, 6). Det er i denne forbindelse vigtigt, at eleverne opnår en forståelse for, at forandringer ofte forløber som processer, der foregår gradvist og over tid, hvorfor eleven må se på tempoet, omfanget og styrken af processen samt de faktorer, der undervejs har været med til at påvirke denne (Pietras & Poulsen, 2016, 115). Endvidere må eleven opnå forståelse for at ikke alle forandringer skaber fremskridt (Seixas, 2006, 6).

## Årsager og konsekvenser

En central dimension i historisk tænkning omhandler elevernes evne til at undersøge årsagssammenhænge, herunder hvorfor noget skete frem for noget andet, og hvilke menneskelige og historiske, geografiske og miljømæssige forudsætninger der lå bag, samt hvilke konsekvenser det medførte for de berørte (Seixas, 2006, 8). Eleverne skal derfor kunne undersøge og overveje sammenhængen mellem årsager og konsekvenser, og yderligere begrunde og argumentere for sammenhæng mellem hændelser, hvorfor eleverne må kunne reflektere over hensigter og intention hos involverede aktører og bagvedliggende strukturer og ikke intenderede og fejlslagne konsekvenser (Pietras & Poulsen, 2016, 117)

## Historisk perspektiv

Betegnes også som historisk empati, og omfatter elevernes evne til at se verden med andres øjne, og kræver derfor, at eleven besidder fantasien og forestillingsevnen til at sætte sig i andres sted (Seixas & Peck, 2004, 113). Det omhandler elevernes evne til at forstå fortidige menneskers adfærd, og kvalificere denne forståelse ved at medtænke, at de fortidige menneskers liv og ageren, var baseret på andre ideer, håb, forestillinger, værdigrundlag, mentale horisonter, adfærdsmønstre m.m. (Pietras & Poulsen, 2016, 118). Endvidere omhandler det også evnen til at undgå og vurdere andres brug af præsentisme – at forholde sig til fortiden på nutidens præmisser (Seixas, 2006, 10). For at kvalificere elevernes indlevelse i fortidens mennesker kræver det et samspil mellem tre gensidigt afhængige dimensioner:

- 'Historisk kontekstualisering': Forståelse for den tidsmæssige forskel, forskellen mellem elevens tid og den periode man undersøger, herunder forståelse for de sociale, politiske og kulturelle normer. Kendskab til de begivenheder der ledte op til den pågældende periode, og hvad der hændte i samtiden (Poulsen & Petersen, 2015, 61)
- 'Perspektivskifte': For at forstå, hvordan det fortidige menneske kan have tænkt om og handlet i den pågældende situation, må eleven have forståelse for denne persons tidligere erfaringer, principper, positioner, holdninger og overbevisninger (Poulsen & Petersen, 2015, 62)
- 'Affektiv tilknytning': Forståelse for, hvordan følelser kan have påvirket fortidige menneskers erfaringer, situationer og handlinger, funderet i elevernes egne erfaringer med følelsesmæssig respons.

## Erfaringspædagogik

Erfaringspædagogikken er funderet i John Deweys pædagogiske og filosofiske tankegods, og blev et opgør med den behavioristiske undervisningspraksis som tidligere blev bedrevet i skolen. Behavioristerne forstår læring, som noget der forekommer gennem ydre stimulering, en forståelse, der blev udfordret på baggrund af Deweys erfaringspædagogiske incitament. Erfaringspædagogikken lægger vægt på individets aktive

medvirken i læreprocessen (Imsen, 2006, 31). Heraf det famøse begreb *learning by doing*, der indikerer at man lærer ved *at gøre* – ved selv at erfare og høste erkendelse gennem udfaldet af de pågældende aktiviteter (Imsen, 2006, 31). Deweys pædagogik er misvisende blevet kategoriseret som elevcentreret, hvilket er langt fra det pædagogiske ideal, som Dewey advokerer for, da Deweys erfaringspædagogik opererer med både en receptiv og produktiv side (Brinkmann, 2006, 185). Den receptive og produktive side betegner Dewey som *undergoing* og *doing*. *Undergoing* er den passive receptive proces, hvori eleven bliver ført ind i noget og modtager indtryk af verden. *Doing* derimod er en aktiv og udadrettet handling, hvori eleven bearbejder, reflekterer og konstruerer egne erfaringer på baggrund af de modtagne receptive indtryk (Brodersen, Hansen & Ziehe, 2015, 41). Derved erkender Dewey behovet for en ydre påvirkning, hvilket yderligere underbygges i hans citat "Intet kan udvikles af intet" (Brinkmann 2006: 186). Dewey betoner elevens fascination af og behov for at udtrykke sig æstetisk gennem aktiv handlen, ikke blot som et pædagogisk redskab, men som selve forudsætningen for elevens læring og udvikling (Austring & Sørensen 2006: 80). Det er med afsæt i erfaringspædagogikkens teorier, at den æstetiske virksomhedsform er udsprunget og fået sin berettigelse, hvilket jeg i det følgende vil præsentere.

#### Æstetisk virksomhed og æstetiske læreprocesser

Når jeg i nærværende projekt beskæftiger mig med begrebet *æstetik*, er det med en forståelse af æstetik som en sanselig erkendelsesform. For at tydeliggøre hvad jeg mener med sanselig erkendelse, gør jeg brug af Bennyé Austring og Merete Sørensens definition af begrebet æstetik "Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser" (2006, 68).

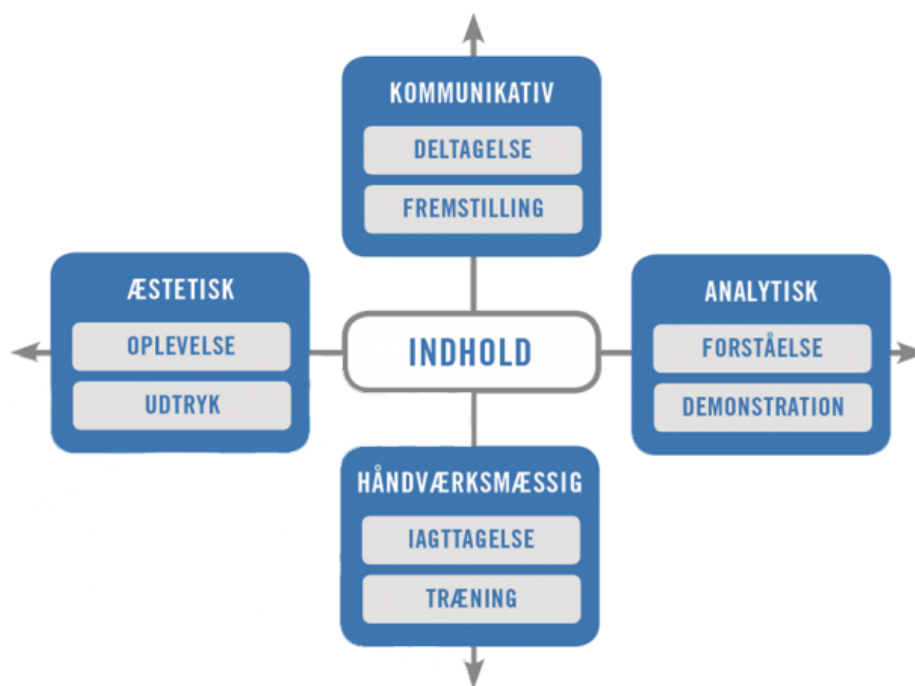
En måde, hvorpå læreren kan integrere en æstetisk dimension i undervisningen er gennem arbejdet med *æstetisk virksomhedsform*. Æstetisk virksomhed omhandler det at udtrykke sig æstetisk gennem skabende arbejde. Ordet virksomhed forudsætter, at vi har at gøre med en proces, hvori noget skabes og tager form – en sansel- og følelsesorienteret aktivitet, som munder ud i et æstetisk udtryk. Den skabende proces er det bærende fundament i den æstetiske virksomhed, da det er gennem denne fordybelse, at den enkelte omformer egne personlige indtryk af tilværelsen til æstetiske udtryk. Det æstetiske udtryk kommunikerer sanseligt og taler fra følelse til følelse (Austring & Sørensen, 2006, 69). Al skabende virksomhed er dog ikke nødvendigvis æstetisk – den æstetiske virksomhed kræver en *mediation* af det personlige indtryk, hvorfor aktiviteter som at tegne efter skabelon eller spille den samme sang flere gange ikke kan kategoriseres som æstetisk virksomhed.

Den æstetiske virksomhed skaber grobunden for de æstetiske læreprocesser, da den skabende proces – hvori den enkelte aktivt omsætter sine indtryk af verden til medierede udtryk, og derved sætter symbolsk

form på sine oplevelser og erfaringer – er kernen i den æstetiske læreproces. Austrung og Sørensen definerer den æstetiske læreproces således: *En læringsmåde, hvorved man via æstetisk mediering omsætter sine indtryk af verden til æstetiske formudtryk for herigennem at kunne reflektere over og kommunikere om sig selv og verden* (Austrung & Sørensen, 2006, 202)

Virksomhedsmodel

Peter Brodersen giver i følgende model sit besyv til, hvordan æstetisk virksomhed kan integreres i undervisning (2015, 82).



Figur 1.0 af Peter Brodersen (Brodersen et al. 2015, 84)

Modellen foroven er et didaktisk redskab til planlægning af undervisning, der har til hensigt at fremme en æstetisk dimension i alle skolens fag. Modellen skelner mellem fire forskellige virksomhedsformer, der hver har en receptiv (undergoing) og produktiv (doing) side, hvilket fremgår af de grå bokse. De fire virksomhedsformer er *indholdsrelaterede*, og inddeler derved aktiviteter ud fra fire måder, hvorpå man kan være virksom og arbejde med indhold på (Brodersen et al. 2015, 83).

Den horisontale akse er den basale indholdsakse, som vedrører vekselvirkning mellem den *æstetiske virksomhedsform* med sanse- og følelsesmæssige indtryk og udtryk på venstre side, og analytisk virksomhedsform med analytisk bearbejdning og forklaring på højre side (Brodersen et al. 2015, 84). Den æstetiske og analytiske virksomhedsform udgør hinandens modsætninger - den æstetiske virksomhedsform er syntetisk og funderet i konkrete perceptioner af sammenhænge, hvor den analytiske virksomhedsform



er begrebslig og forankret i sprog, som muliggør skelnen, beskrivelse og forklaringen af enkeltdele og deres relationer (Brodersen et al. 2015, 89). Den vertikale akse vedrører vekselvirkningen mellem den håndværksmæssige virksomhed med iagttagelse af og individuel træning i specifikke færdigheder foruden, og kommunikativ virksomhed med aktiv lytning og kollektiv kommunikation i relation til en større kontekst foroven (Brodersen et al. 2015, 84). Styrken ved modellen er, at den bevirker en alsidig og varieret undervisning og derved modvirker ensformighed og ensidig vægtning af ren og skær virksomhed.

Jeg vil bruge modellen til at iværksætte og implementere en æstetisk dimension i mit aktionsarbejde. Hvordan modellen implementeres i mit aktionsarbejde kommer til udtryk i følgende afsnit, hvor der videre redegøres og begrundes for valgte undersøgelsesmetoder, samt hvordan disse er blevet udfoldet i praksis.

## Undersøgelsesmetode

Jeg vil i det følgende afsnit redegøre for de metoder og refleksioner, der er gået forud for min undersøgelse, og hvordan jeg har indsamlet min empiri. Dette afsnit vil derfor beskæftige sig med empiriindsamlingens hvad, hvorfor og hvordan. De præsenterede metoder udgør fundamentet for min undersøgelse og er aktionslæring og semistrukturerede interviews.

### Kvalitative undersøgelser

Nærværende projekt beskæftiger sig med kvalitative metoder. Et skøn baseret på, at det er under nærværende projekts interesse både at undersøge kvalitetene af æstetiske læreprocesser i historieundervisningen, og hvilken forståelse, oplevelse og erfaring lærerne har med æstetiske læreprocesser (Christensen 2015: 31). Den kvalitative metode muliggør en dybere og mere nuanceret indsigt i mit genstandsfelt, da den arbejder dybdegående med, hvorfor noget sker fremfor kvantitativt at kortlægge, at noget sker.

### Det semistrukturerede interview

Som min problemformulering indikerer, er jeg i nærværende projekt optaget af at undersøge, hvilken rolle de æstetiske læreprocesser tildeles i historieundervisning og ikke kun effekten af dem, hvorfor jeg har valgt at foretage en række semistrukturerede interviews, som kan hjælpe med at kaste lys over lærerens syn på og implementering af æstetiske læreprocesser i deres historieundervisning, hvorfor disse udgør første halvdel af min empiri. Rationalet bag valget af det semistrukturerede interview skyldes ønsket om at undersøge og konstruere viden omkring de kontekstuelle indlejrede grunde, der ligger bag interviewpersonernes handlinger og valg i historieundervisningens øjemed (Kvale 2009: 17).

Lærerinterviewene er baseret på og inspireret af Steinar Kvaless syv *teser*, som kendetegner det semistrukturerede interview (Nielsen 2015: 72). Det semistrukturerede interview tillader mig, at tilpasse

interviewspørgsmålene således, at de interviewede kan uddybe deres svar afhængigt af deres oplevelser og erfaringer. Selvom spørgsmålene varierer, vil de stadig adressere de overordnede undersøgelsestemaer.

Idet det semistrukturerede interview tillader en mindre struktureret form, er jeg opmærksom på, at min egen forståelse og lærerfaglighed kan blive regulerende for interviewets udformning og lærerens besvarelser, hvorfor jeg i visse tilfælde kan spørge uddybende og fokuserende, men ikke bede om uddybende begrundelse til et andet svar. Endvidere kan et andet kritikpunkt være, at trods det semistrukturerede interview foregår som en mindre formel samtale, kan det, at samtalen bliver optaget, og lærerens viden om interviewets brug yderligere påvirke deres besvarelser.

#### Lærerinterviews

Min informantgruppe består af de tre historielærere, der er tilknyttet udskolingen på den skole, hvor jeg foretog min aktionslæring. Kun én af de tre historielærere er uddannet i historie fra lærerseminariet. Interviewene fandt sted på skolen, og lærerne blev, inden interviewene gik i gang, informeret om interviewtemaet, ønsket om, at de skulle tale mest, og at de endelig skulle spørge ind, hvis der opstod tvivl omkring et spørgsmål. Interviewene varer mellem 16 – 35 min. Interviewguiden indeholder spørgsmål omhandlende den æstetiske dimension i undervisning, lærerens forberedelsestid og brugen af læremidler, og kan findes som bilag (Bilag 1). Lærerne vil i analysen anonymiseres som ME, ST og SE. Alle informanter er bekendt med deres inddragelse i nærværende projekt og har givet deres samtykke. De transskriberede uddrag fra lærerinterviewene kan findes som bilag (Bilag 2).

#### Aktionslæring

Formålet med min undersøgelse er at finde ud af, hvilken betydning æstetiske læreprocesser har for elevens udvikling af historisk tænkning, hvorfor jeg har valgt at arbejde med aktionslæring, da denne metode tillader den undersøgende at iværksætte aktioner, som kan udvikle og forandre praksis og igennem denne proces etablere viden omkring virkningen af de intendede forandringer (Furu 2014: 60). Mit metodevalg baserer sig således på, at jeg i praksis har iagttaget, hvordan meget af historieundervisningen er lærebogsstyret, og hvordan disse lærebøger vægter en analytisk arbejdsform fremfor en æstetisk. Derfor vil jeg med mine aktioner undersøge, om implementeringen af æstetiske læreprocesser kan have betydning for elevernes udvikling af historisk tænkning.

Den bærende tanke i aktionslæring omhandler udvikling og forandring af praksis, men også i høj grad viden omkring, hvordan denne forandring sker. De grundlæggende momenter i aktionslæring er at stille spørgsmål til det gængse, at igangsætte en handling der kan forandre denne, at følge processen og at reflektere over det hændte (Furu 2014: 60). Faserne i aktionslæring består derfor af planlægning, handling,

observation og refleksion over forandringer i sociale kontekster. Arbejdet standser dog ikke ved refleksion, da aktionslæring skal anskues som en cyklisk proces – en proces uden afslutning, hvori det iagttagede og undersøgte lægger op til nye spørgsmål og fordrer nye aktioner (Furu 2016: 61). Forskningsafsættet bliver derfor af abduktiv karakter, da den undersøgende pendler mellem en induktiv og hypotese generende holdning og deduktiv og hypoteseafprøvende holdning (Mattsson 2016: 101).

Da aktionslæring hører ind under pragmatikken, efterstræbes en kontekstrelateret og handlingsorienteret viden, dvs. at viden skal have betydning i den sammenhæng, hvor man som undersøgende befinder sig. Den viden der i nærværende projekt genereres er derfor kontekstafhængig og situeret (Mattsson 2016: 100).

#### Æstetiske aktioner

For at kunne iværksætte aktioner, der muliggjorde implementeringen af æstetiske læreprocesser måtte jeg først søge råd i litteratur og teori. Dette skulle bidrage til en dybere indsigt i mine valgte begreber og udgøre et didaktisk afsæt for igangsættelse af aktioner, som kunne forandre den eksisterende praksis. De væsentligste bærende begreber og teorier, der lå til grund for udformningen af aktioner er præsenteret i det teoriafsnittet. Det omhandler erfaringspædagogikken, æstetisk virksomhed og æstetiske læreprocesser samt den didaktiske model til implementeringen af æstetisk virksomhedsform.

De iværksatte aktioner blev foretaget i en 8. klasse i København bestående af 27 elever. Klassen består af en mangfoldig elevgruppe med en høj tosprogsprocent. Til trods for dette opleves klassen som relativt homogen, og mange af eleverne kan karakteriseres som ressourcestærke. Ydermere afspejler klassen en naturlig svingende interesse og faglig formåen. Jeg er derfor opmærksom på, at min undersøgelse og undersøgelsesresultater kan differentiere, hvis disse foretages i en anden institutionel kontekst.

Aktionerne er blevet til i samarbejde med klassens historielærer, som medgav et ønske om flere kreative aktiviteter i historieundervisningen. Aktionsarbejdet er forløbet over to måneder og har haft en varighed af to lektioner á 45 min hver, en gang om ugen, med undtagelse af feriedage og praktikuge.

Implementering af de æstetiske aktioner er foretaget med afsæt i Peter Brodersens model 1.0, hvorfor hver historiektion er tilrettelagt således, at alle virksomhedsformer i kommer i spil. Aktionsarbejdet bærer præg af, at skolen brugte lærebogen fra Gyldendal "Historie 8" (Hansen, Michaelsen, Poulsen & Roslyng-Jensen, 2009) i tilrettelæggelsen af undervisning og årsplaner, hvorfor aktionerne nødvendigvis måtte integreres ud fra disse indholdsmæssige rammer. Lærebogsmaterialet inkorporerer allerede analytiske og håndværksmæssige virksomhedsformer, i form af arbejdet med kilde, hvor eleverne skal forholde sig analytisk til kilderne og samtidig øve færdigheder i kildekritik. Den kommunikative virksomhedsform har

materialiseret sig gennem gruppearbejde i besvarelsen af kildespørgsmål og de introducerende og opfølgende klassesamtaler med læreren.

Da min problemformulering baserer sig på de æstetiske læreprocesser, blev udviklingen og implementeringen af æstetisk virksomhed kernen i det planlægningsarbejde, der gik forud for hver lektion. I planlægningen af lektioner har jeg forsøgt at balancere og vekselvirke mellem alle fire virksomhedsformer. Jeg vil dog i nærværende projekt kun fremhæve den æstetiske virksomhedsform, og altså mine aktioner, med den hensigt at kunne bidrage til et kvalificeret og lærerfagligt funderet svar på min problemstilling.

Da jeg påbegyndte mit aktionsarbejde var klassen netop gået i gang med emnet "Krise og kaos/Danmark i 1930'erne", som behandler krisen i 1930'ernes Danmark, med et introducerende udkig til USA. Delemnerne er: Krise for dansk landbrug, Livet i byen, Kanslergadeforliget, Demokratiet i krise, Tyskland den stærke nabo (Hansen, Michaelsen, Poulsen & Roslyng-Jensen, 2009).

De æstetiske aktioner er tilrettelagt således, at eleverne bliver introduceret til en indholdsside, det receptive indtryk, hvorefter de produktivt og skabende skal mediere et æstetisk udtryk. Det er i denne skabende proces, at en æstetisk læreproces kan finde sted. De indtryk, eleverne i aktionsforløbet har fået, har været meget varierende og kunne være alt fra sange til tekster til billeder.

Hver lektion har haft en æstetisk aktion, og som nævnt tidligere skal aktioner forstås som en cyklisk proces, hvori hver aktion lægger op til nye perspektiver og forståelser og derfor fordrer nye aktioner. Mit aktionsarbejde er forløbet over to måneder, hvilket betyder, at jeg i nærværende projekt må udvælge et mindre antal af de foretagne aktioner. Jeg har valgt at inddrage aktioner, der arbejder med forskellige udtryksformer og baserer sig på forskellige indholdssider, med den hensigt at give en dybere forståelse af de muligheder og begrænsninger, der er forbundet med æstetisk virksomhedsform, men også for at vise de forskellige forcer, der knytter sig til de forskellige incitament. Jeg vil i det følgende præsentere aktionerne og formålet bag.

Aktioner	Indtryk	Æstetisk udtryk	Formål
Præsidentkandidat-tale	Eleverne skulle læse 'Baggrund' i lærebogen "Historie 8" s. 97.	Eleverne skulle på baggrund af det læste skrive en tale, hvori de skulle forestille sig at være præsidentkandidat i USA under krisen	Eleverne skulle leve sig ind i, hvordan præsidentkandidaten havde det med krisen, og deraf hvordan han ville adressere og forholde sig til den. Ydermere måtte de i opgaven også forholde sig til de amerikanske borgeres følelser.

Larsen i dag	"Sangen om Larsen" af Sven Møller Larsen	Eleverne skulle på baggrund af sangteksten tegne Larsen, som de forestillede sig, at han ville se ud og være i dag	Eleverne skulle med afsæt i "Sangen om Larsen" forholde sig til den gennemsnitlige dansker og hans forhåbninger i fortiden og nutiden
Digt til kilde	Billederne og kilderne i historiebogens delemner "Krisen i det danske landbrug" og "Livet i byen"	Eleverne skulle vælge et billede eller en kilde fra bogen, som de skulle skrive et digt til	Eleverne skulle forholde sig til det umiddelbare indtryk, kilden udgjorde og på baggrund af dette producere et digt, som kunne skabe indsigt i kilden.

Alle disse aktioner har ledt til elevproducerede æstetiske udtryk. Det er disse æstetiske udtryk, som udgør den anden halvdel af min empiri, og som senere vil blive genstand for analyse af, hvilken betydning æstetiske læreprocesser har for elevens udvikling af historisk tænkning. Grundet projektets omfang inddrages kun eksemplariske elevproducerede æstetiske udtryk.

Med undersøgelsesmetoderne præsenteret, vil jeg nu fortsætte til næste del af projektet, som går på at analysere den netop præsenterede og indsamlede empiri.

## Analyse

I dette afsnit analyseres min indsamlede empiri med henblik på at kunne give et kvalificeret og lærerfagligt begrundet svar på min problemformulering. Først analyseres lærerinterviewene og dernæst elevernes æstetiske udtryk. Disse præsenteres yderligere i deres individuelle underafsnit.

### Analyse af lærerinterview

Jeg vil i det nærværende afsnit analysere de foretagne lærerinterviews med det formål at besvare min problemformulerings første del, der går på, hvilken rolle æstetiske læreprocesser tildeles i historieundervisning og forsøge at begribe, hvilke bevæggrunde som ligger bag. For at kunne analysere lærernes begrundelse for den æstetiske dimensions rolle i historieundervisningen, inddrages lærerne svar omhandlende brug af lærebogsmateriale og planlægning og udførelsen af undervisningen. I kraft af at interviewene var semistrukturerede varierede interviewspørgsmålene alt afhængigt af lærerens oplevelser og erfaringer, derfor vil den følgende analyse struktureres ud fra interviewguidens temaer (Bilag 1).

### Implementering af en æstetisk dimension

SE udtaler "Jeg vil sige, at jeg ikke tænker det ind i min undervisning, men at jeg gør det implicit, fordi jeg gerne vil have, at eleverne skaber et produkt eller laver et eller andet". SE implementerer således en æstetisk dimension i undervisningen, men ikke intentionelt. Hans begrundelse for at gøre det er, at han gerne vil have, at eleverne er aktive. Dertil kan det diskuteres, hvor ofte den æstetiske dimension

implementeres i hans undervisning, når han udtaler ”Tiden begrænser det indenfor historie. Vi kan ikke lave vores egne store produkter eller fremlæggelser hver gang”. I hans undervisning indgår det æstetiske altså momentvis, fordi han mener, at undervisningslektionerne i faget begrænser det.

ST udtaler ”Det er ikke meget vi i hvert fald gjorde det, mere noget fakta, og videreformidle det ved en fremlæggelse eller et rollespil, så der er jo selvfølgelig en form for fortolkning, sortering – hvad synes man er vigtigst”. ST bliver i løbet af sin udtalelse opmærksom på de undervisningsmomenter, som i hans undervisning har haft en æstetisk dimension. Det er dog ikke muligt at udlede, hvor stor en bestanddel den æstetiske virksomhedsform udgør i hans undervisning. ST og SE inkorporerer begge en æstetisk dimension i undervisningen, men hvorvidt denne er valgt, fordi de tillægger æstetiske læreprocesser en betydningsfuld rolle i historieundervisningen kan dog diskuteres, da SE og ST på intet tidspunkt nævner værdien af disse, og deres tilstedeværelse i undervisningen ikke fremgår eksplicit udtænkt.

ST bliver efterfølgende spurgt ind til, hvorfor han tror, at den æstetiske dimension negligeres i historieundervisningen, hvortil han svarer ”Fordi det er meget sådan faktabaseret altså og hvad kan man sige – ja det er derfor”. Denne ytring kan tolkes som, at ST forbinder historieundervisningen med tilegnelse og reproduktion af indhold, fakta, hvorfor det med det tidligere præsenterede citat kan tolkes som, at ST mener, at elevernes tilegnelse og reproduktion af indhold i historieundervisningen, 1.ordens viden, overskygger og prioriteres på bekostning af elevernes fortolkning af indhold, og det netop er i lyset af dette, at den æstetiske virksomhedsform marginaliseres.

MEs svar på, hvorvidt hun implementerer en æstetisk dimension i undervisningen ”Jamen det gør jeg ikke, fordi at jeg er idéforladt, føler jeg lidt. Har heller ikke tid”. Hun begrundes sin manglende implementering af den æstetiske dimension i en mangel på tid og en ideforladthed, hvilket leder os til næste afsnit, hvor den manglende implementering begrundes.

Grundbogen og den æstetiske dimension

Den ideforladthed, som ME pointerer i citatet i det foregående, kan skyldes, som hun selv fremhæver, at hun ikke er uddannet historielærer, og at hun derfor arbejder meget slavisk med grundbogen ”Det er der hvor jeg kan mærke, at havde jeg haft det fra seminarieret, havde jeg haft flere redskaber til at undgå: I skal læse denne her tekst, og se på de her kilder, og svare på spørgsmål til kilderne”. ME fremhæver således, at hendes historieundervisning ofte bliver monoton, grundet hendes manglende uddannelse i faget, og derved hendes evne til at tænke ud af boksen, og iværksætte andre arbejdsformer end grundbogen tilbyder. Hun medgiver dog et ønske om en mere varieret og vedkommende undervisning ”Jeg vil gerne lave en undervisning der er mere spændende og pakke det mere ud og mere sanselig og levende og æstetisk. De får lov til at røre lidt ved historien, blive en del af historien og leve sig ind i historien”. Hun

tillægger således den æstetiske virksomhedsform værdi, men har svært ved at lade den udmønte sig i praksis.

Det fremgår også af interviewet med SE, at grundbogen fylder meget i hans undervisning "Bruger den, men springer i den. Den retter sig efter målene. Bruger den ikke slavisk. Sorterer i indholdet. Jeg vil hellere selv strukturere det". Grundbogen udgør således rammerne for hans undervisning, men på hans egne præmisser, hvor den hos ME bruges slavisk, hvilket kan skyldes deres forskellige forudsætninger for at undervise i historie, da SE er uddannet historielærer. ME har ikke de samme kompetencer, og kan derfor finde tryghed og støtte i grundbogen (Pietras & Poulsen, 2011, 139).

SE er opmærksom på grundbogens ensformighed og fremhæver det i interviewet som en af udfordringerne i arbejdet med bogen "Det er meget det samme. Samme type af kilder, hvor man kunne bruge mange andre kilder. Hvor jeg selv vælger mine kilder, når det kommer til det. Der er kun skrevne kilder. Jeg supplerer bogen med mit eget". Denne udtalelse har flere tolkningsmuligheder, men bemærkelsesværdigt synes det at være, at det, som SE mener er ensformigt, er typen af kilder, og ikke arbejdsformen i og struktureringen af grundbogen, som er det, ME pointerer. Hertil kan man fremhæve, at den måde, hvorpå han italesætter arbejdet med bogen, kan tolkes som, at hans didaktiske supplementer til grundbogen ofte er i form af fagstof og ikke aktiviteter.

Eksisterende forskning peger ligeledes på, at de fleste lærere, der ikke er uddannede historielærere bruger grundbogen i højere grad end de, som er uddannet (Poulsen & Knudsen, 2016, 16). Det samme kan jeg ved analyse udlede gør sig gældende for lærerne i nærværende undersøgelse. Dertil kan grundbogens struktur og opbygning være medvirkende til lærernes negligering af den æstetiske dimension i historieundervisningen, da den ikke inddrager æstetiske læreprocesser, og derved fordre en "anderledes" og varieret undervisning, hvilket især kommer til udtryk i interviewet med ME.

#### Forberedelsestid og den æstetiske dimension

En anden omstændighed, som kan bidrage til minimeringen af den æstetiske dimension i undervisningen, er lærernes tendens til at prioritere faglig fordybelse i deres forberedelsestid, fremfor didaktisk tilrettelæggelse af lektionen og de aktiviteter, som eleverne skal bearbejde indholdet med. Dette kommer til udtryk, når læreren bliver spurgt ind til, hvordan de forbereder sig. ST svarer "Jeg vidste ikke særlig meget om 1. Verdenskrig, så jeg måtte bruge en del tid på at sætte mig ind i det", mens SE svarer "Det er meget forskelligt. Det kommer an på, hvor meget man ved om et emne, og hvor meget man skal læse op på", og sidst svarer ME "Jeg læser det eleverne også skal læse, og så vil jeg også gerne læse noget mere, fordi tit spørger de udover det, der står i bogen. Og det hader jeg ikke at kunne svare på". En af grundene til en sådan prioritering i forberedelsestiden, kan skyldes, at læreren i undervisningssammenhænge ikke vil

fremstå fagligt sårbar i frygt for underminering af egen historiefaglig autoritet hvilket kan antydes i MEs citat foroven. Det kan dog også skyldes hendes faglige forpligtelse overfor eleverne – at hun skal kunne afhjælpe deres spørgsmål og undren. En tredje grund til lærernes vægtning af forberedelsesfokus kan også skyldes grundbogens rolle som historieundervisningens didaktiker. Lærerne har med grundbogen allerede et fastlagt og didaktiseret forløb for undervisning, hvorfor de kan fordybe sig i alt det, eleverne ikke vil kunne få indsigt i ved arbejdet med grundbogen. Det sidste perspektiv tolkes bl.a. i lyset af SEs svar, når han bliver bedt om at forholde sig til grundbogen ”Bruger den, men springer i den. Den retter sig efter målene. Bruger den ikke slavisk”. Grundbogen og andet didaktiseret materiale kan altså være med til at skabe progression og opfylde mål i historieundervisningen, hvilket for alle lærere kan ses som en håndsrækning i afviklingen af og opfyldelsen af historieundervisningens formelle krav, hvorfor grundbogen kan blive den sikre løsning i en presset skoledag, hvilket også kommer til udtryk i Poulsen og Knudsens rapport om historiefaget (2016, 29). Slavisk brug af grundbogen virker dog ikke befordrende for den æstetiske virksomhedsforms implementering i historieundervisningen, da denne hovedsageligt arbejder med håndværksmæssig og analytisk virksomhedsform.

Læreroplevelser og den æstetiske dimension

ST og SE tilkendegiver ikke et ønske om mere æstetik i undervisningen, hvilket kan begrundes i, at de allerede til en vis grad implementerer dette. ME udviser dog en stor interesse i, at inkorporere en æstetisk dimension i undervisningen, da hun er opmærksom på og bekendt med det potentiale, der kan ligge i æstetiske læreprocesser. Hun beretter om en undervisningsgang, hvor eleverne skulle deltage i et rollespil og opleve det hierarki, der var mellem landmænd og biskopper ”De glemmer aldrig den oplevelse, fordi de fik det ind under huden. Det raseri jeg kunne se i øjnene, det tror jeg simpelthen ikke de glemmer, der går i hvert fald mange år, hvor hvis de havde læst om det, havde de bare tænkt ’Nå nå, landmændene tjente ikke så mange penge det gjorde biskopperne, super’. Så var den ikke blevet meget længere. Indlevelse opstår ikke på samme måde, når man arbejder med en bog”. ME fortæller her om en erfaring, hun har gjort sig i arbejdet med æstetiske læreprocesser, som har været af betydning for eleverne, og medgiver derved det potentiale der kan være forbundet med de æstetiske læreprocesser. SE belyser i interviewet også potentialer forbundet med æstetiske læreprocesser i historieundervisningen ”De synes det var en spændende opgave, det her med breve. Også fordi de også selv får lov til at lave noget, det er ofte det de synes er allerfedest, at de selv skal gøre noget, også det her med, at når der er nogle rammer, så vi må selv finde på noget og selv bruge jeres fantasi, de synes, det er der også mange der synes er spændende. Det synes de er sjovt”. SE påpeger her elevernes glæde ved selv at arbejde kreativt med historie, en ytring der kan understøttes i Poulsens og Knudsens forskningsrapport (2016, 10). Eleverne foretrækker, at de selv er aktive og ikke ’bare’ sidder og læser og besvarer spørgsmål skriftligt. SE italesætter dog i højere grad det



aspekt ved æstetisk virksomhedsform, som kan forekomme engagerende for eleverne end den egentlige æstetiske læreproces som givende i sig selv. Sættes dette i kombination med SEs tidligere bemærkning, omkring hans ønske om, at eleverne var aktive og selv producerede noget, kan det tolkes som, at han ikke tillægger æstetiske læreprocesser en værdi som et pædagogisk eller didaktisk redskab, der kan virke udviklende for elevernes historiske tænkning.

Med de æstetiske læreprocessers rolle i historieundervisningen analyseret, fortsættes der til anden del af analysen, omhandlende elevernes æstetiske udtryk.

### Analyse af elevernes æstetiske udtryk

Jeg vil i følgende afsnit analysere de forskellige elevproducerede æstetiske udtryk med afsæt i de tidligere præsenterede begreber og teorier, med den hensigt at belyse de æstetiske læreprocessers betydning for elevernes udvikling af historisk tænkning. Jeg har tidligere, i introduktionen til min empiri, redegjort for de iværksatte aktioners grundelementer, hvorfor de kun kort vil blive præsenteret i det følgende. For at kunne analysere de æstetiske produkter, må jeg fastholde det æstetiske udtryk som en genstand, der afspejler og indikerer en æstetisk arbejds- og læreproces, og som nu i det endelige udtryk indeholder forskellige grader af forståelse, viden og erfaringer omkring emnet (Brodersen et. al 2015: 172).

### Kontinuitet og forandring

En af de æstetiske aktioner bestod af, at eleverne skulle skrive en præsidentkandidattale baseret på en læst tekst (Bilag 3). I talen viser eleven forståelse og indsigt i kontinuitet og forandringer på flere niveauer.

Eleven skriver i talen "Vores land har gennemgået mange forandringer, vi har haft opture, hvor økonomien har været i top og efterspørgslen på fødevarer, køleskabe, biler ... har øget vores industri og har været med til at rejse vores land efter den forfærdelige borgerkrig". Eleven italesætter her, hvordan flere forandringer har været med til at forme 1930'ernes USA. Hun nævner, hvordan nogle af disse forandringer har haft en positiv effekt på samfundet og viser derved en forståelse for, at nogle forandringer skaber fremskridt.

Analysen af dette tekststykke viser yderligere, at eleven ser forandring som en proces, der forløber over tid og er præget af kontinuitet, hvilket fremgår af den måde hun fremhæver den kontinuitet, og altså udvikling, som har præget det amerikanske samfund fra borgerkrigen og fremad. Dertil skriver hun "I efteråret 1929 skiftede tiderne, og vores økonomi gik ind i en bølge af enorme nedgange. Vi ramte finanskrisen" og på denne måde fremgår det, at hun også har en forståelse for, at nogle forandringer også kan være præget af tilbagegang. Hun formår også at redegøre for, hvorfor nogle tider er præget af kontinuitet og andre af forandring, hvilket kommer til udtryk her "I efteråret 1929 skiftede tiderne, og vores økonomi gik ind i en bølge af enorme nedgange. Vi ramte finanskrisen ... Der er selvfølgelig mere end én

grund til sådan en krise, men én af dem var spekulationen af aktier". Her ses det, hvordan eleven beskriver en forandring og derefter redegør for en af de mulige bevæggrunde for denne.

Eleverne skulle i en anden aktion tegne Larsen fra "Sangen om Larsen" i en nutidig version (Bilag 4). Eleven har i dette æstetiske udtryk malet et billede af Larsen, som han ville se ud i dag – men har tegnet to mulige svar. Sangens omkvæd lyder "Det sku' være så godt, og så er det faktisk skidt" – det er disse to sider af sagen, hun med sit maleri, har forsøgt at indkapsle – det gode og det, som er skidt. Det interessante i henhold til kontinuitet og forandring er, hvordan eleven fortolker tekstens forhold og syntetiserer den med nutiden. Vi ser på maleriet, hvordan Larsen på den gode side af billedet har et lækkert hus på Frederiksberg, en flot og veludrustet kone, glade børn, en lækker sportsvogn og er iklædt fint tøj. Hvorimod han på den skidte side af billedet bor i en boligblok i Nordvest, har en cykel, en buttet kone og er iklædt en grå hættetrøje og træningsbukser. I sangteksten lyder det "Han havde tænkt sig et hus med garage, og rigtig have som ku' vær' hans egen, men det blev kun til to vær'lser med kammer og til cykel og en bus, når det var regn" og "Han havde tænkt sig en blomstrende kone og mange glæder og børn sku' de ha', men der var ikke til børn i hans gage, og hans kone blomstred' altfor hurtigt a'" (Sangen om Larsen 1935). Eleven har gennem sin fortolkning både forholdt sig til kontinuitet og forandring i spændet mellem 1930'erne og nu. Hun har identificeret de potentielle ønsker og den nærværende realitet, som var gældende i datidens samfund og perspektiveret det til i dag og derved vist, at det der var ønskværdigt – sundt familieliv og gode boligforhold - er værdier præget af kontinuitet, og som stadig gør sig gældende i samfundet i dag. Forandringen manifesterer sig ved det ønskede objekt - det konkrete ønskede, som har ændret sig over tid, hvilket bl.a. kan ses på sportsvognen og de valgte lokationer.

På baggrund af denne analyse kan det tolkes, at sådanne indsigter og erfaringer, som elever gennem skabelsen af et æstetisk udtryk gør sig, kan bidrage til elevernes forståelse af kontinuitet og forandring og derved udvikle deres historiske tænkning.

#### Årsager og konsekvenser

Ser vi på talen igen er der tydelige indikatorer på, at eleven evner at undersøge og overveje årsagssammenhænge og deres konsekvenser. For det første viser eleven en forståelse for, at der er flere faktorer, der medvirker og forudsætter en forandring "Der er selvfølgelig mere end én grund, til sådan en krise, men én af dem var spekulationen af aktier", hvorefter eleven argumenterer for én af de præsenterede årsager "Aktieejere begyndte at tvivle på, om aktiernes værdi mon ville blive ved med at stige. Derfor solgte de dem, men da næsten alle tvivlede på, at kursen ville fortsætte stigningen, var der ingen, der ville købe dem. Derfor blev aktierne sat rigtig billigt til salg. Den 29. Oktober gik det helt galt for os, kære land. Den sorte tirsdag. Dagen hvor milliarder af dollars forsvandt ud i den kære blå luft, og

millioner af amerikanere mistede alt de ejede. Aktierne folk havde sat til salg, blev nemlig købt så billigt, at det hele gik konkurs". Det fremgår af tekststykket, at eleven kan begrunde, hvorfor "spekulationen i aktier" var en af årsagerne til krisen. Endvidere viser eleven også med dette stykke, at hun kan redegøre for konsekvensen af "spekulation i aktier", idet hun fremhæver den virkning, den havde på den amerikanske befolkning. Jeg tolker derfor, at eleven både opnår forståelse for årsager og konsekvenser på baggrund af det udvalgte tekststykke. Ydermere formår eleven også at sætte aktørerne i spil, i denne sammenhæng aktieejerne, da hun tildeler aktieejerne en væsentlig agerende rolle i finanskrisen i 1930'ernes USA – "Aktieejerne begyndte at tvivle". Det er ifølge Seixas en vigtig komponent af årsager og konsekvenser, at eleverne forstår, at menneskelig ageren og forskellige aktører har betydning for forandringernes årsager og konsekvenser, hvis eleverne skal udvikle historisk tænkning (2006, 8).

Eleven viser yderligere en forståelse for, at man i historien ikke kan identificere entydige og logiske årsagsvirkningssammenhænge, men at relationerne mellem årsag og konsekvens er yderst kompleks, og kan tolkes på flere måder, hvilket bl.a. kommer til udtryk her "En anden grund kan være vores overproduktion af industrivarer". Det er især det "kan", jeg i analysen hæfter mig ved, som værende centralt i elevens forståelse af, at intet kan siges med sikkerhed, og årsagsvirkningssammenhænge er komplekse størrelser. Dertil tilføjer hun "I starten af tyverne havde alle os, alle os mennesker, borgere, venner, familie og bekendte brug for et køleskab, en bil og et komfur. Men efterspørgslen for produkter som disse stopper jo, mens udbuddet var stadig det samme. Så hvis fabrikkerne ikke skulle overproducere, blev de nødt til at afsætte adskillige arbejdere og skære ned på produktionen. Derfor blev der flere og flere arbejdsløse". I dette uddrag påpeger eleven, at menneskelige handlinger ofte har utilsigtede konsekvenser, idet hun betoner konsekvenserne af overproduktionen. Forståelse for handlingers utilsigtede konsekvenser er en vigtig dimension i mestringen af historisk tænkning (Seixas, 2006, 8). Eleven formår at forbinde forskellige årsager og konsekvenser som begrundelse for forandring, hvilket kommer til udtryk i elevens måde at væve forbrugers efterspørgsel, overproduktion, manglende udbud og fyringer sammen på. Hun viser således, hvordan årsager og konsekvenser i historien er et komplekst spundet spind.

Sidst fremhæver hun også, at "alle" mennesker har haft en rolle i udviklingen "alle os mennesker, borgere, venner, familie og bekendte brug for et køleskab, en bil og et komfur". Hun demonstrerer således en forståelse for den lille histories rolle i den store historie, og herigennem at man ikke nødvendigvis skal være et magtfuldt menneske for at bevirke forandring i samfundet (Pietras & Poulsen 2015: 117).

Elevproduktionen viser, hvordan en æstetisk mediering kan forudsætte indlevelse i rollen som præsident og derigennem kræve, at eleven forholder sig til fremtiden, herunder dennes fiktive fremtidige virke og politik som præsident, fra et 1930'er perspektiv, af hvilken grund eleven i talen må være tilbageskuende og

adressere de mulige årsager og konsekvenser, der har haft betydning for kontinuitet og forandring i samfundet, for fremover at kunne finde de rigtige løsninger. Det er på baggrund af denne analyse, at jeg vurderer, at de æstetiske læreprocesser kan fordre elevernes udvikling af historisk tænkning i henhold til årsager og konsekvenser.

#### Kildearbejde

En anden af aktionerne gik ud på, at eleverne skulle udvælge en valgfri kilde i lærebogen, som de herefter skulle komponere et digt til (Bilag 5). I analysen af elevernes digte er det imidlertid sværere at finde indikatorer på, at eleverne har opnået kompetencer inden for kildearbejde. For det første kan dette skyldes, at eleverne i udformningen af digte ikke har skullet forholde sig kritisk til kilderne, da bearbejdningen af kilder har baseret sig på elevernes følelsesmæssige og sanselige indtryk, fremfor deres analytiske og kritiske virke. En anden årsag, der kan ligge til grund for den manglende kildekritik er, at eleverne forud for bearbejdning ikke har arbejdet med en problemstilling, og derfor ikke søger svar på noget i deres skabende proces. Den manglende kildekritik medfører, at elevdigtene hovedsageligt forholder sig til indholdet – hvad der kan ses og læses. De fleste elevdigte placerer sig kun på et redegørende niveau, hvilket kan ses på de følgende uddrag: "Jeg sad der med hue på. Jeg følte tiden gå i stå", "Disse mænd søger arbejde hver evig eneste dag. Penge er ikke det de har flest af", "Køen er meget lang, alt det for at stå med en arbejds tang. Vi har prøvet så længe, alt det for få penge". Således læses kilderne udelukkende for information, uden spørgsmål vedrørende kildens autenticitet, troværdighed og formål.

Da æstetiske læreprocesser baserer sig på mediering af egne personlige indtryk af verden til æstetisk formudtryk gennem en sanselig og følelsesorienteret proces, bliver kernen i denne ikke at nedbryde og opløse, men at konstruere helheder. Dette kan være grunden til den manglende kildekritiske tilgang til kilderne i digtene. Eleverne skaber med deres digte stemningsbilleder af 1930'erne funderet i den viden, de besidder herom – de konstruere altså et helhedsbillede, i stedet for at dekonstruere kilden for at bestemme, analysere og vurdere dens bestanddele. Den æstetiske virksomhedsforms syntetiske egenskaber vanskeliggør derfor udviklingen af elevernes kildekritiske kompetencer. Denne varetagelse må i stedet ske gennem den analytiske virksomhedsform, da denne muliggør skelnen, beskrivelse og forklaringen af enkeltdele og relationerne imellem dem (Brodersen et al. 2015, 89).

#### Historisk perspektiv

Tager vi igen fat i elevdigtene har de i henhold til udviklingen af historisk perspektiv langt større potentiale. En elev har valgt at skrive et digt ud fra en skriftlig kilde, som beretter om at være barn af en mindre ressourcestærk familie i Ballerup. Eleven har på tidspunktet, hvor han skriver digtet, arbejdet med delemnet "Livet i byen", og har derfor en indsigt i de forhold, der gør sig gældende på daværende

tidspunkt. Denne indsigt og kildens beretning bruger han aktivt i konstruktionen af digtet, hvilket bl.a. fremgår her "Jeg legede i gården med mine venner", hvor elevens kendskab til og inddragelse af 1930'ernes baggårdskultur synliggøres. Dertil fremgår det, at han tidligere har orienteret sig i andre kilder, omhandlende de arbejdsvilkår, der gjorde sig gældende i 1930'erne. Dette kommer til udtryk her "imens min mor og far arbejdede med deres hænder", da kvindearbejdere i 1930'erne hovedsageligt arbejdede med deres hænder. Endvidere bliver de ringe arbejdsvilkår og en manglende pensionsordning også del af digtet "at mine forældre skulle arbejde til de var færdige". Ved at eleven inddrager disse historiske faktuelle aspekter i digtet, tolkes det som, at han beskæftiger sig med fortiden på fortidens præmisser, og derved undgår han det, som Sam Wineburg definerer som præsentisme (Poulsen & Petersen, 2015, 51). Hans digt kan derved siges at rumme en 'historisk kontekstualisering', idet han sætter sin historiepoesi i fortidige rammer. Ydermere kan der i digtet analyseres tegn på 'affektiv tilknytning', ved den måde, hvorpå eleven forholder sig til, hvordan det må have været at være barnet i beretningen. Hovedtemaet i digtet er den barnlige uskyld, herunder den manglende forståelse af de barske realiteter, men også barnets opmærksomhed på forældrenes sindstilstand. Dette kommer til udtryk her "Jeg vidste ikke at verden var så uretfærdig" og "Jeg spurgte hende roligt, hvad der var galt, og hun sagde, det skal du ikke tænke på". Grundet disse tekststykker tolkes det, at eleven har forståelse for, hvordan det pågældende barns erfaringer, situationer og handlinger kan have påvirket dets følelsesmæssige respons (Poulsen & Petersen, 2015, 62).

I et andet digt, af en anden elev, er det muligt at spore den del af historisk perspektiv, som går under betegnelsen 'perspektivskifte'. Digtet lyder således "Disse mænd søger arbejde hver evig eneste dag. Penge er ikke det de har flest af'. De tager det hele, arbejde på kontoret, fabrikken eller i laden. Så længe de ikke ender på gaden". Det er måden, hvorpå eleven viser forståelse for, at disse menneskers handling i den pågældende situation, og deres parathed til at tage et hvilket som helst job, bunder i deres position, som uden et job kunne være at ende på gaden, der kan karakteriseres som 'perspektivskifte'.

Med foregående analyse, kan der derfor argumenteres for, at de æstetiske læreprocesser har et stort potentiale, når det kommer til udviklingen af historisk perspektiv hos eleverne. Den æstetiske virksomhedsform muliggør indlevelsprocesser i historieundervisningen, ved at lade eleverne kognitivt og emotionelt nærme sig fortidens mennesker. Steen Larsen fremhæver, at det netop er indlevelsprocesserne, som skaber følelsesmæssig genklang og går ind og rører ved subjektet, som kan gøre historieundervisningen vedkommende for den enkelte elev (1996, 29). Ydermere pointerer han, at "(...) følelsesmæssig forståelse er vejen til analyse og forklaring" (Larsen 1996, 29). Det er netop denne

vekselvirkning mellem æstetisk og analytisk virksomhedsform – mødet mellem sansning og begreb - som Peter Brodersen mener kan medvirke til den fuldendte erkendelse (2015, 89).

Med afsæt i de foretagne analyser, vil jeg i det følgende afsnit behandle og diskutere analysens fund, og derved forsøge at besvare min problemformulering.

## Diskussion

I dette afsnit diskuteres udkommet af min undersøgelse og analyse med det formål, at forholde mig reflekteret og vurderende til analysefundene og nærværende problemformulering.

Det fremgår af analysen, at eleverne i arbejdet med æstetisk virksomhedsform kan virke befordrende for udviklingen af historisk tænkning. Men som jeg redegjorde for i både teori- og empiriafsnittet, kan den æstetiske virksomhedsform ikke stå alene, men må indgå i samspil og vekselvirkning med de andre virksomhedsformer, hvilket den i nærværende aktionsforløb har gjort. Det at alle virksomhedsformer har indgået i aktionsforløbet, gør det således svært at vurdere, hvorfor det kan diskuteres, hvornår den æstetiske læreproces har været udslagsgivende for elevernes udvikling af historisk tænkning. Jeg vil dog argumentere for, at den æstetiske virksomhedsform har haft en afgørende betydning for elevernes udvikling af historisk tænkning. For at tydeliggøre dette, inddrages Karl- Gorän Karlsson, der opererer med betegnelsen *historikerens dobbelte tankeoperation*, som omhandler historikerens evne til både at være nær sine objekter og se dem med forståelse samtidig som hun skal se dem med kritisk kompetence (Kvande & Naasted, 2013, 48). For det er lige præcis nærværet og forståelsen, som den æstetiske læreproces potentielt kan fordre. Den æstetiske virksomhedsform forudsætter en følelsesmæssig og sanselig aktivitet, som muliggør en personlig indlevelse i de fortidige menneskers liv og leder til en forståelse for og af de fortidige menneskers væren, hvorimod den analytiske virksomhed fordrer den kritiske kompetence, hvor eleverne forholder sig mere objektivt og kritisk til historie. De to virksomheders forskellige forcer kom især til udtryk i analysen af de elevproducerede digte i henhold til udviklingen af kildekritiskkompetence og historisk perspektiv. Derfor er det også vigtigt, at læreren er opmærksom på de forskellige æstetiske virksomhedsformers muligheder og begrænsninger i udviklingen af historisk tænkning.

Ydermere er det også værd at overveje, hvorvidt de æstetiske udtryk ville have haft en form for præsentisme, havde eleverne ikke forinden beskæftiget sig med analytisk virksomhedsform. Havde eleverne f.eks. ikke arbejdet med 'Livet i byen', og analyseret kilder, inden de begyndte at skrive digte, kunne digtet hurtigt miste sin 'historiske kontekstualisering'. Den æstetiske virksomhed kan derfor ikke stå

alene, men må vekselvirke med de andre virksomhedsformer, hvis eleverne både skal være nær deres objekter og se dem med forståelse og samtidig skal distancere sig fra dem, og se dem med et kritisk blik.

Endvidere muliggør den æstetiske læreproces, at eleven kan kombinere og samle forskelligartede indtryk af verden, i dette tilfælde 1930'ernes, til en meningsfuld helhed. Hvor den analytiske virksomhed dekonstruerer helhed til enkeltdele, syntetiserer den æstetiske virksomhed enkeltdele til en samlet helhed. Elevernes analytiske virksomhed kan skabe en masse forskelligartede indtryk, som eleverne gennem mediering reagerer på, når de skaber deres æstetiske udtryk. Dette udtryk udgør elevernes perception af emnet, og gennem dette kan eleverne reflektere over og kommunikere om dem selv og deres forståelse af verden.

Det er umiddelbart svært at sige noget generelt om de foretagne interviews. En ting, der kan udledes er dog, at læreren enten ikke implementerer æstetisk virksomhedsform eller ikke tillægger den værdi som et didaktisk eller pædagogisk redskab til udviklingen af elevernes historiske tænkning. Der var flere begrundelser for manglende implementering af de æstetiske dimensioner. Lærernes brug af grundbogen som rammesættende for historieundervisningen blev i denne sammenhæng tillagt væsentlig betydning. Grundbogen kan således både være en hjælp og en byrde i historieundervisningen, idet den kan være en håndsrækning til den travle og uinspirerede lærer, men også låse denne lærer fast i en uvelkommen og monoton rutine. Det kan derfor diskuteres, hvorvidt den egentlige grund til en marginalisering af æstetiske læreprocesser i historieundervisningen skyldes grundbogens manglende anerkendelse af disse som didaktiske og pædagogiske redskaber i udviklingen af elevernes historiske tænkning.

Havde denne undersøgelse ikke fundet sted i udskolingen, er det muligt, at de æstetiske læreprocesser havde været tildelt en større rolle i historieundervisningen. Men blot fordi eleverne bliver ældre, betyder det ikke, at de æstetiske læreprocesser kan negligeres og de analytiske stå alene. Eleverne har behov for både at kunne nærme sig og distancere sig fra de mennesker, de omgiver sig med, levende eller døde.

På baggrund af min analyse af æstetiske læringsprocessers betydning for elevernes udvikling af historisk tænkning og i erkendelse af at følelser og fornuft tilsammen udgør det hele menneske, vil jeg argumentere for, at æstetiske læreprocesser burde være en fast bestanddel af historieundervisningen. Historie er mennesker, og reducere vi dem til analyseobjekter, kan historieundervisningen forekomme fjern. Men sætter vi os i fortidige menneskers sted og forsøger at forstå dem, bliver en nærværende historieundervisning mulig. Jeg vil derfor argumentere for den påstand, at der er et øget behov for udarbejdelse af didaktiske redskaber og skabeloner til lærerne. Redskaber som kan kvalificere og berettiggelærernes arbejde med æstetiske læreprocesser i historieundervisningen, og derved være med til at variere

og nytænke undervisningen. Et behov, som lærerne i Poulsens og Knudsens forskningsrapport også pointerer (2016, 29).

## Konklusion

Jeg har i nærværende projekt undersøgt, hvilken rolle den æstetiske læreproces tildeles i historieundervisningen, og hvad der kan ligge til grund for dette, samt hvilken betydning æstetiske læreprocesser har for elevernes udvikling af historisk tænkning. Denne problemformulering er blevet behandlet ved brug af teorier og begreber omhandlende æstetiske læreprocesser og æstetisk virksomhedsform, erfaringspædagogik og historisk tænkning. Dertil har jeg, for at kunne undersøge dette, indsamlet empiri ved brug af metoderne aktionslæring og semistrukturerede interviews. Min empiri er blevet analyseret ved brug af førnævnte begreber og teorier, hvorefter analysefundene er blevet genstand for diskussion. Det er på dette fundament, at jeg nu vil konkludere på ovenstående problemformulering.

På baggrund af nærværende projekts undersøgelse kan det konkluderes, at æstetiske læreprocesser har betydning for elevernes udvikling af historisk tænkning, men kun hvis disse indgår i vekselvirkning med andre virksomhedsformer. Den æstetiske virksomhedsform kan virke befordrende for elevernes forståelse af fortidige mennesker, fordi den kan være med til at skabe et nærvær og en forståelse på tværs af tid og sted, idet den muliggør indlevelse og indsigt. Det er dog afgørende for elevernes udvikling af historisk tænkning, at den æstetiske virksomhed interfererer med den analytiske virksomhedsform, da den æstetiske virksomhedsform ikke forudsætter kritisk stillingtagen og analytisk forståelse. Ydermere kan den æstetiske virksomhed medvirke til, at elevernes forskelligartede indtryk og arbejde med den analytiske virksomhedsform samles til én forstået helhed, som muliggør refleksion over og kommunikation om sig selv og verden.

Til trods for det potentiale, der er forbundet med æstetiske læreprocesser, kan jeg ud fra min analyse konkludere, at lærerne enten ikke tillægger den æstetiske læreproces en væsentlig rolle eller ikke implementerer den i deres historieundervisning. Det fremgår af analysen, at der er forskellige bevæggrunde bag denne negligering af den æstetiske virksomheds ideoende potentiale, og at det både kan bunde i lærerens syn på historiefaget som reproduktion af viden, lærernes vægtning af fordybelse i det historiske emne i forberedelsestiden og/eller den rammesættende brug af grundbogens sikre, faste og didaktiske form.



## Litteratur

- Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag
- Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst – noter til æstetik i undervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag
- Christensen, M. V. (2015). Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere. *Kvan* (103), 29-38.
- Folkeskolens formål (2006). Lokaliseret d. 27. maj 2017 på EMU: <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>
- Furu, E. M. (2014). Den lærerstuderende som forsker. I M. Brekke & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker*. (s. 53-69). Århus: Klim
- Hansen, O. S., Michaelsen, K. K., Poulsen, J. A. & Roslyng-Jensen, P. (2009). *Historie 8*. København: Gyldendal
- Hillersdal, L. & Nørtoft, K. (2015). *Observationer*. Århus: KvaN
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden. Indføring i pædagogisk psykologi*. København: Gyldendal
- Kvale, Steinar (2009). Introduktion til interviewforskning. I H. Thiesen (red.), *Interview – introduktion til et håndværk* (s. 14-36). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvande, L. & Naasted, N. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, S. (1996). Ny faglig kvalitet i historieundervisningen. I H. Brinckman, & L. Rasmussen (red.), *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays* (s.19-32). Gesten: OP-forlag
- Matt Mattsson (2014). Videnskabsteoretiske valg. I M. Brekke & T. Tiller. (red.), *Læreren som forsker* (s. 89-115). Århus: Klim
- Nielsen, K. (2015). *Det kvalitative forskningsinterview*. Århus: KvaN
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. Historisktænkning og eleverne. I J. Pietras & J. A. Poulsen (red.), *Historiebevidsthed – mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2011). *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. København: Gyldendal.
- Poulsen, J. A. & Knudsen, H. E (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Jellinge: Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling
- Poulsen, J. A. & Petersen, N. (2015). Forenklede Fællesmål i historie – en håndsrækning. Jellinge: Nationalt videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling
- Reinecker, L. & Jørgensen, P. (2014). *Den gode opgave*. København: Samfundslitteratur
- Sangen om Larsen (1935). Lokaliseret d. 24. Maj 2017 på FESTABC: <http://www.festabc.dk/1/sangen-om-larsen>

Sexias, P. (2006). BENCHMARKS OF HISTORICAL THINKING: A FRAMEWORK FOR ASSESMENT IN CANADA. British Columbia: Centre for the study of historical consciousness UBC

Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. I A. Sears & I. Wright (red.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (s. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.