

Historiebevidsthed & Æstetiske læreprocesser

Indholdsfortegnelse

- 1.0 Indledning, s. 1
- 2.0 Problemformulering, s. 4
- 3.0 Formål med undersøgelse, s. 4
- 4.0 Undersøgelsesmetode og metodekritik
 - 4.1 Undersøgelsesmetoder til empirisk dataindsamling, s. 5
 - 4.2 Struktur på undersøgelsen, s. 6
- 5.0 Historiebevidsthed, dannelse og identitet – Del 1, s. 7
 - 5.1 Bevidsthed om bevidsthed, s. 7
 - 5.2 Historiebevidsthed, hvad og hvorfor, s. 8
 - 5.3 Historiebevidsthed, hvordan?, s. 9
 - 5.4 Delkonklusion, s. 11
 - 5.5 Dannelse, s.11
 - 5.6 Kvalificeret kompetencebrug, s.12
 - 5.7 Dannelsesstilladsering, s. 14
 - 5.8 Kolbs læringsmodel, s. 15
 - 5.9 Delkonklusion, s. 16
- 6.0 Identitet, s. 16
 - 6.1 Historiebevidsthed og identitetsbevidsthed, s. 17
 - 6.2 Delkonklusion, s. 18
- 7.0 Præsentation af empiri – Historiefaget under lup – Del 2, s. 18
 - 7.1 Empiri – Ungdom og historie i Danmark, s. 18
 - 7.2 Empiri – Elevers syn på historie, s. 20
 - 7.3 Empiri – Interview 9. & 10. Klasse, s. 23
 - 7.4 Delkonklusion, s. 29
- 8.0 Æstetiske læreprocesser i historieundervisningen – Del 3, s. 30
 - 8.1 Indhold og drivkraft, s. 31
 - 8.2 Æstetiske læreprocesser – hvad, hvordan & hvorfor?, s. 33
 - 8.3 En undervisningssituation, s. 36
 - 8.4 Firløbsmodellen, s. 37
 - 8.5 Det æstetiske dannesperspektiv, s. 38
 - 8.6 Delkonklusion, s. 38
- 9.0 Samlet konklusion, s. 39
- 10 Litteraturliste, s. 40

1. Indledning

I mine praktikperioder som lærerstuderende, hvad enten jeg har observeret eller undervist, er jeg stødt på forskellige måder at rammesætte historieundervisningen i folkeskolen på.

På diverse skoler har jeg haft samtaler med lærere, som fortæller: at eleverne ofte finder historiefaget kedeligt, at faget generelt bliver underprioriteret samt at det hyppigt er lærere, som ikke er linjefagsuddannet i historiefaget, der varetager undervisningen. Man kunne med rimelig grund spørge om ovenstående er et generelt problem og gældende for flere fag i folkeskolen. Dog må jeg erkende, at min oplevelse med historiefaget er, at der her ligger en *større* udfordring i at motivere eleverne, end i de andre fag som jeg har undervist i.

Rammerne

I undervisningsvejledningen til historie står der:

”Som mennesker orienterer vi os, reflekterer over, tager stilling til og handler på baggrund af viden og forestillinger om fortiden og nutiden samt forventninger til fremtiden. Dvs. vi bruger et tidsperspektiv – med andre ord historie – til at forstå os selv, forklare samfundsmæssige forandringer og finde svar på, hvorfor tingene er, som de er. Vi anvender således historie til at tage bestik af vores handlemuligheder og skabe mening og sammenhæng i tilværelsen. Historie bruges også til at opbygge og styrke sammenhængskraften i de fællesskaber, vi tilhører.” (Larsen, 2016, ¶ Faget histories identitet og rolle)

Særligt tre ting tolker jeg, at tekstuddraget fra vejledningen lægger vægt på. Nemlig, at eleverne tager stilling og handler, at de forstår sig selv og at fælleskabet styrkes. Altså med andre ord opbygges handlekompetence, identitet og fælleskab gennem historiebevidsthed. Historie er, for mig, et helt centralt fag i skolen som ikke bør underprioriteres. At eleverne er i stand til at tage stilling til nutidige og fremtidige problemstillinger på baggrund af fortiden, må være en almenyttig egenskab, som kan overføres til andre fag i folkeskolen og i livet udenfor skolen.

Praksiserfaring

Det er svært at motivere eleverne til at læse kapitler fra ende til anden i historiebøgerne og eleverne synes at meget af indholdet ligger langt fra elevernes egen livsverden. Jeg er ofte blevet mødt med ønsker fra elever, såsom *"skal vi virkelig læse alt det i bogen?"* og *"skal dine powerpoints være så lange?"* og lignende. Med andre ord: eleverne kan være umotiverede og miste fokus i forhold til undervisningens form og indhold.

I min sidste praktikperiode på 4. årgang satte jeg mig for at prøve et forsøg af. I seks uger skulle jeg undervise en 8. klasse i en folkeskole i faget historie. I de første tre uger bestod undervisningen næsten udelukkende af tavleundervisning og læsning af historiebøger med tilhørende spørgsmål. I de sidste tre uger varierede undervisningen mellem de tidligere receptive aktiviteter, men med tilføjelse af konstruktive aktiviteter, som dramatiseringer af historiske begivenheder eller visuelle præsentationer af emnerne.

Min oplevelse var, at eleverne var væsentligt mere motiveret i de sidste tre uger, hvor de var aktive medskabere af undervisningens indhold. Denne erfaring fik mig til at interessere mig for, hvordan jeg gør et indhold spændende, som groft sagt, fra elevernes synspunkt som udgangspunkt, er kedeligt.

Æstetiske læreprocesser som metode

Særligt har jeg været optaget af æstetiske læreprocesser i undervisningen. Hvordan æstetiske aktiviteter integreres i undervisningen og kombineres med andre aktivitetsformer, men også hvordan æstetikken kan ses i undervisningen. Min interesse udspringer som sagt af, at jeg ønsker at motivere eleverne, samtidig med et ønske om at strukturere historieundervisningen sådan, at elevernes syn på historie ændrer sig, for de elever der ikke er motiveret i historietimerne.

Disse refleksioner over praksisoplevelser og teori på området har ledt mig frem til nedenstående problemformulering.

2. Problemformulering

Hvordan kan æstetiske læreprocesser i historieundervisningen, bidrage til og påvirke elevernes dannelse, identitetsudvikling og historiebevidsthed?

3. Formål med undersøgelse

Med denne undersøgelse ønsker jeg at tænke almen- og fagdidaktiske principper sammen med æstetiske læreprocesser. Grunden til, at jeg ser en vigtighed i at undersøge dette, er mine oplevelser i mine praktikker, som har givet mig indtryk af, at historiefaget dels er i fare for at blive underprioriteret, dels er der - blandt en stor del af eleverne - en opfattelse af, at faget er kedeligt.

Jeg ønsker at undersøge elevers holdninger og tanker omkring historiefaget i skolen. På baggrund af dette vil jeg sammenholde eksisterende teori, som er relevant for min empiri og problemstilling og derigennem søge at afklare hvordan, og i hvilken grad, æstetiske læreprocesser kan bidrage til historiefaget. Ydermere vil jeg argumentere for, at historiebevidsthed kan opnås gennem æstetiske læreprocesser.

Min opgaves omdrejningspunkt er ønsket om at finde didaktiske metoder til at åbne historiefaget for eleverne. Gennem min interesse for æstetiske læreprocesser vil dette, som udgangspunkt, være mit perspektiv.

4. Undersøgelsesmetode & metodekritik

Min undersøgelsesmetode er baseret på litteraturstudie i samspil med empirisk dataindsamling og efterfølgende analyse. Gennem mit arbejde med tekster og teorier vil jeg bestræbe mig på at forstå disse, alene, indenfor det teoretikerne beskæftiger sig med. Altså er jeg bevidst om aspektet i, at jeg som læser altid vil tolke ud fra min forhåndsviden og -forståelse af ord, sætninger og begreber, og at de spørgsmål jeg stiller til teksten, så at sige, lukker af for andre fortolkninger (Katzenelson, Fatum, Kondrup, Holtug, Jensen, Jørgensen, 2017, ¶Hermeneutik). Mit mål er at sætte mig ind i forfatterens ideer og tanker på området og derigennem reflektere og forhåbentlig opnå ny erkendelse.

4.1 Undersøgelsesmetoder til empirisk dataindsamling

Mine empiriske data i denne opgave udspringer af mine erfaringer med en 8. klasse fra den folkeskole, jeg i min sidste praktikperiode, underviste (jf. afsnit 3 i indledningen). Derudover af to interview med en 9. og 10. klasse på en efterskole. Min idé er, at disse to empiriske kilder vil give et tilfredsstillende grundlag for at kvalificere min undersøgelse.

Interviewene er struktureret ud fra overvejelser, som knytter sig til kvalitative forskningsinterviews, som er karakteriseret ved nuancerede beskrivelser i et dialogbaseret interview. Jeg er dog bevidst om, at mine to interviews ikke direkte kan sammenlignes med et forskningsinterview, som på normal vis er baseret på en større deltagergrad og datamængde. Desuden er jeg bevidst om at undersøgelsen ikke er repræsentativ for alle eleverne i klasserne, men at den skal ses som en målestok for elevernes faglighed. Denne metode er dog valgt ud fra en idé om, at jeg med det semistrukturerede interview åbner muligheden for, at dialogen med eleverne kan tage drejninger og åbne op for nye perspektiver og problemstillinger, som - igen - vil være relevante for min undersøgelse. Desuden kan jeg i situationen mulighed for at omformulere spørgsmålene. Spørgsmålene for interviewene er baseret på læsning af relevant litteratur, som har ført til undringsspørgsmål. Disse spørgsmål har defineret temaet for samtalen.

Med min undersøgelse forsøger jeg at synliggøre elevernes historiebevidsthed, samt i hvilke læringssituationer historiefaget er mest spændende og motiverende. Gennem interviewene søger jeg at få svar på elevernes syn, holdning og forståelse af historiebegrebet for at kvalificere min planlægning, gennemførelse og evaluering af faget historie i skolen.

I mit valg af undersøgelsesdesign har jeg reflekteret over hvilke metoder som dækker min undersøgelse på bedste vis. Valget af metode kan altid diskuteres og hver metode har sine fordele og ulemper. Metodevalg til indsamling af empiri har afsæt i konteksten og derfor vil spørgsmålene i interviewene uundgåeligt

bære præg af en agenda. Jeg er bevidst om dette og har derfor udvalgt de svar på interviewene som jeg finder mest relevante for min undersøgelse.

4.2 Struktur på undersøgelsen

For at strukturere mine tanker og ideer fra indledningen og til at svare på problemformuleringen, har jeg delt min undersøgelse op i tre dele.

Først vil jeg beskrive og analysere historiebevidsthed, dannelse og identitets relevans i en historiedidaktisk kontekst. Dernæst vil jeg på baggrund af egen og eksisterende empiri, undersøge sammenhængen mellem denne og analyseresultaterne fra del 1. Med udgangspunkt i del 1 og 2 vil jeg undersøge æstetiske læreprocessers berettigelse som lærerfaglig metode i del 3. Hver del vil blive behandlet og jeg vil løbende komme med delkonklusioner, som skal ende ud i en endelig konklusion for undersøgelsen.

Således er undersøgelsen delt op i følgende dele:

1. *Hvordan hænger historiebevidsthed, dannelse og identitet sammen med historieundervisningen og hvordan defineres de enkelte begreber?*

For at besvare dette spørgsmål har jeg arbejdet med Bernard Eric Jensen og Jan Pietras tanker og teorier mht. begrebet: *historiebevidsthed*, samt Knud Illeris angående begreberne: *dannelse og identitet*.

2. *Hvad er elevernes forhold til faget historie og hvilke refleksioner gør eleverne sig i forhold til dette?*

Dette spørgsmål forsøges besvaret gennem analyse af egen empirisk undersøgelse, Jens Aage Poulsens undersøgelse fra 2010, "Elevens syn på historie" samt Vagn Oluf Nielsens analyse af den europæiske undersøgelse, *The Comparative European Project on Historical Consciousness*, fra 1998. Derudover vil jeg sammenholde undersøgelsens resultater med teori fra del 1.

3. *Hvordan kan æstetiske læreprocesser implementeres i historieundervisningen og kan det kvalificere elevernes historiebevidsthed?*

Udgangspunktet er i dette afsnit Knud Illeris. Peter Brodersen, Thomas Illum Jensen og Thomas Ziehes noter til deres forskning med æstetik i undervisningen i bogen: *Oplevelse, Fordybelse og Virkelyst* (2015) og Benny D. Austring og Merete Sørensens grundbog om *Æstetik og læring* (2006). Som argumentation vil dele fra min empiriske undersøgelse blive inddraget i denne del.

5. Historiebevidsthed, dannelse og identitet – Del 1

Jf. indledningen og problemformuleringen for opgaven tolker jeg udsnittet fra historiefagets undervisningsvejledning som, at elevernes historiebevidsthed er en afgørende faktor i deres dannelsesproces, identitetsudvikling og fælleskabsforståelse. På baggrund af dette påpeger jeg vigtigheden af, at historieundervisningen har fokus på elevernes historiebevidsthed. I det følgende afsnit vil jeg afklare de tre begreber: historiebevidsthed, dannelse og identitet og argumentere for, hvorledes der er sammenhæng imellem disse. Afsættet er:

Hvordan hænger begreberne historiebevidsthed, dannelse og identitet sammen med historieundervisningen og hvordan skal de forstås?

5.1 Bevidsthed om bevidsthed

I denne opgave arbejdes med begrebet historiebevidsthed. I de nuværende Fælles Mål står der:

”Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik, på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.” (EMU, 2016, ¶Fagformål for faget historie)

Der har været en del debat om forskellen på historiebevidsthed og historisk bevidsthed. Det diskuteres sågar, om der er forskel på de to begreber. Om

mosaikkerne i basilikaen i Santa Maggiore i Rom, som afbilder Julius Cæsar som samtidens romerske overklasse, skriver Bernard Eric Jensen (herefter B. E. Jensen):

”Vi vil i dag sige, at kunstneren bag billederne havde projiceret sin samtids kendetegn tilbage på de fortidige personer. Men sådan blev der ikke tænkt dengang...” (Jensen, 2014, s. 149)

”...i takt med at de lærde var nået videre i deres fortidsstudier, kom det til at stå klart, at der kunne være endog betydelig forskel på, hvordan mennesker fungerede i fortid og nutid.” (Jensen, 2014, s. 150)

B. E. Jensen skriver efterfølgende, at ovenstående erkendelse har dannet afsæt for etableringen af en ny historiebevidsthed. Han bruger argumentet, at det drejer sig om en historisk bevidsthed, hvis omdrejningspunkt er oparbejdet indsigt i, at menneske- og samfundsliv udgør historisk foranderlige størrelser (Jensen, 2014, s. 150). Der ses her en direkte sammenhæng mellem fagformålet for historie i dag.

Jeg tolker B. E. Jensens argumentation således, at historiebevidsthed er det overordnede begreb, som indeholder måden hvorpå historien forstås, altså den historiske bevidsthed. Dette bakkes yderligere op af Jens Pietras og Jens Aage Poulsen (herefter Pietras & Poulsen), som beskriver historisk bevidsthed som en delmængde af historiebevidsthed. Altså den, der omhandler tolkninger af kontinuitet og forandring i fortiden. Historiebevidsthed defineres som alle mulige og tænkelige procesforhold mellem fortid, nutid og fremtid (Pietras & Poulsen, 2011, s. 91).

Jeg har valgt at arbejde med begrebet historiebevidsthed i denne opgave da jeg, på den måde, ikke risikerer at bevæge mig ud over begrebet historisk bevidstheds definitions-mæssige grænser.

5.2 Historiebevidsthed, hvad og hvorfor?

I 1993 optræder historiebevidsthed for første gang i den danske folkeskolelov, blandt tre fokusområder for faget historie. Foruden historiebevidsthed kom der nu også fokus på identitet og demokratisk dannelse, som jeg vil behandle senere i dette afsnit. Skolen bevægede sig væk fra en betoning, der lå på, at eleverne skulle erhverve sig viden om historien på materialistisk vis. Før 1993 var diskursen, at historie var en fast størrelse som eleverne skulle have viden om, bl.a. skulle eleverne være fortrolige med den tradition som det danske samfund- og kulturliv byggede på (Pietras & Poulsen, 2011, s. 62).

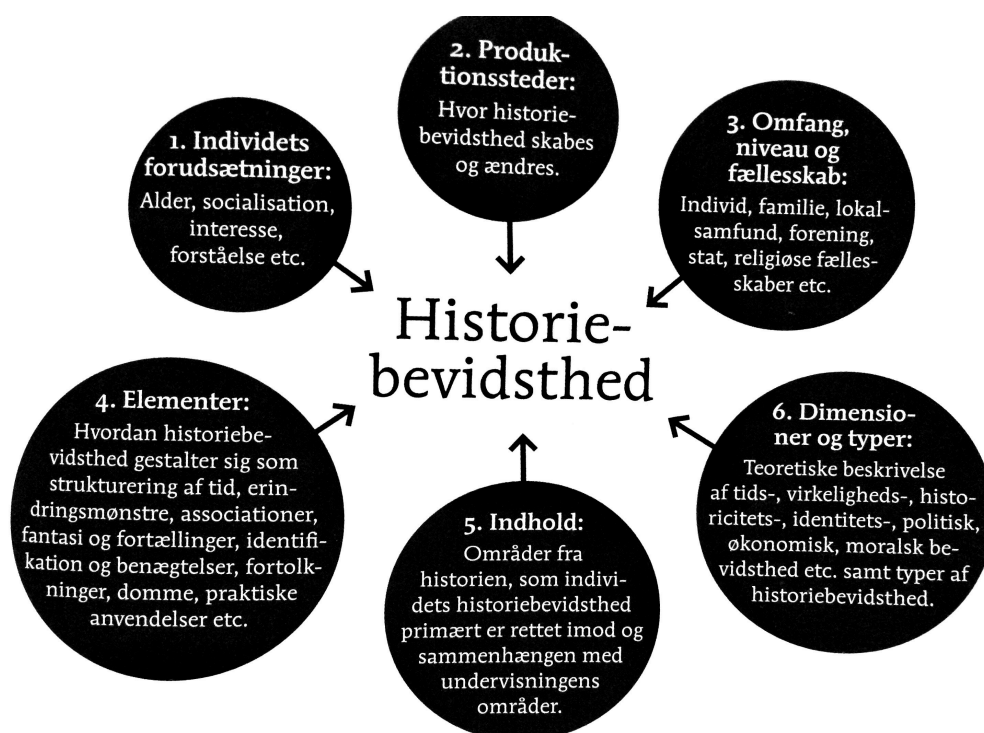
I 1989 faldt Berlinmuren og Sovjetunionen blev dermed opløst. Opfattelsen af at historien har mening og retning, blev med ét revet væk under Europa og store dele af verden. Der indtræf på dette tidspunkt et paradigmeskift blandt historikere, som nu så en verden hvor det liberale, demokratiske menneske ville sejre over anonyme masser og samfundsklasser. Med andre ord kom det enkelte menneske, dets behov og rettigheder i centrum, man talte på dette tidspunkt om den ny verdensorden (Pietras & Poulsen, 2011, s. 62). Dette historiske paradigmeskift, (jf. Bernard Eric Jensen) (Pietras & Poulsen, 2011, s. 62-63), smittede af på den danske folkeskolelov, hvor fokus nu gik fra fag til elev, med en opprioritering på særligt identitet og dannelse i undervisningen (Pietras & Poulsen, 2011, s. 62-63).

5.3 Historiebevidsthed, hvordan?

Med begrebet historiebevidsthed forstås, at det didaktiske fokus for historieundervisningen ligger på værdispørgsmål og problematikker i samtiden, fremfor en opfattelse af historie som neutralt og fortidsrettet. Vi må altså forstå historien med samtidens øjne. Til begrebet skal tilføjes en yderligere afgørende historiedidaktisk præmis, netop at historie ikke udelukkende handler om fortiden, men om den mentale syntese, som foregår mellem fortid, nutid og fremtid. Fortid er forsvundet og dermed udefinérbar og dynamisk, fremtiden er ikke ankommet endnu og nutiden kan ikke tidsmæssigt afgrænses. Historieteoretisk taler man om fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Pietras & Poulsen, 2011, s. 64).

På baggrund af ovenstående må udledes, at i fremstillingen af historie må man være bevidst om, at kilden eller ens egen forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden leder til en bestemt tolkning af historien. Med andre ord må beskueren af historie tage udgangspunkt i en af de tre ovennævnte tider. F.eks. har din fortidsfortolkning indflydelse på din nutidsforståelse og fremtidsforventning (Pietras & Poulsen, 2011, s. 64). Der ses her en parallel til identitetens dobbelthed, som bliver behandlet senere i opgaven.

Den tyske historiedidaktiker, Michael Sauer (herefter Sauer) uddyber med nedenstående model dimensionerne, som omkranser begrebet historiebevidsthed og hvad der specifikt har indflydelse på dette: Historiebevidsthed og dets dimensioner.



(Efter Sauer 2006: 11)

(Pietras & Poulsen, 2011, s. 65)

Det er væsentligt at pointere, på baggrund af ovenstående model, at elevers historiebevidsthed i høj grad dannes udenfor skolen. Derfor kan opgaven med at udvikle elevernes historiebevidsthed ikke isoleres til historietimerne. Derimod kan det være skolens opgave at give eleverne mentale redskaber til at manøvrere

i alle disse dimensioner jf. Fagformålet for faget historie: ”Derved opnår eleverne forudsætning for at leve i et demokratisk samfund”.

5.4 Delkonklusion

Man kan sige, at alle individer har forskellige nøgler til at låse historien op med, ikke alle får åbnet de samme døre og på den måde bliver vi ledt på forskellige rejser og ruter gennem historien. De nøgler vi hver især har, afhænger af den sociokulturelle dannelsesproces hvert enkelt individ gennemgår.

Med skolens fokus på historiebevidsthed forstås altså, at elevernes kompetencer i at vurdere historiske begivenheder med samtidens øjne, sættes i centrum. Det ses, at historiebevidsthed er komplekst sammensat af sociokulturelle dannelsesdimensioner udenfor skolen, som er identitetsskabende for eleven. Derfor må det konkluderes, at hvis skolen skal bidrage til elevernes historiebevidsthed, må den tage højde for netop dennes identitets og dannelsesproces. Dette leder til en afklaring af dannelsesbegrebet.

5.5 Dannelse

I ovenstående afsnit ses hvordan elevernes historiebevidsthed skal danne fundament for elevernes kritiske sans, for at se på historien med en bevidsthed om, at man tolker ud fra ens egen forståelse og samtid. Det ses ydermere, at elevernes dannelse af historiebevidsthed er influeret af mange dimensioner.

Jan Tønnesvang skriver om dannelse:

”Dannelse er et begreb om den helhed af selv- og tilværelsesforståelse, som et menneske vedvarende forbinder med sin eksistentielle, faglige og politiske dømmekraft i en realisering af sin livspraksis på et sameksistentielt grundlag.”

(Tønnesvang, 2015, s. 153)

Der skal være en overensstemmelse mellem personlige værdier, de værdier, der er i ens omverden og de fælles værdier i samfundet. På baggrund af dette tager eleverne stilling til, hvordan opgaver løses i overensstemmelse med værdier

(Tønnesvang, 2015, s. 153). I en definitionssøgen på begrebet dannelse, finder jeg det oplagt at benytte faget historie. Hvis dannelse handler om at benytte egne og omverdenens værdier som fundament for stillingstagen og dømmekraft, så må det være en af historiefagets vigtigste opgaver at lade eleverne blive bevidste om historien og på den måde skabe et værdisæt.

Hvis historie ikke er noget statisk og slutteligt definérbart, men forskelligt, alt efter beskueren, så vil værdier være forskellige og dermed forståelse forskellig. Men måske kan historiebevidsthed netop være nøglen til forståelse, da dette jo handler om bevidstheden om, at værdier og anskuelser varierer over kultur og tid.

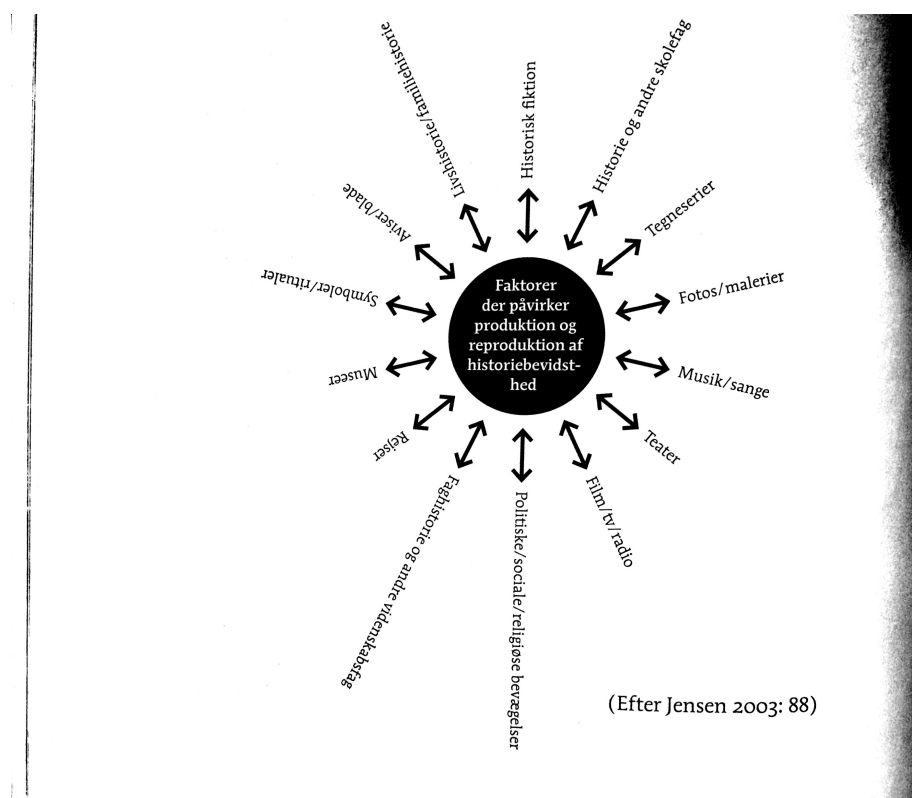
Dette lægger sig op af "det pædagogiske paradoks". Dilemmaet som består i, at undervisningen skal gøre det muligt for elever at lære noget bestemt ved at organisere indholdet i bestemte udvalgte dele, men samtidigt skal inspirere og mobilisere elevernes opmærksomhed, tænkning, meningsdannelse og nysgerrighed, til at ville vide - og kunne - mere. Det handler for læreren om at afgrænse indhold, men alligevel vække elevernes lyst til at vide mere (Brodersen, Hansen, Ziehe, 2015, s.42). Det kan formuleres som, at man med et delvist lukket indhold forsøger at åbne eleverne overfor indholdsområdet, som så ender med en åbning af indholdet, jf. Wolfgang Klafkis teori om "den dobbelte åbning". Behandles senere i opgaven.

5.6 Kvalificeret kompetencebrug

Ifølge Jan Tønnesvang handler det om at sikre sig selv og sine omgivelser en kompetencebrug, som ikke er hovedløs og uovervejede, men som har rødder i dannelsen (Tønnesvang, 2015, s. 153). Jeg mener, at historiefaget gennem fokus på historiebevidsthed, kan bidrage til en dannelse hos eleven, som stemmer overens med Jan Tønnesvangs definition af dannelse. Dette kræver dog en afklaring af, hvilke dimensioner, der påvirker elevernes dannelse. B. E. Jensen beskæftiger sig med netop dette.

Historiebevidsthed er ikke noget, som er medfødt. Det dannes og udvikles gennem læreprocesser. Noget, som afspejler den eller de kulturer, hvori individet befinder sig, jf. Sauers model (Jensen, 2014, s. 17).

Historiebevidstheden består af tavs kundskab, som f.eks. overtagelsen af et modersmål (Jensen, 2014, s. 16). Sådanne kundskaber tilegnes i sig selv ved at være en del af en bestemt kultur. I Sauers model ses under pkt. to, at elevernes historiebevidsthed er et resultat af produktionssteder. B. E. Jensen underbygger denne dimension med en model over dannelses- og brugssteder for historiebevidsthed.



(Pietras & Poulsen, 2011, s. 66)

Ovenstående model giver historielæreren et vigtigt didaktisk redskab til at tilrettelægge undervisningen. Ved at inddrage den dannelse af historiebevidsthed, der foregår udenfor skolen vil undervisningen ikke være kedelig og perspektivløs for eleverne (Pietras & Poulsen, 2011, s. 67). Dette bakkes op af didaktikeren, Herman Meyers forskningsresultater, som har udmøntet sig i ti kendetegn ved god undervisning. Et af disse punkter er netop at aktivere det som eleverne ved i forvejen (UCC, 2013, ¶ 10 kendetegn ved god undervisning)

5.7 Dannelsesstilladsering

Ovenfor ses, at elevernes kilder til dannelse er mange og i høj grad foregår udenfor skolen. Dvs. at eleverne, i en stor del af tiden, skal vurdere indholdet på egen hånd. Eleven står på den måde alene og må bruge sin egen dømmekraft til at vurdere budskaber og indhold fra aviser/blade eller film/tv/radio eller lignende.

Det ligger til mennesket at forsøge at skabe mening og sammenhæng i det nye vi lærer gennem livet. Denne kognitive egenskab bliver i større grad udnyttet i takt med at samfundet bliver mere komplekst. På trods af, at tilværelsens kompleksitet stiger, er der en tendens til at uddannelsesinstitutioner og skoler fokuserer mere og mere på paratviden uden en reel forståelse og indsigt hos den lærende (Illeris, 2016, s. 98).

Når man taler om læring, er det dog nødvendigt, at denne læring er akkommodativ og transformativ og ikke bare paratviden. Læring skal bidrage til en dannelse, der skaber en tilegnelse af den kultur og de samfundsmæssige sammenhænge, der omgiver en. Tidligere i historien, har der været en elitær styring af indholdet i folkeskolen, som skulle munde ud i en bestemt form for dannelse. Knud Illeris argumenterer for, at verden forandrer sig i en hast i dag, der medfører, at det er svært at lukke dannelse om et bestemt indholdsområde, som en historiekanon eksempelvis er udtryk for (Illeris, 2016, s. 98).

”Det drejer sig i højere grad om tilegnelse af et generelt beredskab til at forstå, følge med i og kritisk forholde sig til omverdenen. I denne forbindelse bliver refleksion forstået som eftertanke og nyvurdering af stadig større læringsmæssig betydning.”

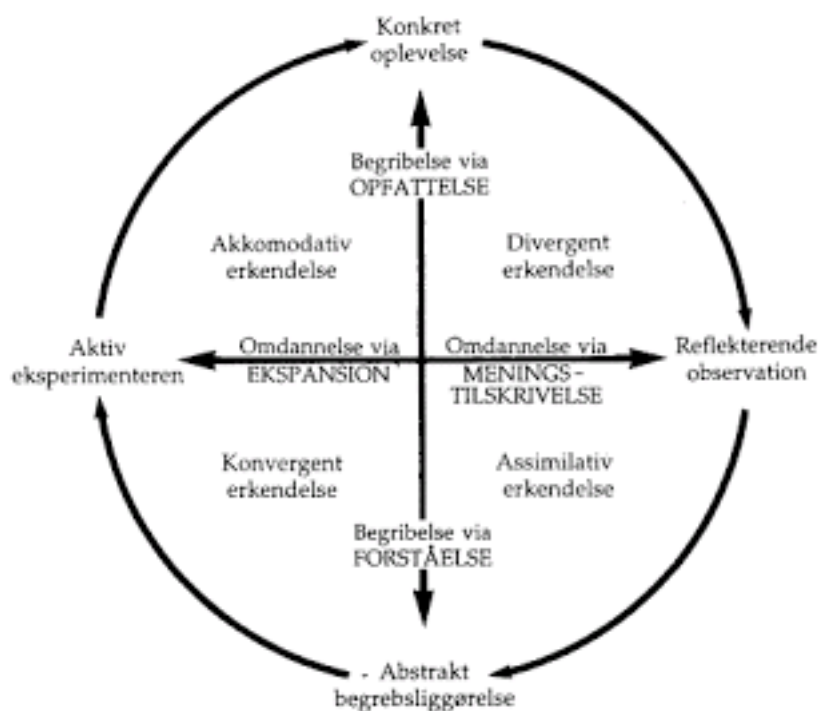
(Illeris, 2016, s. 98)

Knud Illeris påpeger altså vigtigheden af refleksion i en foranderlig verden, hvor tilværelsen er dynamisk. Jeg ser ligheder mellem dannelse af historiebevidsthed, som handler om dannelsen af et beredskab til at forstå, at historie er foranderligt, alt efter perspektiv. På den måde er denne proces ligeså dynamisk. At forstå historien og dennes udvikling kræver altså refleksion og ikke kun paratviden om historien. Eleverne, jf. B. E. Jensens model over

dannelsesdimensioner, får tilført en stor mængde indhold til dannelsen udenfor skolen. Konklusionen må derfor, indtil videre, være at den formale dannelse kommer før den materielle. Her mener jeg at skolen har et ansvar for, at bidrage til, at eleverne reflekterer over det, de oplever.

5.8 Kolbs læringsmodel

Den amerikanske psykolog David Kolb (herefter Kolb) har udarbejdet en læringsmodel, der kan være en didaktisk metode til netop at sætte al den information i system, som elever oplever. For at læring og erkendelse finder sted, er det ikke nok med en simpel perceptiv oplevelse for eleven. Oplevelsen skal bearbejdes gennem refleksion og omdannelse (Illeris, 2016, s. 79). Kolb illustrerer det med nedenstående model:



Kolbs læringsmodel (efter Kolb 1984, s. 42)

Den konkrete oplevelse kunne være en film, eleverne har set i undervisningen, som omhandler 1. verdenskrig. Efter filmen er elevernes tolkninger og forståelser af filmen divergente. Filmen kan ikke stå alene og må følges op med aktiviteter, der fordrer en refleksion hos eleverne, som koncentrerer forståelsen mod en abstrakt begrebsforståelse. Til slut - i modellen - er elevernes tanker og idéer mere entydige og konkrete på indholdet af filmen og kan nu

eksperimentere med f.eks. tolkninger af handlingsforløb eller løsningsforslag til problematikker i filmen.

5.9 Delkonklusion

Som det væsentlige, ser jeg det som, at læreren ikke forsøger at gøre indholdsforståelsen for konvergent. Historieundervisningen skal bidrage til at danne et beredskab hos eleven, som kan møde problemer og viden med en kritisk sans, der er nuanceret og åben for forskellige rammer og forudsætninger for forståelse, (jf. Knud Illeris tanker om dannelse i en moderne foranderlig verden), dette gælder derfor også for læreren.

Med disse tanker om, at læring forudsætter et beredskab hos eleven og altså på den måde forudsætter, at eleven i en vis grad kender sig selv og sine værdier, eller i det mindste reflekterer over dette, er det uundgåeligt at komme udenom begrebet identitet.

6. Identitet

"*Idem*" er latinsk og betyder "*den samme*". Identitet er selve oplevelsen af at være den samme eller at være genkendelig overfor sig selv og andre, i flere situationer (Illeris, 2016, s. 162). Den tysk-amerikanske psykoanalytiker og udviklingspsykolog, Erik H. Erikson, påpeger identitetens dobbelthed. Individet er en individuel skabning, men samtidig et socialt væsen, som er en del af et samfund. Identitet opleves som individuelt sammenhængende og som et sammenhængende livsforløb, med en fornemmelse af, at man selv kan påvirke sit livs retning, også kaldet biografisk. På den anden side opleves identiteten som den bestemte position man som individ har i samfundet, altså det socialt og fælleskabsorienteret (Illeris, 2016, s. 162).

Disse to sider af identiteten er altid til stede og er samvirkende. Jeg ser en lighed med B. E. Jensens ideer og tanker om livshistorie. Han skriver, at menneskers identitet fungerer som et pejlemærke i en individuel livshistorieopfattelse, indadtil og udadtil. Det vigtige i denne sammenhæng er, at denne indre livshistorie er narrativ, det er en indre fortælling. På samme vis bruger vi andre

menneskers livshistorie til at lære dem at kende (B. E. Jensen, 2014, s. 190). Identitet har på den måde narrativ karakter, mennesker søger at skabe en sammenhæng mellem begyndelse, forløb og endemål (B. E. Jensen, 2014, s. 191).

6.1 Historiebevidsthed og identitetsbevidsthed

Identitet og historiebevidsthed ligger tæt op ad hinanden. Førhen var antagelsen, som tidligere omtalt, at mennesker i fortid og nutid var grundlæggende ens. En sådan antagelse kan føre til misforståelser og fejltolkninger af historien. Ligeså kan en opfattelse af, at alle mennesker omkring en, er som en selv eller er grundlæggende ens, føre til uoverensstemmelser og misforståelser.

Historieundervisningen kan understøtte, at eleven får en mere nuanceret indstilling til mødet med andre mennesker, altså en forståelse af, at opfattelser kan være forskellige, alt efter hvem, der ser. Denne forståelse lægger sig yderligere op af Knud Illeris idé om dannelsesberedskabet. Her skal der heller ikke kun oparbejdes en mængde af fast viden, men derimod et beredskab til at forstå og tolke.

6.2 Delkonklusion

Dobbeltheden er fælles for de tre begreber: historiebevidsthed, dannelse og identitet. Historiebevidstheden kan ses som et beredskab til at forstå og tolke fortid, nutid & fremtid, men kan ikke stå uden en sammenhængsforståelse af selve historien. Det handler altså ikke om bare at kunne historien som en remse uden yderligere refleksion, men at være bevidst. Det ses at dannelse handler om, at der udvikles et tilsvarende beredskab til at *forstå* det, der opleves med en reflekterende, kritisk tilgang. Ligeledes handler identitet om pejlemærker, mening og konsistens i selvet, men er sideløbende en social proces, der kræver medmenneskelig indsigt og tilpasning til fælleskaber. Det gennemgående her er refleksion. Det handler altså om at give eleverne mentale redskaber til at reflektere over egne og andres beslutninger, både historiefagligt og personligt.

7. Præsentation af empiri - Historiefaget under lup – Del 2

I mit ovenstående arbejde med at afklare historiebevidsthed, dannelse og identitet er der dukket nogle spørgsmål op. Først og fremmest er jeg blevet nysgerrig på, hvordan ovenstående teori stemmer overens med virkeligheden i skolen. I mit forsøg på at finde en sammenhæng mellem æstetiske læreprocesser og historiebevidsthed finder jeg det relevant at afdække elevernes forhold til historie og historie som fag i folkeskolen. Hvilke refleksioner gør eleverne sig og kan jeg identificere deres brug af historiebevidsthed?

For at besvare disse spørgsmål vil jeg i dette afsnit undersøge elevernes forhold til historiefaget. De vigtigste og mest relevante pointer for denne opgave er udvalgt gennem arbejdet med ovenstående afsnit. Jeg starter med at spørge: *Hvad er elevernes forhold til faget historie og hvilke refleksioner gør eleverne sig i forhold til dette?*

7.1 Empiri – Ungdom og historie i Danmark

I første afsnit viste det sig, at historie handler om at være bevidst om at værdier og forståelse ændrer sig med tiden. Samtidig handler det om i skolen at danne et beredskab i eleverne, som gør dem bevidste om, at historien fortolkes alt efter ens udgangspunkt. Som der står i undervisningsvejledningen for historiefaget:

”Dvs. vi bruger et tidsperspektiv – med andre ord historie – til at forstå os selv, forklare samfundsmæssige forandringer og finde svar på, hvorfor tingene er, som de er.”

(Larsen, 2016, ¶ Faget histories identitet og rolle)

Det er altså målet for undervisningen at få eleverne til at bruge historie til at reflektere over/forklare historiske problematikker og sammenhænge. Men hvordan stemmer denne vision overens med elevernes forståelse af faget og indholdet i skolen? For at få en idé om dette, har jeg set på tidligere lektor ved Danmarks Lærerhøjskole, Vagn Oluf Nielsens, analyse af 851 elevers svar på en undersøgelse af elevers forhold til historie. Svarene var en del af den større undersøgelse fra midten af halvfemserne, *The Comparative European Project on*

Historical Conciousness, hvis indhold bestod af en spørgeskemaundersøgelse med over 31.000, 15-årige elever som deltagere (Pietras & Poulsen, 2011, s. 68). Til at karakterisere elevernes forståelse af historiefaget valgte Vagn Oluf Nielsen fire svarmuligheder for eleverne til spørgsmålet: "Hvad betyder historie for dig?"

Det ser således ud (opgjort i procent):

Hvad betyder historie for dig?	>helt uenig< + >uenig<	>ved ikke<	>enig< + >helt enig<
Et skolefag og ikke mere	56	10	34
Noget, der er dødt og borte og ikke har noget at gøre med mit liv her og nu	70	11	19
Viser baggrunden for den nutidige livsform og forklarer nutidens problemer	15	23	62
Et middel til at mestre mit liv som en del af historiske forandringer	26	48	26

(Vagn Oluf Nielsen: *Ungdom og historie i Danmark, 1998*)

Vagn Oluf Niensens analyse viser:

- At et flertal af eleverne mener, at historie er mere end bare et fag i skolen.
- At 70% af eleverne er uenige i, at historie er dødt og borte og irrelevant for deres nuværende liv.
- At et flertal mener at historie viser baggrunden for deres nutidige livsform og nutidens problematikker.
- At 52% af eleverne fordeler sig ligeligt mellem uenig og enig og 48% er usikre på spørgsmålet om historie er et middel til at mestre deres liv som en del af historiske forandringer.

Det er tankevækkende at en signifikant procentdel (34%) af eleverne er enige i, at historie er isoleret til et fag i skolen. Det kan være fordi, at eleverne ikke forstår spørgsmålet. Det tyder på, at en stor del af eleverne enten mener, at historie kun er noget man har i skolen eller at de ikke er bevidste om deres historiebrug. Altså, at de tager udgangspunkt i fortid, nutid eller fremtid.

Ydermere er 19% enig eller helt enig i, at historie er noget som er dødt og borte. Det er igen en betydelig del elever, næsten hver femte elev, som mener dette og kalder på nødvendigheden af, at arbejde med historiebevidsthed i klasserne.

Et flertal af eleverne synes at have en vis grad af historiebevidsthed, da de er bevidste om, at historisk sammenhæng og mening kan findes i historien. Dog er hele 23% i tvivl om spørgsmålet. Dette kan være fordi, at eleven ikke er afklaret med spørgsmålet og kræver yderligere refleksion eller at spørgsmålet ganske simpelt er uforståeligt for den enkelte.

Jeg tolker fordelingen af svarene i sidste spørgsmål som endnu et tegn på, at der er en usikkerhed på forståelsen af sidste spørgsmål blandt eleverne. Spørgsmålenes kompleksitet stiger taksonomisk fra spørgsmål et til fire og i takt med det, stiger mængden af elever, der svarer ved ikke. Intet er dog sikkert og jeg er bevidst om, at eleverne godt kan være bevidste om meningen med spørgsmålet og svare kvalificeret. Det kan dog med sikkerhed konkluderes, at en væsentlig del af eleverne er i tvivl.

7.2 Empiri – Elevers syn på historie

For at afklare om det er spørgsmålene i ovenstående undersøgelse, som er for svære til, at eleverne kan svare endegyldigt og kvalificeret på spørgsmålene kræver det en dybere undersøgelse af elevernes forhold til historie. I forsøget på at afdække dette finder jeg, Jens Aage Poulsens undersøgelse fra 2009, *Elevers syn på historie*, relevant. Han stiller spørgsmålet: "hvorfør historie i skolen?" til 960 elever i 7.-9. klasse i en spørgeskemaundersøgelse fra 2009 (Pietras & Poulsen, 2011, s. 68). Med spørgsmålet "hvorfør?" mener jeg at det appellerer til en dybere refleksion hos eleven, end spørgsmålet "hvad betyder?". Eleverne skal nu søge at finde mening med historie i skolen og ikke kun ytre deres holdning til faget. Jens Aage Poulsens undersøgelse ser således ud, opgjort i procent:

Hvorfor historie i skolen?	Helt uenig	Måske	Helt enig	Ved ikke
-----------------------------------	------------	-------	-----------	----------

Historie handler om noget, der er sket for længe siden. Derfor kan jeg ikke bruge det til noget.	44	35	13	8
Historie kan hjælpe mig til at forstå, hvorfor nutidens samfund ser ud, som det gør. Så kan jeg også bedre tage stilling til, hvordan samfundet bør udvikle sig.	10	21	59	11
Det vigtigste ved historie er, at man lærer om fortidens fejltagelser, så man ikke gentager dem.	13	37	33	16

(Jens Aage Poulsen, *Elevens syn på historie, UCL 2010*)

Ud fra Jens Aage Poulsens undersøgelse kan det ses, at:

- 44% af eleverne er uenige i, at historie ikke kan bruges til noget. En stor del (35%) svarer dog måske.
- Flertallet af eleverne (59%) kan se, at historie kan bidrage til en forståelse af nutiden og til en stillingtagen til hvad fremtiden bringer.
- Elevernes svar på sidste spørgsmål fordeler sig mere ligeligt mellem tvivl om svaret på spørgsmålet (37%) og en enighed (33%).

Elevernes svar på første spørgsmål i ovenstående undersøgelse kunne tyde på manglende forståelse, da så mange elever svarer måske. 44% vurderer jeg dog som en væsentlig del af eleverne, som har en forståelse af, at historiefaget kan bruges til noget og ikke blot er dødt og borte. Spørgsmålet minder til dels om spørgsmål to i førstnævnte undersøgelse: "*Noget der er dødt og borte og ikke har noget at gøre med mit liv her og nu*". I den seneste undersøgelse er det dog kun 44% som svarer *uenig* mod 70% i den første undersøgelse. Forklaringen kan være, at det er en del år imellem de to undersøgelser, at generationen af elever er en anden og at tiden og samfundet er anderledes i dag. Tingene går stærkt for unge i dag med sociale medier, sensationsnyheder og tabloidaviser, vis artikler ikke må være for lange. De er konstant opdateret med det nyeste nye gennem sociale platforme.

Den tyske ungdoms- og kulturteoretiker Thomas Ziehe, taler om ”den kulturelle frisættelse”. De unge er blevet frisat fra normer og traditioner som tidligere har været styrende for tilværelsen. De er i højere grad blevet sat fri til selv at vælge og skabe deres liv. Det er ikke nok bare at kigge på den tidligere generation. Det skaber en øget individualitet, hvor den unge hele tiden sætter læring i forhold til egen selvforståelse eller identitet og hvad det man står overfor betyder for en selv. Det kan muligvis være med til at eleverne har svært ved at sætte fortiden ind i en sammenhæng med deres liv.

En anden og mere simpel forklaring kan være at spørgsmålet er stillet anderledes og derfor forstås på en anden måde (Illeris, 2016, s. 92). Jeg er bevidst om at senmodernitet også var en realitet i midt halvfemserne, da den først omtalte undersøgelse fandt sted. I modsætning til halvfemserne, er IT-teknologien i dag i de helt unges hverdag en realitet.

I spørgsmål to ses det, at størstedelen af eleverne er bevidste om, at historie kan bruges til at forstå hvorfor samfundet ser ud som det gør i dag og til at vurdere hvordan samfundet bør udvikle sig i fremtiden. De tager altså afsæt i fortiden for at forstå nutiden. Dette må siges at stemme overens med historiefagets nuværende visioner om dets rolle og identitet.

Eleverne bruger et tidsperspektiv og anvender historie til at forklare, besvare og løse samfundsmæssige problematikker. I et historiebevidsthedsperspektiv er det positivt, at en så stor del af eleverne er bevidste om, at historie er et redskab til at forstå og tolke på samfundet. De knap 20%, der svarer *måske* må dog ikke glemmes. Svaret *måske*, kan være givet pga. at eleverne ikke er bevidste om deres historiebevidsthed og at denne fungerer som et ”tavst” beredskab, men at eleven ikke kan sætte ord på dette.

Til det sidste spørgsmål svarer ca. lige mange elever *helt enig* og *måske* henholdsvis (33%) og (37%). Det kan ikke siges at være negativt, at eleverne mener at kunne forhindre fremtidige fejltagelser på baggrund af kendskab til historien. En lidt større andel svarer *måske* til dette. Det kunne tyde på, at

eleverne har svært ved at svare på dette, da de mener, at historie er mere end at forhindre fejl. Det kan naturligvis være mangel på forståelse for spørgsmålet, der bunder i *måske*-svaret. Jeg mener dog, at Jens Aage Poulsen med tilføjelsen af muligheden for at svare *ved ikke* til spørgsmålene, til dels eliminerer denne usikkerhed for undersøgelsen.

I både Vagn Oluf Nielsens analyse og Jens Aage Poulsens undersøgelse fra 2009 er spørgsmålene lukkede. Spørgsmålene er dog gradueret og elever har mulighed for at angive graden af enighed eller uenighed og om de tvivler på spørgsmålet eller ikke kan svare. Det, at spørgsmålene er lukkede skaber en usikkerhed for undersøgelserne. Et spørgsmål er som tidligere omtalt, at eleverne svarer *måske*, men reelt gør sig refleksioner om spørgsmålet og på den måde muligvis har en anden holdning, men er i tvivl om dette er det rigtige svar. Jeg mener, at dette for min opgave kalder på en yderligere undersøgelse af elevernes forhold til historie.

7.3 Empiri – Interview 9. & 10. klasse

I det følgende vil jeg redegøre for min empiriske undersøgelse af en 9. klasse og en 10. klasse på en dansk efterskole, analysere og perspektivere med afsæt i opgavens hidtidige teoretiske fundament. Jeg henviser til afsnit 4.1, hvor jeg uddyber mit valg og design af undersøgelsen.

Samtalerne med eleverne kommer omkring historiesyn, historiebevidsthed, indhold, undervisningsaktiviteter og elevernes syn på en motiverende undervisning. Undersøgelsen skal give en ide om elevernes reelle holdninger, refleksioner og udsagn om historie. Ydermere sammenholdes min egen empiri med empirien fra de to tidligere afsnit. Nedenfor præsenteres mine udvalgte spørgsmål og elevernes svar enkeltvis med efterfølgende analyse. Hele interviewet er transskriberet og vedlagt opgaven som bilag 1:

Spørgsmål	Elevudsagn
Hvorfor tror I, at nogle synes at historie er kedeligt?	Det er ikke relevant lige nu, det som skete for så mange år siden. Det er ikke noget man kan relatere til. Det er måske bare lidt at høre om nogle årstal og høre så skete der det og det osv.
	Det handler meget om hvordan læreren sælger historie. Det er fedt når læreren har et drive, hvor man kan se at han eller hun også selv synes at det er spændende. Det er er meget vigtigt at historie bliver beskrevet billedligt i timerne og at man som elev for det at mærke på egen krop ellers er det bare en masse årstal. Det betyder alt for om historie er kedeligt eller spændende.
	Hvis nogen elever har svært ved at forstå historien, synes jeg at læreren har et ansvar for at inddrage ting fra den tidsperiode f.eks. malerier, fund osv.

Eleverne giver nogle bud på hvorfor de mener at historieundervisningen kan opfattes som kedelig:

- Historie mangler relevans.
- Historie handler kun om årstal og begivenheder.
- Hvis historielæreren mangler motivation for faget.
- Hvis historie ikke bliver præsenteret visuelt.
- Historien skal mærkes på egen krop.
- Nogle elever har brug for at se artefakter fra tidsperioder for at forstå historien.

Det må konkluderes at historieundervisningen skal relaterer sig til elevernes hverdag. Derudover skal undervisningen, ifølge eleverne, indeholde artefakter, som kan bidrage til elevernes forståelse for historien. Disse tanker stemmer overens med Thomas Ziehes "*Kulturelle frisættelse*", som tidligere omtalt. Det, at eleverne i det senmoderne samfund forholder sig til læring ved at sætte læring i forhold til egen selvforståelse, identitet og hvad det betyder for én selv.

Eleverne påpeger desuden, at det er motiverende hvis læreren har et drive og selv synes, at det faglige er spændende. Netop dette er før blevet omtalt af Jens Pietras og Jens Aage Poulsen (herefter Pietras og Poulsen). De skriver i forbindelse med motivation af elever i historie, at en forudsætning er, at læreren i sin tilrettelæggelse af undervisningen må forsøge at gøre emner og temaer vedkommende. For at gøre dette er det nødvendigt, at læreren selv synes, at historie er væsentligt og værd at formidle. Derudover kræver det, at læreren har en solid historiefaglig og didaktisk indsigt og kender sine elever godt (Pietras og Poulsen, 2011, s. 117).

Spørgsmål	Elevudsagn
Hvad er historie for jer?	Jeg tænker også mennesker. Det er nok fordi at min historieundervisning gik mere op i mennesker end bare årstal. Jeg husker menneskerne godt, men ikke årstal.
	Det er årstal og læsning. Det er ikke noget jeg husker, det fangede mig ikke.
	Det er noget med tidsperioder, hvordan den fungerede, hvilke konflikter der var og hvordan at man kan se det i dag.
	Jeg læste engang at du ikke kan forstå fremtiden hvis ikke at du kender din fortid, det synes jeg var meget smart, det giver mening synes jeg.

Af ovenstående elevudsagn forstår jeg de vigtigste pointer som:

- At nogle elever ikke husker årstal og læsning ligeså godt som mennesker fra historien.
- At historie fra elevernes perspektiv grundlæggende handler om tidsperioder, konflikter og konsekvenserne af disse, som kan ses i dag.
- En elev reflekterer over meningen med at tage udgangspunkt i en tid for at kunne forstå en anden tid.

Det tyder på at udgangspunktet i mennesket danner grobund for at læring finder sted i faget. En måde at gøre historisk indhold vedkommende for eleverne på kan altså være at tage afsæt i historiske personer (Pietras og Poulsen, 2011, s. 117). Elevernes svar i denne del af samtalen indikerer en form for historiebevidsthed, i og med, at de mener, at historie er tidsperioder, deres funktion og konsekvenserne af disse. Den sidste elev ovenover går yderligere et abstraktionsniveau op i sin refleksion, og ser en mening med sin fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Spørgsmål	Elevudsagn
Hvad betyder historie for jer?	Historie er et mega vigtigt fag. Man skal vide hvad der er sket før at man blev født fordi at det har betydning for fremtiden.
	Jeg kan godt lide at have et overblik over hvad der er sket før vores tid som har dannet os til dem vi er i dag. Jeg har en timeline i hovedet, som bliver mere og mere detaljeret.
	Jeg tænker på min mormor og morfar. De har altid fortalt mig om historien når vi er på tur. Det er blevet sat ind i en fortælling, derfor kan jeg huske det.
	Jeg synes det er sådan et fedt fag, fordi at man kan dykke ned i en tidsperiode og så kun beskæftige sig med der skete dengang. Man kan sætte sig ind i hvordan de havde det dengang osv. Det er en tidsrejse.

Hvad angår ovenstående uddrag fra samtalen kan det ses, at eleverne mener at:

- Historie er vigtigt, fordi det at kende sin historie har betydning for fremtiden.
- Historie giver et kronologisk overblik, som er med til at danne.
- Når historie sættes ind i en fortælling kan den huskes bedre.

- Historie er spændende og kan forklares som en tidsrejse, hvor man sætter sig i andre menneskers sted.

Ovenstående udsagn giver mig en forståelse af, at disse elever er i besiddelse af en høj grad af historiebevidsthed. De beskriver, at betydningen af historie for dem, er det at vide noget om, hvad der ligger før deres tid og hvordan det har formet omverdenen i dag. Desuden sætter en anden elev ord på selve dannelsesdelen af historie, ved at forklare, at hun bruger en såkaldt "timeline", som forøges i detaljeringsgrad. En forklaring på denne elevs gode beskrivelse, kan være elevens arbejde med indholdet fra f.eks. punkterne fra historiekanon. Gennem kanonpunkterne er der muligvis blevet åbnet for yderligere indhold, der omkranser kanonpunkterne.

Det er dog nødvendigt i et dannelsesteoretisk perspektiv at forholde sig kritisk til dette i følge dannelsespædagog og didaktiker, Wolfgang Klafki (herefter Klafki). Han skriver om kategorial dannelse, at når eleven pådattes en endnu fremmede kultur er det principielt magtudøvelse. Det optimale møde mellem det endnu ukendt og kendte stof, vil være dialektisk proces som sammenbinder det objektive og subjektive (Graf og Skovmand, 2004, s. 45). Hvis historiekanon ses som den fremmede kultur, det objektive som skal tilegnes, må det være lærerens opgave at tilrettelægge sin undervisning så denne dialektiske proces finder sted.

Eleverne svarer også, at historien er nemmere at huske når den sættes ind i en fortælling. I dannelsesafsnittet for denne opgave, blev netop den narrative sammenhæng mellem historieforståelse og identitetsudvikling beskrevet. Ydermere påpeger en elev at historie handler om at sætte sig ind i andre menneskers følelsesmæssige tilstand gennem en form for tidsrejse. Netop denne empatiske proces vil jeg behandle i næste afsnit om æstetiske læreprocesser

Spørgsmål	Elevudsagn
Hvordan ville det være hvis I slet ikke kendte til historien?	Livet ville være præget af uvidenhed. F.eks. ville vi ikke vide hvad korset betyder og det er vigtigt når det er en religion som flere mio. mennesker følger. Det er godt at vide hvad mennesker tænker og føler.
	Hvis vi ikke vidste hvor ting kommer fra, mennesker kommer fra, og kultur kommer fra ville der ske en masse misforståelser.

Til spørgsmålet ang. et liv uden kendskab til historie svarer eleverne:

- At det er godt at vide noget om hvad andre mennesker tænker og føler.
- Livet ville være præget af uvidenhed uden historiekendskab.
- Uden bevidsthed om menneske- og kulturophav vil der ske misforståelser mennesker i mellem.

Jan Tønnesvang argumenterer i forbindelse med dannelse for, at det handler om at benytte egne og omverdenens værdier som fundament for stillingtagen. Jeg har tidligere argumenteret for, at det må være historiefagets rolle at lade eleverne blive bevidste om historien og derigennem skabe et værdisæt. På den måde ser jeg ovenstående elevudsagn som et tegn på, at eleverne har forståelse for, at kendskab til historie og andre kulturer skaber en mulighed for at forstå egne og andres værdier. Dermed forhindres misforståelser mellem mennesker.

Spørgsmål	Elevudsagn
Hvordan kan historie være med til at skabe jeres identitet?	Historien har en stor indflydelse på hvad vi føler og hvad vi gør. Jeg tror det er fordi at vi får indtryk gennem f.eks. de sortes rettigheder gennem historien, sådan at vi ved at sådan skal vi ikke gøre i dag.

	Historien giver noget trykthed i at vide hvor man kommer fra. Man har en ide om at det man gør ikke er forkert. Man har også noget at være stolte af sammen med andre.
--	--

Hvad angår elevernes syn på sammenhængen mellem historie og identitetsudvikling, svarer de:

- At historie har stor indflydelse på egne følelser og handlinger.
- At det har noget at gøre med at man får indtryk gennem andre mennesker gennem historien.
- Historien giver en trykthed i egne valg og handlinger.
- Historie kan bidrage til en fælleskabsfølelse om fælles ophav.

Erik H. Eriksons teori angående identitetens dobbelthed, som beskrevet i afsnittet identitet, kan relateres til elevernes ovenstående udsagn. Denne dobbelthed handler netop om, at man som individ opfatter identitet individuelt sammenhængende og samtidigt opfattes identitet som noget socialt og fælleskabsorienteret. Det tyder altså på, at eleverne spejler sig i historien for at navigere i deres omverden.

7.4 Delkonklusion

På baggrund af det kvalitative interview med 9. og 10. klasse konkluderer jeg, at der blandt eleverne i disse to klasser er en høj grad af historiebevidsthed. Desuden viser den tegn på, at eleverne forstår vigtigheden af historiefagets dannende og identitetsudviklende dimension. Eleverne får sat ord på historiebevidsthed, dannelse og identitet og der synes under interviewet er være enighed blandt eleverne i de udsagn, der bliver givet. Jeg er bevidst om faldgruber for interviewformen og vil komme nærmere ind på disse i metodekritikafsnittet.

Sammenholdes min empiri med Vagn Oluf Nielsen og Jens Aage Poulsens empiri fra de tidligere afsnit i denne opgave kan det konkluderes at:

- Der er overensstemmelse med alle tre undersøgelses tegn på at flertallet af elever er enige i, at historie er mere end et skolefag og mere end noget som er dødt og borte.
- At alle undersøgelserne viser, at flertallet af elever mener, at historie kan hjælpe til en forståelse af nutidens samfund og samfundets fremtidige udvikling.
- De to første kvantitative undersøgelser viser en vis usikkerhed omkring mestring af eget liv som en del af historiske forandringer og erkendelse gennem historie. Dog viser min kvalitative undersøgelse, at eleverne er i stand til at se denne sammenhæng og sætte ord på denne kvalitet.

Med den kvalitative undersøgelse har jeg fået eleverne til at sætte ord på spørgsmål omkring historiebevidsthed, dannelse og identitet. I den proces er der blevet åbnet op for et nyt og relevant område for denne opgaven, nemlig hvornår eleverne synes undervisningen er motiverende og hvilke årsager, der kan være til at nogle elever finder historiefaget uinteressant. De to tidligere undersøgelser viste, at der er en væsentlig procentdel (35%) af elever der svarer *måske* til at historie er noget, som kun handler om noget, som er sket for længe siden og at de derfor ikke kan bruge det til noget. Derfor mener jeg, at det giver mening at undersøge, hvordan undervisningen kan tilrettelægges så den fremmer netop historiebevidstheden.

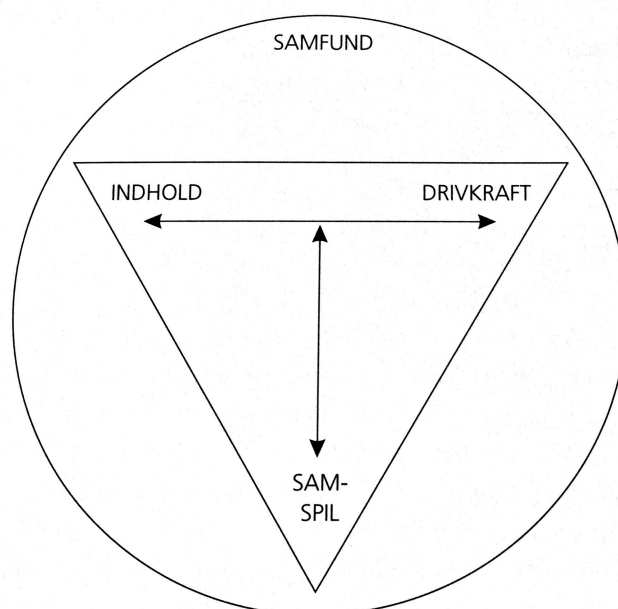
8. Æstetiske læreprocesser i historieundervisningen – Del 3

I denne del af opgaven vil jeg med afsæt i opgavens foreløbige teori og konklusioner, undersøge hvordan æstetiske læreprocesser påvirker eleverne og i hvilken grad, det bidrager til historiebevidsthed, dannelse og identitet. Jeg vil søge at koble almen didaktik og fagdidaktik sammen med æstetisk læring og argumentere for æstetiske læreprocesser i historieundervisningen. Afsættet for dette afsnit er historiebevidsthed, dannelse og identitet som fokuspunkt for historiefaget. Deraf spørgsmålet:

Hvordan kan æstetiske læreprocesser implementeres i historieundervisningen og kan det kvalificere elevernes historiebevidsthed?

8.1 Indhold og drivkraft

Knud Illeris (herefter Illeris) argumenterer, i forbindelse med læring, for at der skal være noget, der sætter tilegnelsesprocessen i gang. Der skal være noget, som motiverer eleven til at ville vide noget om et bestemt indhold. Illeris betegner denne motivation som drivkraft. Illeris har udarbejdet nedenstående model, som illustrerer hvordan indhold og drivkraft spiller sammen:



FIGUR 2: LÆRINGENS TRE DIMENSIONER

(Illeris, 2016, s. 45)

Der er to dimensioner i ovenstående model som har indflydelse på hinanden i læringssituationer. Det er den indholdsmæssige og drivkraftmæssige dimension, som indbefatter individuel tilegnelsesproces. Derudover er der samspilsdimensionen, som er de sociale og samfundsmæssige sider af læring. Da al læring foregår i en social sammenhæng er dimensionerne omkranset af en

cirkel, som udgør samfundet (Illeris, 2016, s. 46). Nedenfor beskrives definitionen på polerne i ovenstående model:

- Indhold: Den dimension i læringen, der skal læres.
- Drivkraft: Det, som mobiliserer den mentale energi som læringen kræver. Nærmere bestemt motivation, følelser og vilje.
- Samspil: elevens samspil med den sociale og materielle omverden. Fra klasseværelset over samfundet til det globale.

Med perspektivet for denne opgave in mente, finder jeg det interessant at se på netop drivkraftdimensionen. Som sagt handler denne dimension om motivation, følelse og vilje. Det kan yderligere uddybes med det, som driver eleven til at ville vide mere. Det kan medføre elevens rettethed mod et indhold, der udspringer af usikkerhed, nysgerrighed eller udækkede behov. Der opstår ifølge Illeris en mental og kropslig ubalance som individet vil søge at genoprette. Altså er al læring præget af en psykisk påvirkning af udgangspunktet for rettetheden mod det indholdsmæssige. Omvendt påvirker indholdet individets følelser, vilje og motivation for at lære (Illeris, 2016, s. 47).

I følge sociolog og samfundsteoretiker, Paul Hirst, har læreren to intentioner med sin undervisning. At gøre det muligt for eleverne at lære noget om et bestemt indhold ved at udvælge og dele indholdet op, i aktiviteter og sekvenser. Dernæst at inspirere og mobilisere elevens opmærksomhed, tænkning, meningsdannelse og nysgerrighed, til at vide noget mere, kunne noget og vurdere noget i forhold til afgrænset indhold. Begge intentioner er rettet mod det at gøre det ukendte kendt og en stor del af lærerens arbejde handler om, hvordan eleverne kan inspireres. En vigtig pointe er, at inspiration ikke kun er noget eleverne kan hente i dem selv, men at inspiration opstår i samspillet med omgivelserne, eksempelvis mellem lærer og elev og samspillet mellem elever i aktiviteter. Det er muligt at inspirere eleverne gennem æstetiske oplevelser, som fremkalder den lærerendes potentialer og lyst til at lære (Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 42). Poul Hirst tillægger altså, som Illeris, samspilsdimensionen læringsmæssig betydning for elevernes drivkraft, men beskriver yderligere lærernes intentionalitet. Altså et motivere eleverne gennem inspiration.

8.2 Æstetiske læreprocesser - hvad, hvordan & hvorfor?

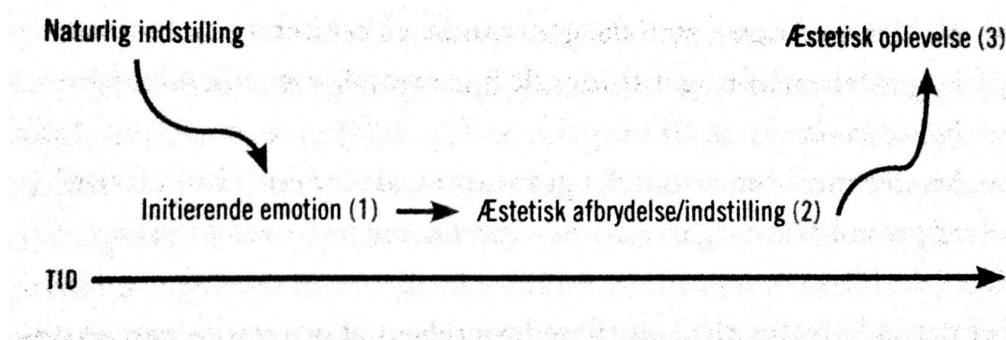
Æstetik i undervisningen kan påvirke elevens oplevelse, fordybelse og motivation. Æstetiske aktiviteter kan anvendes til en differentiering af undervisningen og vække elevernes fordybelse og motivation. Endeligt kan disse oplevelser bidrage til elevernes faglige og dannelsesmæssige udvikling (Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 42).

En vej til at forstå æstetiske aktiviteter i undervisningen og disse aktiviteters pædagogiske muligheder i undervisningen er forståelse af forskellen på den såkaldte naturlige indstilling og den æstetiske indstilling. Gennem fænomenologien kan disse to begreber forklares:

- Naturlig indstilling = Aktiv foretagsomhed, pragmatisk, rutinemæssig og intentionel rettedhed på praktiske gøremål, såsom rydde op eller tage tøj på.
- Æstetisk indstilling = Afbrydelse af ovenstående adfærd mod noget som påkalder sig en anden opmærksomhed, og deraf bliver udforsket for det iboende kvaliteter.

(Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 42).

I en konkret undervisningssammenhæng aktiveres den æstetiske indstilling gennem den æstetiske afbrydelse. Æstetisk afbrydelse kan forklares med eksempelvis en udflugt til koncentrationslejren Auschwitz. Til en start vil eleverne have en naturlig indstilling til omgivelserne og lejren vil sandsynligvis fremtræde som bygninger og rum som er meget slidte og gamle. I det læreren sætter bygningerne ind i en fortælling om udsultede fanger, med børn på elevernes egen alder i blandt, aktiveres elevernes æstetiske indstilling og omgivelserne fremtræder nu stærkere for eleverne og kan enkelte elementer tillægges betydning, som kradsemærker på vægge etc. Dette kaldes *formgivning af løsrevne kvaliteter* (Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 42). Processen ovenover kan illustreres med nedenstående model:



(Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 37).

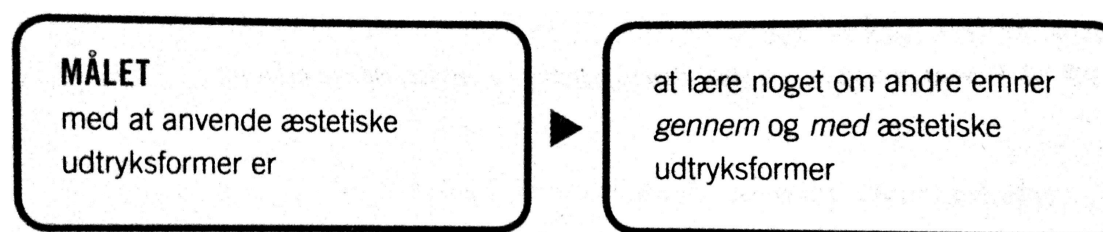
Jeg har her valgt at inddrage en del af samtalen fra min empiriske undersøgelse til at understøtte teorien om æstetiske lærerprocesser:

Spørgsmål	Elevudsagn
Hvad er jeres holdning til aktiviteter i historieundervisningen?	Det er spændende hvis man hører om personer som har oplevet historien og været der. Man kan se det i deres øjne og ansigtsudtryk.
	Jeg vil meget hellere gå en tur igennem Sønderborg slot en jeg vil læse om slaget ved Dybbøl, Jeg synes jeg får mere ud af det.
	Jeg prøvede engang at spille rollespil, om det gamle Ægypten, i en historietime. Jeg spillede slave og pludselig stod Faraoen og råbte ad mig, det fik mig til at tænke over hvordan man havde det dengang. Jeg kan tydeligt huske det i dag.

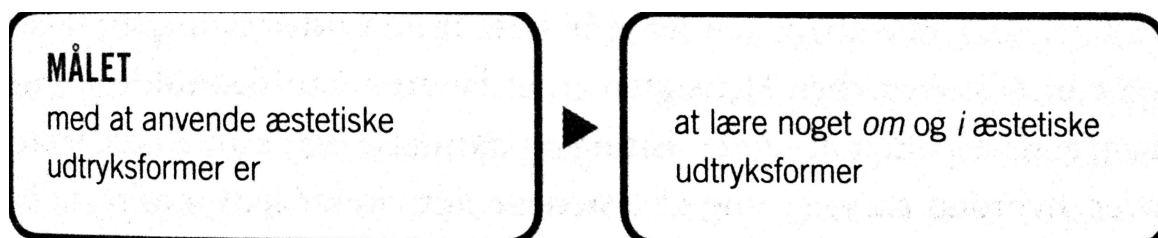
I ovenstående uddrag fra samtalen med eleverne i 9. og 10. Klasse, taler eleverne om en form for oplevelse af historie. Det mener, at de aktiviteter som de nævner er motiverende og skaber en bedre forståelse af historiske begivenheder og personligheder. De nævner her evnen til at sætte sig ind i andre menneskers følelser samt rollespil i historieundervisningen. Jeg vurderer at nyt indhold er blevet åbnet for eleverne gennem *andethedserfaringer*. Andethedserfaringer forstås som den erkendelse, der opstår gennem sansning, fornemmelse og følelse (Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 30).

Under min samtale med eleverne forklarede en elev, at det som kan motivere ham i historietimerne er hvis læreren overrasker. Han uddybede yderligere dette overraskelsesmoment med forklaringen af at læreren ofte påtog sig roller fra historiske personligheder og tilmed deres synspunkter. Det tyder på at læreren i de pågældende historietimer benytter sig af et overraskelsesmoment til at motivere eleverne. Dette æstetisk sammenhæng beskrives som parring. Parring vil sige at mødet med en æstetisk genstand udløser en spænding eller spontan nysgerrighed (Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 38). Den æstetiske genstand forstås her som den rolle læreren påtager sig.

Æstetiske læreprocesser i undervisningen kan vægtes forskelligt. Det handler ikke kun om at eleverne skal lære noget om æstetiske udtryksformer som kunst, litteratur eller musik mm. Det handler i lige så høj grad om læren gennem æstetiske udtryksformer. Denne tosidige didaktiske anvendelighed kan illustreres med disse modeller:



(Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 39).



(Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 39).

I en historiefaglig kontekst vil det sandsynligvis være læren om andre emner gennem æstetiske udtryksformer. Et praktisk eksempel på denne aktivitetsform kunne være virtual reality som de senere år har haft stor fremdrift, da prisen for teknologien er blevet så lav at almindelige mennesker kan købe udstyret.

8.3 En undervisningssituation

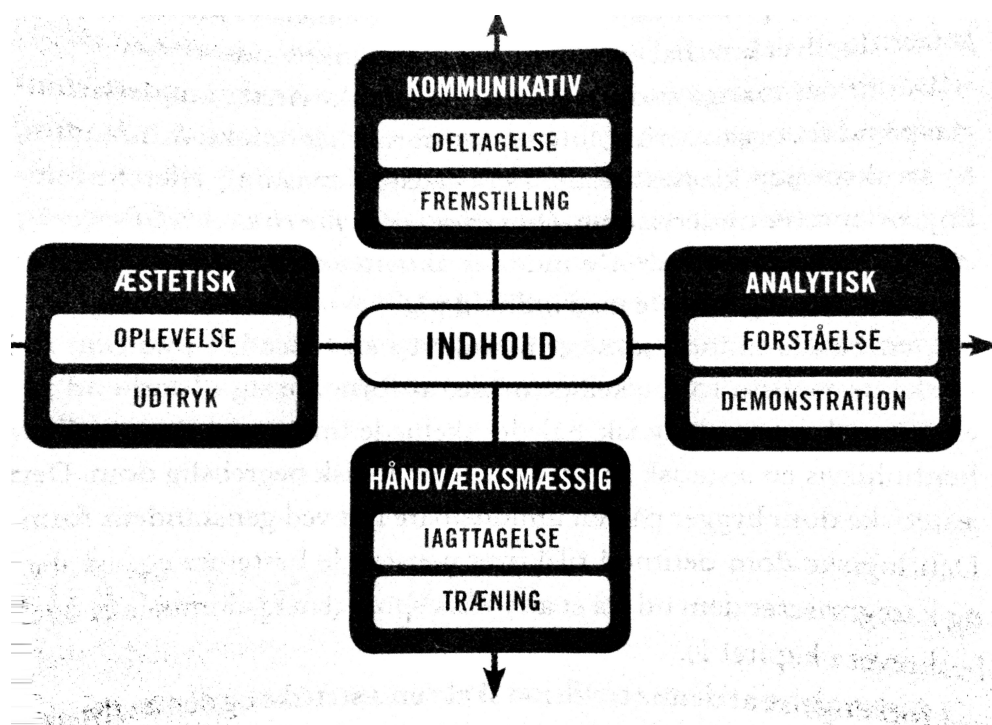
Virtual reality betyder oversat fra engelsk, virtuel virkelighed. Det er en computerskabt illusion i form af lyd og billede som opfattes af tilskueren som virkelig og påvirkelig (Denstoredanske, 2017, ¶virtual reality). Med afsæt i æstetiske udtryksformer som jf. elevernes udsagn fra min empiri om, at den oplevede historieundervisning er motiverende og spændende finder jeg virtual reality interessant i en historiedidaktisk kontekst. Da eleverne med et vil blive taget til en anden virkelighed vil der sandsynligvis opstå en spænding og nysgerrighed jf. pirring, som fører til den æstetiske oplevelse.

Denne aktivitet kan muligvis være med til at motivere eleverne til at ville lære mere og gå på opdagelse i historiske emner, der normalvis ikke ville have fanget deres opmærksomhed. Den sansemæssigt æstetiske form er altså blevet brugt til at vække elevernes fordybelse og motivation jf. indledningen til dette afsnit. Det er dog vigtigt at læreren er bevidst om faren for tivolisering gennem sådanne aktiviteter. Altså det at et ellers seriøst emne bliver overfladisk, da

underholdningen ved aktiviteten overstiger læringspotentialet (Ordnet, 2017, ¶ Tivolisering).

8.4 Firfeltsmodellen

Aktiviteten ovenfor kan i en didaktisk sammenhæng ikke stå alene, da der er risiko for pseudokobling til indhold, også kaldt aktivisme, som forhindrer faglig fordybelse. Et redskab til at tilrettelægge historieundervisningen så den fremmer fordybelse er *firfeltsmodellen*:



(Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 84)

Ovenstående model er et didaktisk redskab til, at tilrettelægge en undervisning, som forholder sig til indhold med fire forskellige virksomhedsformer. Den horisontale akse med æstetik til venstre, repræsenterer sansemæssige anskuelser og oplevelser. Til højre på den horisontale akse er analysen, som skal ses i modsætning til æstetik, her handler det om begrebsmæssig bearbejdning og indsigt. Vertikalt ses modsætningsforholdet mellem håndværksmæssig tilegnelse

og kommunikativ formidling. Desuden er hver virksomhedsform delt op i en receptiv og produktiv form.

Fordelen ved modellen er, at den giver mulighed for en alsidig og varieret undervisning. Virksom undervisning er netop kendetegnet ved en tydelig kobling til indhold og en vekselvirkning mellem modellens fire virksomhedsformer. Hvordan denne vekselvirkning foregår er op til læreren. Her ville det være en mulighed at starte et forløb den æstetiske virksomhedsform, med det før omtalte virtual reality. Aktiviteten bærer præg af æstetisk oplevelse og vil ønskeligt skabe forundring og nysgerrighed. Dernæst kan eleverne arbejde med analytisk arbejde med indholdet, en håndværksmæssig vej mod en kommunikativ præsentation og diskussion af indholdet emner (Brodersen, Illum, Ziehe, 2015, s. 85).

8.5 Det æstetiske dannelsesperspektiv

I et identitetsskabelsesperspektiv giver æstetiske virksomhedsformer eleven mulighed for at afprøve nye sider af sig selv i uforpligtende "som om" univers. I det potentielle rums frisættelse foregår der en dialog mellem elevens indre og ydre univers. Der bliver med andre ord holdt flere virkeligheder i spil og på den måde skabes nye forståelser af elevens selv (Austring & Sørensen, 2006. s. 122). Thomas Ziehes ideer om den kulturelle frisættelse er relevant i forhold til afprøvelsen af "som om" univers. Thomas Ziehe ser identitetsdannelsen i den kulturelle frisættelse som en søgeproces. I "som om" virkelighederne får eleven i søgebevægelser muligheder for at spejling, kommunikation og refleksion ved at komme i kontakt med sin fortid og nutid, både bevidst og ubevidst. Det er i den æstetiske virksomheds potentielle rum, at de unge skaber sig selv (Austring & Sørensen, 2006. s. 123).

8.6 Delkonklusion

Med Illeris model over læringens tre dimensioner blev det slået fast, at der i enhver læringssituation foregår et samspil mellem drivkraft, indhold og omverdenen. Æstetiske læreprocesser giver læreren mulighed for gennem pirrende oplevelser at aktivere elevernes æstetiske indstilling som medfører en

udforskning af emner og indhold for dets iboende kvaliteter. Med firfeltmodellen søges elevernes drivkraft aktiveret gennem varierede aktiviteter i undervisningen. På den måde er det også muligt at differentiere undervisningen. Desuden har æstetiske virksomhedsformer en identitetsskabende påvirkning på eleverne, gennem eksempelvis rollespil og dramatiseringer i undervisningen.

9. Samlet konklusion

Elevernes historiebevidsthed bidrager til at de forholder sig nuanceret, kritisk og åbent overfor historien, da de bliver bevidste om at deres værdier og forforståelse præger tolkningen af historie. Denne refleksivitet har en transferværdi til elevernes dannelse og identitetsudvikling, som resulterer i det kognitive beredskab i eleven. Eleven bruger dette beredskab til at begå sig i en foranderlig verden der er kompleks.

Jeg vurderer på baggrund af resultaterne fra mine empiriske undersøgelser, at eleverne var i besiddelse af en høj grad af historiebevidsthed. De var i stand til at sætte ord på deres refleksioner ang. historiebevidsthed. Desuden mente eleverne at historieundervisningen er mest spændende når der tages udgangspunkt i oplevelser i stedet for læsning af bøger. Dog er jeg bevidst om at elevernes svar ikke er repræsentative for alle elever i klassen eller for den sags skyld Danmark. Jeg mener dog stadig en 9. eller 10. klasse på en almindelig efterskole kan bruges som en målestok.

Udgangspunktet for min undersøgelse var om æstetiske lærerprocesser bidrager til og påvirker historiebevidstheden. Jeg konkluderer at æstetiske læreprocesser kan vække elevernes interesser for historiske temaer og emner, og motivere dem til at lære. Det kan lade sig gøre ved at tilrettelægge historieundervisningen vha. firfeltmodellen. Det sikrer både differentiering af indhold og motivation af elever gennem variation af aktivitetsformer. Ydermere har æstetiske læreprocesser en identitetsdannende effekt gennem rollespil, drama og lignende aktiviteter. I og med at æstetiske læreprocesser fordrer refleksivitet og giver

eleverne mulighed for at prøve grænser af, vurderer jeg at det stemmer overens med min definition på historiebevidsthed for denne opgave.

10. Litteraturliste

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring*. Hans Reitzels Forlag (1. Udgave)

Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst – Noter til æstetik i undervisningen*. Hans Reitzels Forlag (1. Udgave)

Illeris, K. (2016). *Læring*. Samfundslitteratur (3. udgave)

Jensen, B. E. (2014). *Historie – Fortidsbrug og erindringsspor*. Aarhus Universitetsforlag.

Katzenelson, B., Fatum, L., Kondrup, J., Holtug, N., Jensen, T. J., Jørgensen, T. (2017, 12. april). *hermeneutik*. Lokaliseret d. 12. april 2017 på: http://denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofiske_begreber_og_fagudtryk/hermeneutik

Larsen, H. B. (2014, 30. november). *Fagets histories identitet og rolle*. Lokaliseret d. 10. april 2017 på: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). *Historiedidaktik*. Gyldendal A/S København (1. Udgave).

Qvortrup, L., Englev, M. (2017, 28. april). *Virtual reality*. Lokaliseret d. 27. maj 2017 på: http://denstoredanske.dk/It,_teknik_og_naturvidenskab/Informatik/Software,_programmering,_internet_og_webkommunikation/virtual_reality

Skovmand, K., & Graf, S. T. (2004). *Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Forlaget Klim.

Tonsberg, S. (2013, september). *10 Kendetegn ved god undervisning*. Lokaliseret d. 25. maj 2017 på: <https://ucc.dk/magasin/nr-10-september-2013/10-kendetegn-ved-god-undervisning>