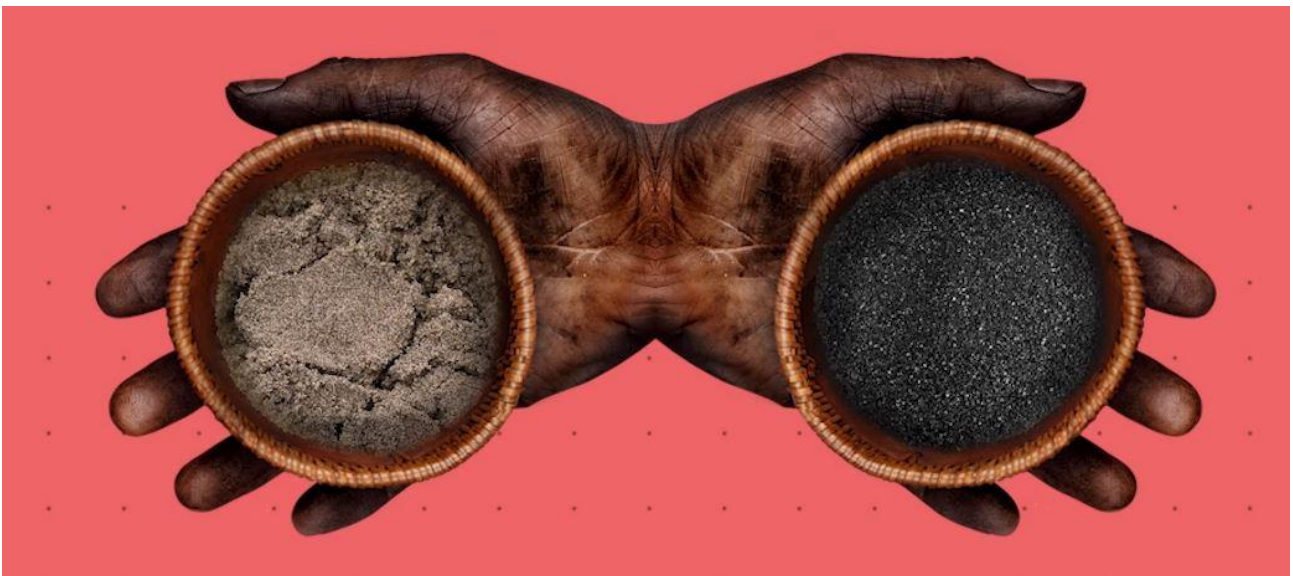


Æstetiske læreprocesser og brugen af musikalske kilder i historieundervisningen

Bachelorprojekt



ANDERS BALLE POULSEN (Studienummer: 282152089)

UCC - CAMPUS CARLSBERG

Antal anslag: 63853

Indhold

1.0 Indledning	3
2.0 Problemformulering	4
3.0 Læsevejledning	4
4.0 Teori og begrebsafklaring	5
4.1 Æstetiske læreprocesser	5
4.1.1. Inklusion gennem æstetiske læreprocesser	6
4.2 Historisk bevidsthed	7
4.3 Musikalske kilder i faget historie og i historieundervisningen	9
5.0 Metode	11
5.1 Kildekritik og historisk metode	12
6.0 Empiri og kilder	12
6.1 Problematikker	13
7.0 Analyse og diskussion	14
7.1 Analyse af æstetiske læreprocesser	14
7.1.1 Diskussion af æstetiske læreprocesser	19
7.1.2 Delkonklusion	20
7.2 Analyse af historiebevidsthed	21
7.2.1 Diskussion af historiebevidsthed	24
7.2.2 Delkonklusion	25
7.3 Vurdering af historiemateriale	26
8.0 Konklusion	27
9.0 Perspektivering	28
10.0 Bibliografi	30
10.1 Bilag	32

1.0 Indledning

”Vi har glemt at skabe livsduelige børn, fremfor børn der er gode til at gå til eksaminer”. Således udtaler filosof Morten Albæk sig i podcasten ”Far, der noget vi skal tale om” fra DR. (Gaardsvig, Kühnel, & Geertsen, 2018). Men hvad er livsduelige børn, og er det dårligt at været god til at gå til eksamen? Albæk mener, at fokus i samfundet er på den enkelte præstation i stedet for læringen og dannelsen.

Samtidig indeholder Forenklede Fælles Mål (EMU, 2018) for historie forskellige kompetencer, eleverne skal tilegne sig gennem deres skoleliv, så de har mulighed for at gå til prøve i faget, når deres skoletid er slut. Prøven er produkt og projektorienteret. Men tilegner eleverne sig viden og kompetencer til dette i den almindelige historieundervisning? Meget tyder på de ikke selv er klar over at de gør det, og samtidig tyder meget på, at eleverne ofte keder sig i historieundervisningen (HistorieLab, 2015).

Disse forskningsresultater er ikke forenelige med, at folkeskolen skal lægge op til at danne eleverne, samt inspirere til kreativitet og lyst til at lære. Man må da spørge sig selv om det er muligt at ændre elevernes holdning til dette?

Motivationen for dette projekt, skal findes i en interesse for at udvikle og styrke historiefaget i folkeskolen, som jeg mener er blevet overset, selvom det er et prøvfag. Med en mangeårig interesse i musik, har jeg altid interesseret mig for hvorledes dette kunne inkorporeres i undervisningen, specielt i de boglige fag. Samtidig var jeg så heldig at have kontakter der kunne sætte mig i kontakt med en lærer, med henblik på interview og observation af dennes undervisning, hvor der netop bruges musik som kildemateriale. Med en lærer og observation af dennes undervisning, der bruger musik i sin undervisning.

Eleverne i folkeskolen bliver allerede fra en tidlig alder introduceret for æstetiske udtryk, æstetiske virkemidler og historie – det ville derfor være oplagt at arbejde med hvorledes disse indtryk kan bruges i historieundervisningen.

Denne undersøgelse vil derfor se på ,hvorledes man kan bruge æstetiske virkemidler og æstetiske læreprocesser til at motivere, styrke og kvalificere elevernes historieundervisning og historiebevidsthed, og dette har ført mig frem til undersøgelsens problemformulering, i næste afsnit.

2.0 Problemformulering

Hvordan kan man indtænke æstetiske læreprocesser i historieundervisningen i lærerens praksis, og hvordan kommer det til udtryk? Ydermere, hvorledes kan brugen af musiske kilder kvalificere elevernes historiebevidsthed og historieforståelse?

3.0 Læsevejledning

I dette afsnit vil projektets opbygning beskrives, samt hvad de forskellige delelementer indeholder. Således vil det hjælpe læseren med at kortlægge og forstå projektet.

I forlængelse af problemformuleringen følger afsnittet *teori og begrebsafklaring*. Dette afsnit beskriver og forklarer hvad der forstås ved æstetiske læreprocesser, samt hvorledes det skal forstås i forhold til inklusion. Derefter afklares historisk bevidsthed, samt en beskrivelse af modellen Historisk Indholdskompetence ([Figur A](#)). Næste afsnit afklarer hvorledes man kan bruge musikalske kilder i historie og historieundervisningen.

Derefter behandles afsnittet *metode*, der forklarer hvilken metodisk tilgang der er blevet brugt i løbet af undersøgelsen, ydermere er der et underafsnit der beskriver kildekritik og historisk metode.

I næste afsnit præsenteres det indsamlede *empiri og kildemateriale* der ligger til grund for opgaven. Dette afsnit indeholder også overvejelser omkring hvilke problematikker og fordele der er til stede ved det indsamlede materiale. Ydermere er der også en vurdering af empiriens validitet.

I afsnittet *analyse og diskussion* vil den indsamlede empiri, præsenterede kildemateriale samt den anvendte teori blive brugt til at analysere den givne problemstilling, og svare på problemformuleringen. Analysen er delt op i tre afsnit. Afsnit [7.1 Analyse af æstetiske læreprocesser](#) samt afsnit [7.2 analyse af historisk bevidsthed](#), har hver sin særskilte diskussion og delkonklusion. [Afsnit 7.3 Vurdering af historiemateriale](#), vil vurdere den præsenterede sang ud fra et historiefagligt perspektiv.

I forlængelse af analyserne, diskussionerne og vurderingen, følger en konklusion der tager udgangspunkt i både analysen, diskussionen og vurderingen, men også problemformuleringen. Til sidst vil der blive præsenteret konkrete handleperspektiver på baggrund af undersøgelsens fund, men også mangler.

4.0 Teori og begrebsafklaring

I denne opgave er fokus på æstetiske læreprocesser, brugen af musik i historieundervisningen, samt brugen af musik som kildemateriale i historie. Det er derfor nødvendigt, for resten af opgavens forståelse at afklare hvad der forstås ved disse begreber. Nedenfor findes en afklaring af disse begreber.

4.1 Æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser er et begreb hvor "... subjektet [får] muligheder for at opleve genkendelse, følelsesmæssigt, og erkendelsesmæssigt, og at skabe nye betydninger i forhold til de sanselige objekter." (Fink-Jensen & Nielsen, 2009, s. 194) forbindes. Ydermere bryder tanken om æstetiske læreprocesser med den klassiske skolastiske tænkning, hvor det lærende subjekt ikke er med til at skabe betydning i en undervisningssituation. Fink-Jensen & Nielsen argumenterer for at æstetiske læreprocesser "... udfordrer... skolastiske forestillinger om, at viden er etableret og færdigudviklet, for efterfølgende at blive transporteret til dem, der skal lære" (Fink-Jensen & Nielsen, 2009, s. 195).

Den lærende elev skaber altså mening, ved de *indtryk* eleven får, og har derved mulighed for at omsætte det til et *udtryk*. Kirsten Skov argumenterer for:

"Det centrale i æstetisk læring er imidlertid at udvikle erkendelser, som er grundlaget for at kunne formulere sig – såvel billedsprogligt som verbalsprogligt. I uddannelsesmæssig og læringsmæssig sammenhæng handler æstetisk praksis altså ikke om "form uden indhold" men derimod om undersøgelse, erkendelse og kommunikation" (Skov, 2009).

I forlængelse af det, kan det siges, at æstetiske læreprocesser giver den lærende et værktøj til at reflektere over det sanselige, kognitive og emotionelle, der bliver meningsbærende for den lærende. Det hjælper den enkelte med at forstå sig selv i den omsiggribende verden (Austring & Sørensen, Æstetiske læreprocesser i psykologisk kontekst, 2011, s. 126).

Æstetiske læreprocesser kan bruges både i klassisk kreative fag som musik, men også i de mere klassiske boglige fag, som dansk, engelsk og historie. Æstetiske læreprocesser er også ofte til stede i fag hvor man bruger kroppen til at udtrykke sig selv, såsom idræt og drama.

Austring og Sørensen, tager det et skridt videre, de argumenterer for at arbejde med æstetik og æstetiske læreprocesser kan være en måde hvorpå man udvikler livslyst, livskvalitet, og en lyst til at lære. De tager blandt andet udgangspunkt i Mogens Pahuus teoretiske betragtninger omkring *Livstrang*, og de argumenterer for at den æstetiske læringsmåde komplementerer den videnskabelige læringsmåde. Det er

en "fænomenologisk lærings- og erfaringsmåde, der direkte forudsætter følelsesmæssigt engagement" (Austring & Sørensen, *Drivkræfter bag æstetisk virksomhed*, 2011, s. 131 - 133).

I arbejdet med æstetiske læreprocesser ser Malcolm Ross det som en dialektisk proces, når man går fra indtryk til udtryk. Han argumenterer for at indtrykket bliver til en idé gennem fantasien, via indre mentale billeder. Derefter bliver disse indre billeder, gennem det han kalder eksperimenterende arbejde, til et udtryk. Dette udtryk kommer til verden igennem et æstetisk medie. Han pointerer dog at " Det færdige æstetiske produkt er imidlertid ikke mere færdigt, end at det vil kunne virke inspirerende på både den eller dem, som har skabt, og på eventuelle iagttagere" (Austring & Sørensen, *Æstetik og uddannelsestænkning*, 2011, s. 149).

Når man bruger æstetiske læreprocesser i den fagspecifikke undervisning, er det for, at eleverne kan tilegne sig en specifik viden. De æstetiske muligheder man kan benytte sig af, kan blandt andet være film, rollespil, musik og graphic-novels. I historieundervisningen bruges de kreative udtryksformer ikke for, at den enkelte elev skal tilegne sig viden omkring eksempelvis filmiske virkemidler. De kreative udtryksformer bruges, som et led til at lære om et givent historisk emne, og for at hjælpe eleverne med at opnå empati, forståelse og indlevelse. Arbejdet med æstetiske læreprocesser åbner således også op for at man kan arbejde med forskellige udtryksformer. "Læreprocessen er således i sin natur fokuseret på et tema, der fra en given vinkel beskæftiger sig med, hvordan det føles at være et menneske i verden" (Austring & Sørensen, *Æstetiske læreprocesser i pædagogisk arbejde*, 2011, s. 178).

Jeg vil nedenfor afklare hvorledes man kan bruge æstetiske læreprocesser i arbejdet med inklusion i folkeskolen, med fokus på historieundervisningen.

4.1.1. Inklusion gennem æstetiske læreprocesser.

I dette afsnit vil jeg begrunde hvorledes man også kan bruge æstetiske læreprocesser, i arbejdet med inklusion i forhold til de enkelte elever. Quvang argumenterer for, at inklusionsbegrebet har en dobbelttydighed, man må være opmærksom på.

"Inklusionens dobbelttydighed" – hvor der i et vertikalt perspektiv kan være tale om, at nogle elever er "oppe", og andre er "nede" i elevhierarkiet, mens der i et horisontalt perspektiv er elever, der er "inde", og andre, der er "ude" af fællesskabet" (Christiansen, Mårtensson, & Pedersen, 2011, s. 53).

Elbæk og Kirkeby påpeger, at når æstetiske læreprocesser foregår på elevernes og børnenes præmisser, og de imødekommer deres behov, vil eleverne ideelt set opleve engagement og mening med arbejdet. Når dette engagement stiger, er det lærerens eller pædagogens ansvar, at bruge sine professionelle kompetencer, til at hjælpe eleverne med at åbne døre som eleverne ikke selv ser (Elbæk & Kirkeby, 2017).

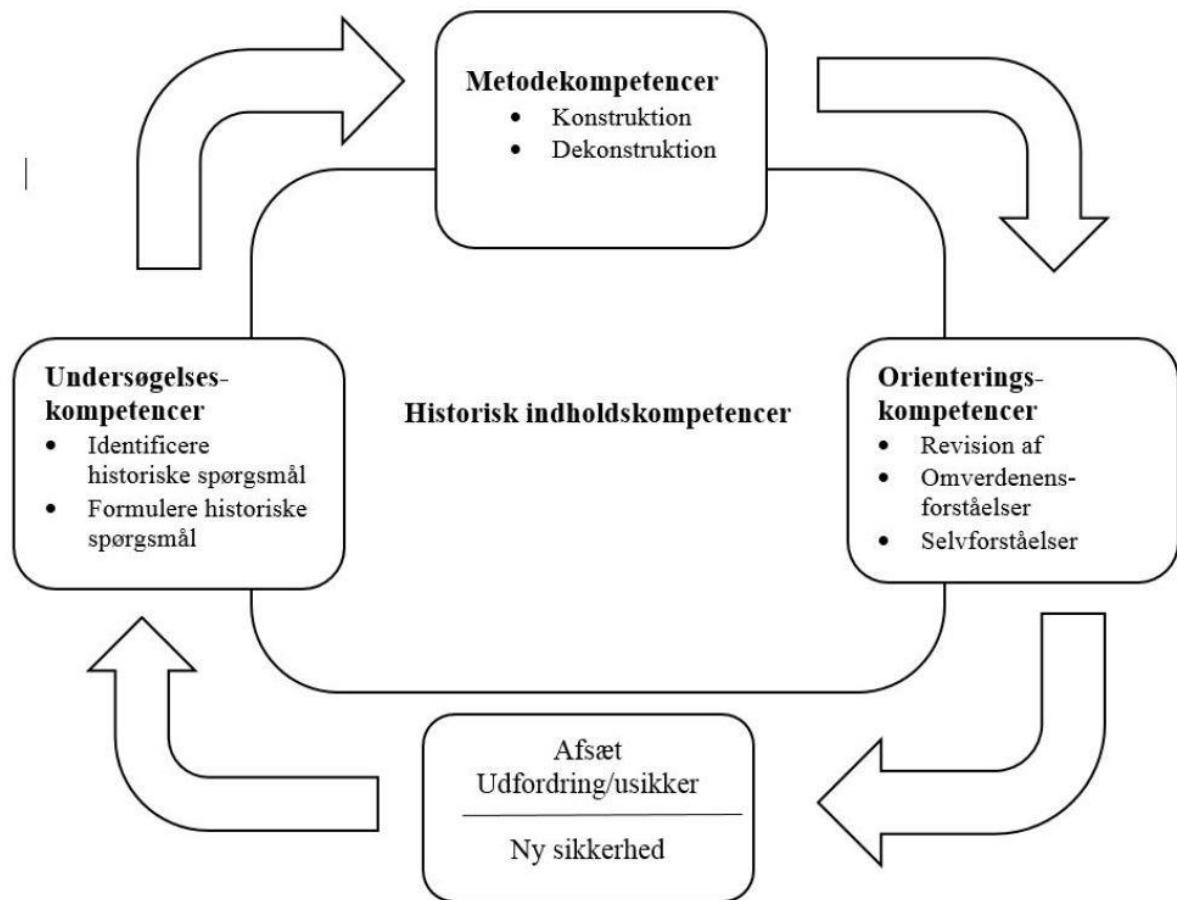
Ydermere argumenterer de for, når man arbejder inden for det de kalder det æstetiske rum, vil eleverne føle en større sammenhørighed i grupperne. Dette begrundes blandt andet i, at det æstetiske rum udnytter og styrker forskellighed, hvor det etiske rum ser på ligheder. De sammenfatter det ved at sige "Min [elevens] forskellighed kan være et problem i fællesskabet" når vi ser på det sociale (etiske) rum samt "Min [elevens] forskellighed er en force i fællesskabet", når vi bruger det æstetiske rum. (Elbæk & Kirkeby, 2017).

4.2 Historisk bevidsthed

For at kunne inddrage æstetiske læreprocesser og musikalske (eller andre æstetiske) elementer i undervisningen, mener jeg det er nødvendigt at definere hvad historisk bevidsthed er. Historisk bevidsthed er en af de tre områder FFM har defineret indenfor kompetenceområdet Historiebrug. Poulsen og Petersen definerer historisk bevidsthed, med udgangspunkt i FFM "... som samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Begrebet er på den ene side meget abstrakt, på den anden side helt dagligdags" (Historiebrug, 2015, s. 66).

Jens Aage Poulsen definerer, med udgangspunkt i Forenklede Fælles Mål, historisk bevidsthed som noget der er processuelt. Altså at kompetencen styrkes når eleverne arbejder med viden og erfaringer fra fortiden, for derefter at forstå nutiden og tænke det ind i fremtiden (Poulsen, Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?, 2015).

For at udvikle kompetencer inden for historisk bevidsthed har Poulsen opstillet en model, der tager udgangspunkt i de tyske historiedidaktikere Andreas Körber og Waltraud Schreiber.



(FIGUR A)

(Poulsen, Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?, 2015)

Modellen gør det muligt at se historisk bevidsthed i undervisningen som bestående af flere forskellige kompetencedimensioner. Læreren har mulighed for at udfordre elevens bestemte forståelse for et givent emne. Når eleven er udfordret, bevæger vi os over til det som bliver kaldt *undersøgelseskompetencer*, hvor eleven bl.a. udtænker historiske spørgsmål, der kan styrke det videre arbejde. Derefter er det ideelt set muligt, at eleven begynder at overveje sine fremgangsmåder til det videre arbejde, såsom dekonstruktion af materiale og kildearbejde, i *metodekompetencer*. Den næste kompetence er *orienteringskompetencer*, hvor eleven i kraft af sit tidligere arbejde evner at perspektivere og relatere sine tolkninger til sin egen verden. Disse tre kompetenceområder, rækker ind over den store firkant, som er indholdskompetencer, hvor eleven må arbejde at skabe adgang til relevante historiske informationer og sammenhæng. Til sidst ender eleven med en ny sikkerhed i sit arbejde. På samme måde som en hermeneutisk cirkel, vil den nye

sikkerhed skab en ny usikkerhed, måske igen initieret af læreren, eller af eleven selv. (Poulsen, Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?, 2015)

Poulsen argumenterer for, at hvis den historiske bevidsthed skal styrkes som kompetence er det nødvendigt

”... at undervisningen må tilrettelægges, så det i højere grad er eleverne, der undersøger og skaber historie frem for, at læreren eller læremidlet formidler kundskaber, og som eleverne tilegner sig. Det er lærerens opgave med afsæt i læreplanen at finde tematikker og problemstillinger, der gennem undersøgelse af begivenheder og sammenhænge i fortiden kan styrke elevernes forståelse af deres samtid og forventninger til fremtiden” (Poulsen, Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?, 2015, s. 5-6).

4.3 Musikalske kilder i faget historie og i historieundervisningen

Når man ønsker at inddrage sange og musik i historieundervisningen, må man gøre sig klart, hvad det er man ønsker at opnå ved brugen af dette. Traditionelt set, har man ofte haft muligheden for at bruge sangtekster, både som kildemateriale til at forstå det man undersøger. Sangtekster har muligheden, alt efter hvad man har tilgængeligt og hvad man ønsker at undersøge, at være både primær-, sekundær-, førstehånds- og andenhånds kilder. Oftest vil en sangtekst eller et stykke musik have karakter af det man kan karakterisere som værende en beretning (Pietras & Poulsen, Historie som fag, 2011, s. 38 - 39).

Ydermere argumenterer Shirli Gilbert for at: ”It is often impossible to determine the context within which certain pieces would have been performed... As a result, the scope and impact of certain kinds of musical activity are difficult to establish” (Music as Historical Source: Social History and Musical Texts, 2005, s. 123). Når man vælger at bruge musik som kildemateriale i historieundervisningen må man derfor gøre sig nogle overvejelser omkring hvordan man vil bruge kilden, og hvad kildens hensigt og formål er, fra afsenderens side. I forlængelse heraf, kan man også se på hvorledes Bjerg & Scheibel arbejder med ”memory culture” i forbindelse med historieundervisningen: ”The relation to history teaching implies making the students aware that not only are they created by history, they are also creating history within their daily practices as well as their daily uses of history” (”When i think of World War II, i think off...” A Didactic Exercise for Stimulating Reflection on Memory Cultures, 2014, s. 116). Det gør det derved muligt at koble musik til historiebevidsthed.

Ud fra et historiedidaktisk synspunkt må man være opmærksom på, at eleverne er opmærksomme på hvorledes man bruger musik som kildemateriale i historieundervisningen. Det er nemlig muligt at gå til

arbejdet på en anderledes måde end med klassiske skriftlige kilder eller historiske levn. Her er det en mulighed, som beskrevet ovenfor at udnytte de fordele der ligger i brugen af æstetiske læreprocesser, for at inddrage eleverne.

Körber argumenterer da også for, at man ikke bare skal lære om hvordan fortiden eller fra fortiden, men også hvordan den bliver præsenteret og diskuteret i dagens samfund (Körber, 2014, s. 73). Her kan brugen af musik i forskellige formater hjælpe os med at forstå hvordan forskellige begivenheder blev og bliver opfattet.

Nielsen argumenterer for, at der i den musiske idéverden tillægges særlig betydning for det skabende, det kreative, og at musik har egenskaber der gør det muligt at sanse og have fantasi. I forlængelse heraf skriver han: "Det betragtes som værdifulde egenskaber, vi er udstyret med fra barnsben, men som vi beklageligvis efterhånden ofte sætter til, og som vi derfor må gøre noget særligt for at bevare" (Nielsen, Musik som "musisk" fag, 2002, s. 183).

Fantasien, det skabende og det kreative er umiddelbart alle elementer der stemmer godt overens i forhold til arbejdet med æstetiske læreprocesser, og arbejdet med historiebevidsthed, som beskrevet ovenfor. Ydermere stiller brugen af musik i historieundervisningen også nogle krav til den undersøgende part. Dette giver mulighed for at bruge kompetencer, der ikke nødvendigvis forbindes med historiarbejde og -undervisning.

Når man arbejder med musik i historiefaget, må man være opmærksom på at musik ikke er "værdi-neutral", men samtidig er det muligt, at bruge musik som et muligt alternativ til en mainstream forståelse af hvorledes et samfund udmønter sig, eller har fungeret på (Nielsen, Musik som led i polyæstetisk opdragelse, 2002, s. 233).

Med brugen af musik i historieundervisningen, er det vigtigt at være klar over, at de i sig selv også kan være historiske. Pietras og Poulsen pointerer at man, med udgangspunkt i et andet æstetisk medie nemlig spillefilm, kan: "skabe[r] mentale billeder og fortællinger om en given periode i fortiden" (Historiske spillefilm, 2011, s. 194 - 196). Det samme argument må gøre sig gældende for brugen af musik i historieundervisningen. En sang omhandlende slaveri kan have forskellige ting, at ville fortælle os, og kan være skrevet i en tidsånd, der måske mere kan hjælpe os med at sige noget om tidsånden i eks. 1968, end de faktuelle hændelser omkring slaveriet. I forlængelse af dette, må man også gøre sig overvejelser om hvem og hvordan et eventuelt musiknummer er udgivet.

Det er altså nødvendigt at have gjort sig overvejelser om hvorledes man bruger, og hvordan man forstår arbejdet med brug af musik i historieundervisningen. Som det fremgår af begrebsafklaringen, kan musik og

musikalske kilder være med til at understøtte historieundervisningen, specielt når man inddrager og indtænker æstetiske læreprocesser. Som det også fremgår, er der ikke meget materiale, der beskæftiger sig med musik direkte, men med andre kreative og æstetiske udtryksformer.

Opgavens teoretiske grundlag er nu afklaret og følgende begreber er afklaret; æstetiske læreprocesser, musiske kilder i historiefaget og historisk bevidsthed, med udgangspunkt i en model. Opgavens undersøgelsesmetoder, og empiri vil nu blive præsenteret, for at kunne lave en fyldestgørende analyse.

5.0 Metode

Arbejdet med opgaven og analysen er lavet med udgangspunkt i to perspektiver. Ud fra eleverne og ud fra en lærer. Jeg har valgt at inddrage både lærerens udgangspunkt, samt elevernes for at give et mere nuanceret billede af arbejdet med æstetiske læreprocesser og musiske kilder i historieundervisningen.

Med udgangspunkt i lærerens undervisning, har jeg observeret en 6. klasse i Københavns Kommune. Det er den samme lærer, der er blevet interviewet, som der er observeret undervisning hos. Lærerens udgangspunkt er altså funderet i den kvalitative forskningsmetode.

Interviewet og observationerne søger at lede efter hvad der kendetegner dette område og specifikke problemformulering, og hvilke erfaringer og oplevelser de specifikke deltagere og informanter har (Solud, 2014). Den kvalitative metode, tager udgangspunkt i en deduktiv tilgang til arbejdsprocessen, hvor der som nævnt, er opstillet nogle generelle og almene hypoteser, for derefter at gå til det konkrete.

For at inddrage elevperspektivet i undersøgelsen, har jeg gjort brug af anonyme spørgeskemaer i klassen. Denne kvantitative undersøgelsesmetode bliver brugt for at understøtte det kvalitative arbejde. Det er vigtigt at pointere, at selvom den kvantitative metode har udgangspunkt i at undersøge et felt objektivt, kan man ikke se sociale hændelser som objektive resultater (Danielsen, 2014, s. 156 - 157).

Udover dette, tages der også afsæt i HistorieLabs rapport *Historiefaget i Fokus – dokumentationsindsatsen* (HistorieLab, 2015), for at understøtte den indsamlede empiri, i arbejdet med at svare på problemstillingen.

De præsenterede metoder, sammen med historisk metode nedenfor, søger at opbygge en metodetriangulering, således, at de forskellige metoders eventuelle svagheder, kan understøttes fra de andre metoder.

5.1 Kildekritik og historisk metode

I forlængelse af arbejdet med observationerne og lærerinterviews, har det også været nødvendigt at arbejde med kildekritik og historisk metode. I analysen vil der være et afsnit, med udgangspunkt i kildekritik og historisk metode, af det materiale eleverne har arbejdet med i deres arbejde med æstetiske læreprocesser i historieundervisningen.

Den historiske vurdering af sangen *Raske Penge – Blodsukker* fremgår under [punkt 7.3](#) i analysen, og bliver præsenteret under empiri og kilder.

I arbejdet med æstetiske læreprocesser og anvendelsen af æstetiske kilder, er det stadig nødvendigt bruge og anvende kilderne på samme måde som almindelige levn og kilder. Det kan derfor give god mening, at se på kildekritikkens heuristiske side, altså at finde det man søger i kilderne, og således kan man finde kilder og inspiration til videre arbejde, andre steder end man normalt regnede med (Olden-Jørgensen, 1994, s. 18). I kildearbejdets tilgang kan man arbejde således, at man opstiller sine hypoteser så de kan modbevise, og man bør bevidst fokusere på de svage punkter, der taler imod ens hypotese, således, at man prøver at falsificere dem. (Olden-Jørgensen, 1994, s. 21).

Det er vigtigt at have "mistænksomhed over for kilderne ... det er, hvad man normalt forstår ved kritisk sans" (Olden-Jørgensen, 1994, s. 33). Således at man ikke forenkler og nedtoner forskellighederne, så det passer bedre til ens forudfattede meninger.

For historikeren, i sit arbejde med at undersøge fortiden, er det vigtigt også, at kunne indleve sig, når man arbejder med sine kilder. Dette er specielt vigtigt og relevant så længe at de menneskelige handlinger analyseres og vurderes. Når man beskæftiger sig med Historie møder man andre mennesker gennem historien, "... og dette møde kan aldrig forblive rent abstrakt eller mekanistisk" (Olden-Jørgensen, 1994, s. 35).

Jeg har nu præsenteret de metodiske overvejelser, der ligger til grund for den indsamlede empiri. Jeg vil i næste afsnit præsentere den pågældende empiri, for derefter at analysere på dette, så jeg fyldestgørende kan svare på problemstillingen.

6.0 Empiri og kilder

Empirien til undersøgelsen vil nu blive præsenteret. Indsamlingen af empirien er foretaget i skoleåret 2017/2018. Interview og observationer blev gjort i efteråret 17. Det er i en 6. klasse. Spørgeskemaet er

efterfølgende blevet indsamlet i 6. klassen i foråret 2018. Sangen, der er blevet brugt som kildemateriale, er taget ud fra 6. klassernes forløb om Dansk Vestindien og slavehandlen i Caribien.

Interviewet er foretaget med udgangspunkt i en semistruktureret samtale, med udgangspunkt i en spørgeguide (Bilag B). Således har en semistruktureret samtale, den fordel at strukturen og temaet på forhånd er givet, men der er plads til, at stille spørgsmål undervejs. For at holde fokus, og sørge for at spørge om det samme; er der brugt et spørgeskema for at holde fokus (Canger & Kaas, 2016).

Observationerne er foretaget i samme klasse som, den dertilhørende lærer jeg interviewede underviste i, med udgangspunkt i den ikke deltagende observatør. Dog må man være opmærksom på, at observationer altid vil være sociale konstruktioner der afspejler øjer der ser (Canger & Kaas, 2016, s. 254). Derfor er der gjort refleksioner over hvad der skulle opnås med observationerne.

Spørgeskemaet, er uddelt til eleverne i den observerede klasse. Da alle elever går i 6. klasse og svarene var anonyme, var der ikke mange baggrundsspørgsmål. Først er der spørgsmål der handler om elevernes generelle holdning til hvad historie er, og hvad de forstår ved historiefaget. Derefter bevæger spørgeskemaets spørgsmål sig over i et tema omkring æstetiske læreprocesser, og hvordan kreativitet kan bruges i historieundervisningen. I forhold til lærerinterviews og observationerne, har spørgeskemaet en kvantitativ tilgang til materialet, det er derfor lykkedes at få en højere andel af svar tilbage. Ydermere, hjælper det med at metodetriangulere undersøgelsen.

Til sidst er der to sange, som er blevet brugt i undervisningen, i 6. klasse, det er *Raske Penge* med sangen *Blodsukker* og *Anthony Ellis* med sangen *Black Mans Pride*. Sangene tager udgangspunkt i dansk koloni historie, samt generel Caribisk historie. Nedenfor vil jeg skitsere nogle af de problematikker der kan være til stede ved brugen af den indsamlede empiri.

6.1 Problematikker

Ulemperne ved interviewet i opgave er, at de udsagn der er udtrykt, kun er repræsentativt for den enkelte interviewede lærer. Man må derfor være opmærksom på dette, og at svarene kun understøtter den historieundervisning som læreren har undervist i. Der vil derfor ikke kunne siges noget generelt om æstetiske læreprocesser i historieundervisningen, ud fra den indsamlede empiri.

I forhold til observationen i klassen, kendte eleverne mig ikke. Eleverne kan derfor have opført sig anderledes end når jeg ikke var til stede. I klassen observerede jeg én gang, og var kun til stede under

observationen. Igen giver observationerne ikke nogen mulighed for at sige noget generelt omkring æstetiske læreprocesser, men kun hvorledes det er blevet brugt i denne ene klasse.

Spørgeskemaet, har hjulpet med at give en mere generel opfattelse af brugen af æstetiske læreprocesser, med udgangspunkt i elevernes opfattelse. Man må dog være opmærksom på, at spørgeskemaet er udfyldt i foråret 2018, og den observerede observation har fundet sted i slutningen af november måned 2017. Der er derfor mulighed for en diskrepans i forhold til hvad eleverne huskede - da tingene kan være kommet på afstand for mange af eleverne.

7.0 Analyse og diskussion

Analysen vil tage afsæt i den præsenterede teori med udgangspunkt i den indsamlede empiri, for at kunne besvare problemformuleringen. Analysen er inddelt i tre punkter, med hver deres fokus. Der følger en diskussion og dertilhørende delkonklusion til hvert afsnit.

Analysens første to punkter tager afsæt i observationerne, interviewet og spørgeskemaet med det mål, at analysere elevernes og lærerens brug af æstetiske læreprocesser samt hvorledes musik kan understøtte elevernes historiebevidsthed. Den sidste del er en vurdering af den musikalske kilde *Raske Penge - Blodsukker*, med udgangspunkt i klassisk historisk metodearbejde. Vurderingen af kilden mener jeg understøtter analysen af æstetiske læreprocesser og historiebevidsthed.

7.1 Analyse af æstetiske læreprocesser

Med udgangspunkt i observationerne (bilag A), ses det at eleverne er i gang med at arbejde med en historisk periode, hvor *Danmark som Kolonimagt* er hovedemnet. Læreren har taget udgangspunkt i Gyldendals Historie 6 som grundbog – men læreren har redidaktiseret forløbet således, at undervisningen ikke kun er funderet i at læse tekster, men også åbner op for kreativitet og arbejde med æstetisk materiale. Fink-Jensen og Nielsen peger på, at når man arbejder med æstetik og æstetiske læreprocesser, udfordres forestillingen om, at viden er noget etableret, der blot skal videreformidles (Æstetiske læreprocesser på tværs af fag - tankemodeller, 2009, s. 195). Eleverne arbejder da også i undervisningen, med en ikke lineær tilegnelse af viden, som det er tilfældet i deres lærebog. Når eleverne i deres gruppearbejde og arbejde med Raske Penges sang *Blodsukker* forholder sig til historien, begynder de at bevæge sig, måske ubevidst også fra lærerens side, over i at historie som felt har en nytteværdi, udover historien i sig selv.

Historieundervisningen går fra at være noget absolut, til at blive mere relativt for eleverne, og det kan hjælpe dem med at årsagsforklare og reflektere (Poulsen & Pietras, Vi er historie, 2011, s. 42-44).

Dette understøttes også af undervisningsministeriets FFM, hvori der står:

”Elevernes historiske bevidsthed [skal fortsat] kvalificeres ... Det sker ved, at undervisningen lægger op til, at eleverne styrker deres indsigt i, at mennesker, deres livsvilkår og samfund er formet af historiske udviklingsprocesser. Denne indsigt kan eleverne bruge som afsæt for at reflektere over deres samtid og handlemuligheder” (Undervisningsministeriet, 2017).

Arbejdet læreren har lagt for dagen, med at redidaktisere og inddrage æstetiske værker, kan hjælpe med at eleverne får et andet forhold til historieundervisningen. Dette understøttes også i rapporten Historiefaget i Fokus, der pointerer, at mange elever kan have svært ved historie, eller ser det som værende nyttesløst, når faget er så skriftligt tungt (HistorieLab, 2015, s. 9).

Dette understøttes også af den interviewede lærer, når der bliver spurgt indtil hvorledes hun synes eleverne opfatter historie.

”Hvornår opfatter du, at eleverne synes historie er spændende og lærerigt?”

Hertil svarer hun:

”Altså... generelt er der mange elever, der nærmest himler med øjnene, når vi skal læse tekster fra lærebogen igen ... Men jeg oplevede også, at mange af eleverne syntes det var spændende og lærerigt at være på museum, jeg ved ik...”

Her er det tydeligt at se, at læreren har gjort sig nogle ubevidste overvejelser omkring, at mange elever synes historie er kedeligt og tungt. Ydermere er læreren klar over, at hun føler, hun bliver nødt til at gøre noget anderledes for at aktivere eleverne, og lade dem tilegne sig viden om temaet. Læreren har ikke gjort sig specifikke tanker, eller anvendt æstetiske læreprocesser specifikt i undervisningen, men hun bruger mange *delelementer* derfra.

Jeg spørger:

”Bruger du æstetiske virkemidler i historieundervisningen, og hvis ja, hvordan?”

Hertil svarer hun:

” ... Det er svært at sige. Det gør jeg vel, ud fra en ide antagelse om, at mange af mine elever synes det er kedeligt bare at læse historiebøgerne [...] men, altså, det er svært at nå mange ting med det timetal der er afsat [...] Heldigvis har jeg min stamklasse hele dagen, hver onsdag, så det åbner op for lidt fleksibilitet.”

Jeg spørger igen ind til, hvordan og hvorledes hun bruger æstetik i historie, da hun mest kommenterer på udfordringerne ved historietimerne, samt hendes rammer for undervisningen.

Hertil svarer hun:

”I dag har vi for eksempel arbejdet med musik i historieundervisningen, i forlængelse af vores arbejde med Danmark som Kolonimagt ... øh, det gjorde jeg blandt andet, hvis jeg skal sætte faglige ord på, for at, øh, ramme ned i elevernes livsverden. Det er derfor vi arbejder med det nye Raske Penge nummer [...]”

Det er helt tydeligt, at læreren i arbejdet med Raske Penges sang *Blodsukker*, søger at aktivere eleverne ved hjælp af materiale, der muligvis passer ind i elevernes livsverden. Det æstetiske indhold, begynder også at opstå ved, at eleverne først er meget interesseret i, at de skal bruge en kunstner de kender i historie undervisningen. Som det fremgår af observationerne (bilag A):

Lærer: ”Kender i Raske Penge?”

Elever i munden på hinanden: ”Jaaaa!”, ”Skal vi også høre Klumben?!”, ”FAXE KONDI!”, ”Kan vi også, please høre Drake?”, ”Raske Penge er dårlig!” [og lignende udtryk].

Charlotte Højholt argumenterer også for, at eleverne går ind i de faglige, og sociale opgaver sammen. De er optaget af at blive anerkendt sammen, og samarbejde sammen (Højholt, 2014, s. 56 -57). Vi ser ud fra observationerne, at eleverne optager hinandens udtryk og udsagn, fra deres egen livsverden og bruger dem, til at danne sig et æstetisk indtryk, allerede inden det faglige arbejde med sangen som kilde allerede er gået i gang. I forlængelse af dette, ser vi, at eleverne er i gang med at skabe, det som Malcolm Ross, kalder et indtryk, for den æstetisk skabende proces. ”... den enkelte [får] ud fra en række af indtryk, en impuls, der gennem fantasien udkrystalliseres til en idé i form af en række følelsesladede indre, mentale billeder” (Austring & Sørensen, *Æstetik og uddannelsesstænkning*, 2011, s. 149).

Det ses her, at det som Malcolm Ross kalder for, den indre subjektive verden, kommer til udtryk - da det er den enkeltes elevs personlige domæne der ses i de forskellige umiddelbare udsagn. Den indre (subjektive) verden, fortolker altså den ydre (objektive) verden (Austring & Sørensen, *Æstetiske læreprocesser i psykologisk kontekst*, 2011, s. 111 - 112).

Det, at mange af eleverne virker interesserede og har en umiddelbar mening om stoffet; et stykke musik, kan også være med til, ud fra et musikdidaktisk perspektiv, at understøtte, at undervisningen til dels tager udgangspunkt i det "...nysgerrigt sansende og opdagende, det skabende, det spontant selvvirkssomme ... En ganske særlig værdi tillægges inden for den musiske idéverden *det skabende, det kreative ...* og at have fantasi (Nielsen, Musik som "musisk" fag, 2002, s. 182 - 184).

Med fantasi som begreb argumenterer Nielsen, med udgangspunkt i Sundin og Bjørkvold for at, at det skal forstås som samspillet mellem det impressive og ekspressive, det modtagende og det udtrykkende. Her ses en sammenhæng med både Højholts børnefællesskaber, og Malcolm Ross tanker og analyser om *indtryk* og *udtryk*, og dennes dialektiske opfattelse af den skabende proces.

I løbet af undervisningens forløb, bliver det tydeligt, at mange af eleverne finder emnet specielt spændende fordi læreren - med udgangspunkt i et æstetisk udtryk finder en indgang til elevernes livsverden – og de evner, måske, at sætte historien i et nutidigt perspektiv. Dette understøttes også af HistorieLabs rapport der konkluderer: "At indholdet har betydning i dag, er et kriterium for flere elever. Ældre historie, dvs. fortidige begivenheder og hændelser for mere end 200 år siden, opleves som mindre interessant end moderne og nyere tid" (Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen, 2015, s. 10).

Eleverne bliver stillet to opgaver – for det første gennemgås der forskellige sange, der har udgangspunkt i caribisk musik. Her snakker læreren om hvorledes man kan se en musisk og derfor også en historisk progression fra tidlig afrikansk og caribisk trommemusik til moderne reggae, til det Raske Penge nummer de skal arbejde med. Eleverne bliver gjort bevidste omkring det musikalske og kulturelle kontinuum, der ligger til grund for den sang de skal arbejde med. Det er ikke nødvendigvis en æstetisk læreproces der sker her, men eleverne arbejder i samarbejde med læreren omkring nogle æstetiske udtryksformer, og de danner sig sammen en fælles forståelse for det æstetiske arbejde. Austring & Sørensen kalder dette kollektive arbejde, med udgangspunkt i Szatjowski for æstetisk fordobling, hvor den indsamlede viden bliver akkumulativ, og derfor øges den fælles viden hurtigt. (Æstetiske læreprocesser i pædagogisk arbejde, 2011, s. 172 - 178).

Denne æstetiske fordobling, i arbejdet med æstetiske læreprocesser, er med til at danne grund, for elevernes videre arbejde, med emnet og det narrativ der finder sted, i de individuelle grupper eleverne arbejder i, i resten af observationen. Körber argumenterer for, med udgangspunkt i det han kalder *Memory Culture* for, at:

"Memories are narratives ... As representations of the past in a cultural context, memories interconnect explicit or implicit statements about at least two points in time: about an

historical event or state as well as the present in which it is remembered" (Körber, 2014, s. 76).

I forlængelse af lærerens arbejde med æstetiske læreprocesser og æstetik i historieundervisningen, spørger jeg ind til om læreren mener, at æstetiske læreprocesser kan understøtte inklusionsarbejdet i hverdagen.

"Har du gjort dig nogle tanker omkring, hvordan æstetiske læreprocesser og lignende kan understøtte inklusionsarbejdet i klassen?"

Hertil svarer hun:

Lærer: "Ja, det tror jeg da helt sikkert. Men, øh, nok ubevidst. Altså i forlængelse af det vi snakkede om tidligere - med eleverne synes det er kedeligt at læse mange tekster - har jeg da også valgt at prøve noget andet, fordi det typisk også er de fagligt stærke, der også har let ved at læse og reflektere over de almindelige [lærebogs] tekster."

Som det fremgår af ovenstående spørgsmål, mener læreren at æstetiske virkemidler og processer, kan understøtte den faglige og sociale inklusion i klasseværelset. Den interviewede har dog ikke gjort det med udgangspunkt i at anvende æstetiske læreprocesser, som en måde at inkludere eleverne i klassen på. Lærerens udsagn passer til dels også med observationen af undervisningen, hvor det er tydeligt, at mange af de elever, som læreren har karakteriseret som fagligt svage kommer med udsagn og udtryk.

[Læreren sætter sangen Alton Ellis – Black Mans Pride på]

Elev 1: "Haha – det er sådan noget gammelt noget"

Elev 2: "Det minder om Raske Penge!"

[generel støj]

Lærer: "Stille!" ... [sangen er slut] "Kan i høre at det minder om noget af det andet i har hørt?"

Elever i kor: "jaaaa"

Efterfølgende er der snak om hvorledes sangens opbygning og tekst trækker på nogle af de tidligere sange de har hørt. Her er det både tekstens tema, samt rytmerne eleverne kommer ind på. Eleverne gør her brug af både historiefaglige evner, men også generelle evner. Læreren lader de fleste elever komme til orde, og anerkender dem.

Her forgår undervisningen, til dels på elevernes præmisser. Læreren igangsætter og styrer undervisningen, men hun forsøger at imødekomme elevernes behov, og det er tydeligt at der opleves et engagement blandt

eleverne. Som Elbæk og Kirkeby påpeger, hjælper hun eleverne med at åbne for elevernes kundskaber, uden at eleverne arbejder med almindelige tekster fra en lærebog (Elbæk & Kirkeby, 2017).

Eleverne lærer altså sammen, og deres individuelle forskelligheder er altså ikke nødvendigvis et problem i fællesskabet, men de bliver en styrke i det æstetiske rum, når deres forskelligheder kan bruges i arbejdet med at tilegne sig viden (Elbæk & Kirkeby, 2017).

I forlængelse af analysen vil jeg nu diskutere, hvad jeg er kommet frem til i analysen. Herefter vil der følge en delkonklusion.

7.1.1 Diskussion af æstetiske læreprocesser

I forlængelse af analysen, er det tydeligt, at lærerens delvise arbejde med æstetiske læreprocesser, og brugen af æstetik i undervisningen, ser ud til at motivere elevernes arbejde i en positiv retning. Det at læreren i sin praksis har indtænkt brugen af æstetiske virkemidler i historieundervisningen, gør det muligt for hende at give eleverne en historieforståelse og historisk empati. Der kan argumenteres for, at denne historieforståelse og empati, ikke er nær så let at opnå, ved hjælp af brugen af et almindeligt lærebogssystem. Brugen af lærebogssystemer og almindelige lærebøger er ikke nødvendigvis en dårlig idé, men som HistorieLabs undersøgelse påpeger, kan denne teksttunge vej til at tilegne sig vidne om stoffet, være udfordrende og problematisk for mange af eleverne. De skriver blandt andet: " El del elever giver udtryk for, at læsestoffet gør faget "tungt"" (HistorieLab, 2015, s. 9). Samtidig oplever mange elever at de har lært noget når der sker noget usædvanligt. Her nævner rapporten blandt andet: " Når der er sket noget usædvanligt (fx se (spille)film, lave film, noget med computer) eller når undervisningen er henlagt til andre læringsrum" (HistorieLab, 2015, s. 9). Dette kommer også udtryk i spørgeskemaet, hvor man kan se at mange af de adspurgte, ser historie som et læsefagligt tungt fag.

Der kan også argumenteres for at eleverne har tilegnet sig viden - da de aktivt diskuterer hændelserne, og snakker og diskuterer Raske Penges udlægning af hændelser i 1848 op mod den mere klassiske, at Peter von Scholten frigav slaverne. Denne brug af forskellige andenhånds kilder, styrker altså elevernes forståelse af, at historie ikke er en faktuel viden, på linje med naturvidenskaben, samtidig med at den æstetiske indgangsvinkel understøtter elevernes faglige kundskaber.

I den observerede klasse kunne man tydeligt se, at eleverne indgik i et andet praksisfællesskab, end det de normalt agerede i. I disse andre praksisfællesskaber, var det tydeligt at se, at elevernes forskellige styrker og individuelle evner kom til, at blive en styrke fremfor en udfordring. Som nævnt i analysen, er det også

det Elbæk & Kirkeby kommer frem til, og på den måde kan der argumenteres for, at æstetiske virkemidler og læreprocesser kan være et godt udgangspunkt, hvis man vil tænke det ind i et inklusionsperspektiv.

I folkeskolens formålsparagraf stk. 2 står der: "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" (Undervisningsministeriet, 2018). Og her er det netop, at arbejdet med æstetiske læreprocesser og æstetiske virkemidler, kan være givtigt for både elever og lærerne – da det både understøtter forskningens konklusioner, om at mange elever finder historieundervisningen kedelig, samtidig med, at man som lærer bidrager til at udvikle elevernes erkendelse og fantasi.

Det må dog pointeres, at læreren og derfor heller ikke eleverne, arbejder med æstetiske læreprocesser hele vejen igennem, men bruger mange af de muligheder, arbejdet med æstetiske læreprocesser har, uden måske at være bevidst om det. I interviewet fremgår det da også, at læreren ikke er velbevandret i arbejdet med æstetiske læreprocesser, men at det nærmere er gennem praktiske erfaringer i lærerjobbet, hun har gjort sig de overvejelser hun gør. Dette gør da også, at meget af det potentiale der er i arbejdet med æstetiske læreprocesser i historieundervisningen har, ikke bliver fuldt udnyttet.

Men alligevel møder eleverne i løbet af deres undervisning forskellige æstetiske udtryk, med fokus på musik. Disse udtryk kan danne indtryk hos eleverne og sætte gang i forskellige kreative impulser. Disse impulser kan understøtte eleverne i at tænke og arbejde både æstetisk og kreativt. Det ville derfor være en fordel for læreren, at arbejde konkret imod en mere æstetisk arbejdsform i historieundervisningen.

7.1.2 Delkonklusion

I arbejdet med analysen og diskussionen af hvordan man kan bruge og indtænke æstetiske læreprocesser kan det konkluderes, at æstetiske læreprocesser og æstetiske virkemidler oftest kan have en positiv effekt hos både elever og læreren. I denne undersøgelse ses det blandt andet ved, at læreren anvender æstetiske virkemidler, som også rammer ned i elevernes egen livsverden, ved bl.a. at bruge sangen Raske Penge – *Blodsukker*. Man må dog være opmærksom på, at undersøgelsens resultater er fundet med udgangspunkt i én klasse, og et interview med én lærer. Derfor kan resultaterne ikke sige noget generelt om den eventuelle effekt arbejdet med æstetiske læreprocesser har i undervisningen. Det kan dog til sidst konkluderes, at arbejdet med æstetik og æstetiske læreprocesser i historieundervisningen, kan være en måde hvorpå

eleverne kan udvikle abstrakt tænkning, tilegne sig kulturen og til dels udvikle en positiv form for historisk empati, der kan hjælpe eleverne med at forstå, at vi er skabt af historien og vi samtidig skaber historien.

7.2 Analyse af historiebevidsthed

I forlængelse af første del af analysen, vil undersøgelsen nu bevæge sig ind på hvorledes brugen af musikalske kilder og materiale kan bruges i undervisningen til, at underbygge og udvikle elevernes historiebevidsthed og historieforståelse.

Den grundlæggende præmis for at inddrage historiebevidsthed er, at give eleverne en forståelse for, at der er sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid. Eleverne får derved udviklet en kompetence for tolkning, forståelse og (fremtids)forventning (Pietras & Poulsen, Historiebevidsthed i centrum, 2011, s. 64).

I dette tilfælde er det med fokus på brugen af et musikalsk materiale som historisk kilde. Man må derfor gøre sig didaktiske overvejelser om materialet, og hvorledes man vil gøre brug af dette i en historiefaglig kontekst.

Ud fra observationerne og interviewet ser det ud som om, at læreren har indtænkt materialet fordi hun gerne vil give eleverne en måde at arbejde med historiebevidsthed.

Jeg spørger:

”Hvorfor har du valgt at eleverne skal arbejde med en ”moderne” sang i historie?”

Hertil svarer hun:

”Altså... for det første, jeg havde allerede planlagt forløbet, men så hørte jeg sangen i radioen i efterårsferien. Jeg tænkte, at den passede perfekt ind i det forløb vi skulle arbejde med i historie [...] når jeg tænker mere over det, synes jeg også det er en perfekt måde, for eleverne, både at arbejde med kildearbejde, men også at give dem en forståelse for øøhhm, at historie på mange punkter er skabt af dem der skriver historien.”

Som det kan ses i samtalen med læreren, har hun gjort sig tanker om, hvorledes hun kan indtænke, at elevernes kompetencer indenfor historiebevidsthed styrkes. Spørgsmålet er dog om de gør det, når eleverne arbejder med sangen i undervisningen.

Lærer: "Forstår i sammenhængen mellem den sang vi nu skal høre, og den tekst i også skal læse?"

[generel uro]

Elev: "Jeg troede det handlede om de andre sange vi lige havde hørt?"

Lærer: "Det gør det også [læreren tager en dyb indånding] Men det er for, ligesom, at give jer en forståelse... vi skal se på hvordan sangen og teksten fremlægger den samme hændelse. Giver det mening?"

Allerede ved at inddrage et stykke musik, og bruge det som en andenhånds-kilde, kan der argumenteres for at eleverne bliver bevidstgjorte, om at historie skal forstås i sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid. Hvis man ønsker at bruge et stykke musik eller en sang i historieundervisningen, må det i udgangspunktet være et grundlæggende princip, at det kan bruges til at understøtte udviklingen af elevernes historiekompetencer. Der er flere grunde til, at musik fungerer som kilder, og til at udvikle elevernes historieforståelse. Som det fremgår af undervisningen, står musikken ikke alene. Det opererer i et kontinuum hvor fortid, nutid og fremtid kan kobles sammen. Dette ses blandt andet, i måden hvorpå nummeret *Blodsukker* både musikalsk men også tekstmæssigt trækker på forskellige tidligere numre. Teksten har et kritisk syn på hvorledes Danmark frigav slaverne, dette kommer til udtryk i teksten, men også i den underliggende rytme, der ligger til grund for det færdige nummer. Rytmen trækker forskellig musik fra Caribien, med primært fokus på reggae. Læreren gør eleverne bevidste på dette i timen, ved at spille forskellig musik fra Caribien; bl.a. Alton Ellis – *Black Man's Pride*; og jamaicansk og haitiansk folkemusik. Eleverne får en forståelse for, at musik, som nævnt ovenfor, ligesom historie eksisterer i et spændingsfelt, hvor fortiden, nutiden og fremtiden har indflydelse på hinanden.

I forlængelse af dette skriver Shirli Gilbert, at man kan have tendens til at se på sange, som noget statisk, fordi man oftest arbejder med det som en litterær kilde. Ud fra observationerne kan vi se, at eleverne bliver opmærksomme på dette, ved at de snakker om sammenhængen mellem de forskellige sange, og at de høre dem.

" They are important because they are not poems, but songs that were sung. Because the scholar working with these sources is generally faced with songbook or transcribed musical material – in other words written texts – and there is perhaps a temptation to think of the songs as inert, static objects..." (Gilbert, 2005, s. 132).

At inddrage musik i undervisningen, åbner op for, at eleverne kan forstå og fortolke historien som et dynamisk felt, fremfor at historie er statisk. Dette understøttes også af HistorieLabs undersøgelse, der påpeger, at mange har en tilgang til faget, der kan karakteriseres som "forbedrings-fremskridts-tænkning", hvor det man har lært af fortiden, vil blive og gøres bedre i fremtiden (HistorieLab, 2015, s. 21).

Når vi ser på det indsamlede spørgeskema data (Bilag C), er det da også påfaldende, at 69,5% af de adspurgte elever er uenige i, at historieundervisningen kan hjælpe dem med, at forstå hvad der skete i fortiden, og de har svært ved at koble det til nutiden, og det er samtidig med, at 26,7% er meget enige i at historie er spændende sammen med, at 60,8% er enige i at historie er spændende. Der er altså en overvægt af de adspurgte, der vægter historie som noget positivt. Det kan dog antages, at de adspurgte elever kan have svært ved, at koble denne interesse til brug i deres egen livsverden, og uden for skolen. Nielsen argumenterer med udgangspunkt i musikdidaktik, at musik og sange kan understøtte denne udvikling: "... Da hvert kunstnerisk medium er mere eller mindre specifikt også med hensyn til, hvad det kan kommunikere, så kan der udtrykkes *meget mere* og *andet* ved at *kombinere og integrere* dem" (Nielsen, Musik som led i polyæstetisk opdragelse, 2002, s. 243).

Med udgangspunkt i den indsamlede empiri, viser elevernes historiebevidsthed sig flere steder. Det sker, som nævnt ovenfor, både i lærer-elev samtalerne, hvor læreren leder undervisningen; præsenterer og diskuterer hvorledes de forskellige numre kan relateres til hinanden. Men det sker også i elevernes individuelle gruppearbejde, hvor de skal forholde sig til Raske Penge sangen, og se på hvordan at forløbet i 1848 præsenteres, i forhold til en mere almindelig tekst.

En elev ytrer bl.a.: "Det er meget sjovt, hvordan så noget kan ses på forskellige udgangspunkter..." Her er det til dels lærerens arbejde og ansvar, at hjælpe eleverne med at forstå, at ikke alle fremstillinger vægter lige højt, og at der stadig kan være mere faglig tyngde bag den regulære tekst der er en letlæselig tekst udgivet af Rigsarkivet (Rigsarkivet, 2018). Men det er også lærerens ansvar, at lære eleverne, at de kan bruge de forskellige fremstillinger af og i historien, til forskellige problemstillinger, alt efter hvem og hvordan der spørges.

Der kan argumenteres for at læreren – måske ubevidst – forsøger at give eleverne en tilgang til historiebevidsthed som Pietras & Poulsen, med udgangspunkt i Rüsen kan karakteriseres som enten kritisk eller genetisk. Læreren forsøger, at give eleverne en forståelse for at der kan eksistere forskellige gyldige opfattelser af historien, samt at bruge historien til at levere modfortællinger der kan problematisere nutidens og datidens værdigrundlag (Pietras & Poulsen, Historiebevidsthed i centrum, 2011, s. 75).

Jeg vil med udgangspunkt i den præsenterede model på [side 8](#) og analysen diskutere, hvorledes brugen af musikalske kilder kan kvalificere elevernes historiebevidsthed, og hvilke konsekvenser det kan have.

7.2.1 Diskussion af historiebevidsthed

Da arbejdet i folkeskolen i høj grad er orienteret i mod, at eleverne skal tilegne sig kompetencer og færdigheder, må man som lærer arbejde hen imod dette. Historisk tænkning og historiebevidsthed, er i høj grad en disciplin som skal tilegnes. Det er ikke nok, at brug ens egen sunde fornuft, når der skal udøves f.eks. kildekritik. For at fremme dette, giver det god mening at tilrettelægge undervisningen således, at eleverne selv undersøger historien, fremfor den bliver fortalt og formidlet af læreren og lærebøgerne.

Man må så spørge sig selv hvad lærerens rolle er, hvis det er eleverne selv, der skal have fingrene i mulden? Det må i høj grad være læreren, der planlægger og tilrettelægger undervisningen, og finder materialer der kan udfordre og styrke elevernes forståelse af fortiden, nutiden og fremtiden. Der kan derfor argumenteres for, at læreren må have en relativ høj historiefaglig indsigt, da det ikke er nok, at benytte sig af de tidligere nævnte fagbøger. Man må som lærer selv have en forståelse for historien og de problemstillinger der kan stilles, samt hvorledes man kan løse dem.

Her kan en måde være, at man arbejder ud fra overvejelser omkring æstetiske læreprocesser, som diskuteret ovenfor, da dette i høj grad kan fremme elevernes egne arbejder. Ydermere, er det også med til at kvalificere deres oplevelser og forståelser af historien. I forlængelse af, at eleverne bliver *eksperter* med deres egne oplevelser, er det alpha-omega at læreren guider eleverne mod denne korrekte forståelse af historiebevidsthed.

I arbejdet med at styrke elevernes historiebevidsthed, med udgangspunkt i musikalske kilder, kan det være en god idé at arbejde mere struktureret omkring hvordan denne kompetence opnås. En mulighed kan være at arbejde ud fra modellen omkring "historisk indholdskompetencer" præsenteret på side 8 i undersøgelsen (Poulsen, Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?, 2015). Modellen lægger op til at arbejdet med de æstetiske læreprocesser bliver anvendt som middel i undervisningen; altså at eleverne opnår undersøgelseskompetencer, metodekompetencer og orienteringskompetencer inden for historiefaget, ved hjælp af de æstetiske udtryk.

Det interessante ved denne model, og måden at arbejde med historiebevidsthed er, at den lægger sig på op ad hermeneutikken og den hermeneutiske cirkel. Man kan argumentere for, at både i den hermeneutiske forskningstradition, og med tilrettelæggelse af et forløb ud fra ovennævnte model, vil historikeren eller eleven føre en dialog med ens materiale, hvad end det er første eller andenhånds kilder. Når man opnår

denne indlevelse, specielt med brugen af æstetiske virkemidler, må man være opmærksom på, at man vil kunne kritiseres for at være for subjektiv – men hvis man som lærer evner, at udvikle elevernes kritiske sans, vil dette ikke være et problem. Men det kræver også at man arbejder intensivt med eleverne omkring brugen af musik i historieundervisningen, for som det fremgår af empirien, er det kun op mod 13% af eleverne der mener de har arbejdet med musik i historieundervisningen, og det er langt mindre end resten af de adspurgte arbejdsmetoder. Dette afspejles også af, at det kun er 17% af de adspurgte der mener de ofte laver kreative ting i historieundervisningen.

7.2.2 Delkonklusion

Analysen og diskussionen har undersøgt hvorledes man med udgangspunkt i musik i historieundervisningen kan underbygge og understøtte elevernes historiebevidsthed og forståelse. Her er det tydeligt, at hvis læreren udvælger og tilrettelægger undervisningen korrekt, vil eleverne opleve det, der i den præsenterede model danner grobund for en ny udfordring eller usikkerhed, der til sidst vil give dem en ny sikkerhed i stoffet. Læreren brug af musik, kan styrke og kvalificere elevernes historiebevidsthed, fordi det hjælper eleverne med selv at undersøge det historiske materiale, da de med den gode anderledeshed og accept af deres egen livsverden, gør dem til eksperter. Og det er i et felt de ikke var eksperter i før. Det er derfor en god idé hvis læreren forud for tilrettelæggelsen af undervisningen, selv har opstillet problemstillinger og undersøgelsesmuligheder i stoffet. For selvom elevernes egen arbejde med stoffet skal anerkendes, er det vigtigt at læreren stiller faglige krav til det som eleverne vil undersøge. Her kan læreren bede eleverne se på f.eks. kontekst, kontinuitet, årsager og konsekvenser, og vurderinger. Brugen af musik i undervisningen, vil i høj grad kunne understøtte de mere abstrakte problemstillinger, da det kan hjælpe os med at perspektivere, vurdere og se på forandringerne i et samspil mellem fortiden, nutiden og fremtiden.

7.3 Vurdering af historiemateriale

Klassisk historisk metode og kildekritik kan hjælpe både lærer, men også elever til at vurdere kilder med æstetiske udtryk. Typisk, vil man bevæge sig inden for 3 taksonomiske niveauer; den beskrivende (redegørende), den analyserende og den vurderende. Dette afsnit vil beskæftige sig med det tredje niveau.

En kilde som sangen *Blodsukker*, kan være relevant, når man ønsker at arbejde med, at inkorporere æstetiske læreprocesser og styrke elevernes historiebevidsthed. Det første man må være opmærksom på ved brugen af denne kilde, er dens tendens. Og tendensen er tydelig i tekstuniverset;

” Det var i 1848 og Danmark vi havde slaver / som laved’ sukker til det rom et rige kræver /
For at bli’ så rige, som de var / Den er er svær at forsvar / Henne i skolen har de glemt at
forklare ...” (Bilag D)

Men kilden har også en tendens i sangens rytme og musikalske univers. Sangen er tydelig inspireret af caribisk musik. Dette høres blandt andet i valget af instrumentering, den percussive rytme, og tydelige fokus på bassen. Rytmen trækker blandt andet på klassiske haitianske *Vodoun* rytmer, og jamaicanske *Nyabinghi* rytmer¹. Dette er specielt tydeligt i rytmens synkopering. Tydelige basgange og horn instrumentering er også oftest tydelig i musik fra Caribien jf. Alton Ellis – *Black Mans Pride* (Bilag D).

Når man udøver kildekritik, og vurderer en æstetisk kilde, er der altså et multimodalt udtryk, og det må man være opmærksom på, da denne også kan hjælpe os, i de spørgsmål vi stiller kilden.

Når vi skal vurdere kilden i forhold til elevernes historiebevidsthed, er det påfaldende, at teksten faktisk trækker på både fortid (emnet), nutiden (skolen og nutidens behandling af emnet) og fremtiden (skal vi som stat sige undskyld for slaveriet?)

Hvorfor kildekritik? At udøve kildekritik, i lærerprofessionen er enormt vigtigt, når man arbejder i det historiske felt – men også i de andre fag (Olden-Jørgensen, 1994). Det er en disciplin, der er nødvendig, når man som lærer skal videreformidle sin viden til elevgruppen. Således kan eleverne også blive gjort bevidste om, at der ikke findes dårlige eller gode kilder, men at det i høj grad handler om hvilke spørgsmål, og hvilke svar man ønsker at få fra kilden. Det er fordelagtigt at kigge på ovenstående kilde, da den på mange måder er ud fra et klassisk historiesyn, kan være problematisk, men den kan hjælpe os med at svare på mange af de spørgsmål, der kan hjælpe eleverne med at udvide deres historiebevidsthed – og dette er til dels fordi,

¹ Her kan anbefales: *Haiti Vodou: 1937 – 1962 Folk Trance Possession* (Frémeaux & Associés, 2016, FA5626) & *Count Ossie & The Mystic Revelation of Rastafari – So Long* (Vulcan, 1974, VULX 301).

den har et æstetisk udtryk men også fordi eleverne måske kan relatere til kilden, da den er nutidig, og med en kunstner de kender.

8.0 Konklusion

I arbejdet med at svare på undersøgelsens problemformulering, kan det konkluderes at:

I den enkelte undervisning, og i interviewet med læreren, fremgår det, at læreren indtænker æstetiske læreprocesser i sin undervisning. Ud fra observationerne, kan det ses, at når de æstetiske læreprocesser bliver indtænkt i undervisningen, ser det ud til at have en positiv effekt på undervisningen. Med andre ord, kan der argumenteres for, at underviseren gør brug af Ziehes "god anderledeshed" og derved gør eleverne interesserede i hvad der nu skal ske. Ydermere har undersøgelsen vist at, læreren og eleverne ikke arbejder med æstetiske læreprocesser som en arbejdsform, men at læreren har indtænkt æstetiske virkemidler i undervisningen, der også bærer præg af traditionel undervisning. Eleverne får mange æstetiske input og indtryk, men de får ikke nødvendigvis omsat det til et æstetisk output (Austriug & Sørensen, Æstetik og uddannelsestænkning, 2011, s. 149),

Brugen af musik i historieundervisningen, kan hvis det er brugt korrekt, understøtte og udvikle elevernes historiebevidsthed og historieforståelse. Dog må man være opmærksom på, at det sjældent kan stå alene, og der er brug for også at, f.eks. læse tekster. Det er her det er lærerens lod, at styrke og kvalificere elevernes undersøgende arbejde, så de stadig kan fungere i deres virke som eksperter. I stedet for, blot at indtænke musik i historieundervisningen, kan det give god mening, at indtænkte undervisningen i en didaktisk model, så som den præsenterede model om historiske indholds kompetencer. Brugen af musik i undervisningen, gør det i høj grad muligt at undersøge mere abstrakte problemstillinger, hvor det kan hjælpe eleven med, at komme op på et højere taksonomisk niveau, så det ikke blot bliver redegørende. Men det kan hjælpe med at årsagsforklare, og sætte sig i "kildens sted".

Det kan også konkluderes, at inddragelse af æstetiske læreprocesser og et større fokus på historiebevidsthed, gennem inddragelse af æstetiske kilder, kan bidrage til en historieundervisning der i højere grad har fokus på at være problemorienteret og problemløsende. Dette skift til et mere problemorienteret fremfor vidensorienteret fokus, gør det muligt, med brugen af de æstetiske læreprocesser, at inkludere eleverne både fagligt med også socialt. Dette skyldes, at det er nogle andre styrker og faglige evner der skal bruges, end blot f.eks. at være i stand til at læse meget, udover dette bliver elevernes refleksionsniveau også hævet, da de selv skal reflektere over kilden. Ved inddragelse af primærkilder, og sekundærkilder, begge værende æstetiske i deres udtryk, kan det også hjælpe med at

styrke deres egne læreprocesser, og på både kort og lang sigt styrke deres historiekompetencer. Da FFM, udover kanonpunkterne ikke bestemmer hvad der skal undervises i, giver det mulighed for at fordybe sig i emner og bruge tid på andet end almindelige lærebøger. Med inddragelse af æstetiske læreprocesser i undervisningen vil eleverne blive kvalificeret og tilegne sig kompetencer der vil blive eftertragtet i elevernes liv udover historieundervisningen. Bl.a. fordi, netop æstetiske læreprocesser understøtter eleverne i at tænke eleverne at tænke kreativt, reflektere, og perspektivere. Dette er en vigtig pointe, da disse evner ofte selv efterspørges af eleverne, op mod 70 % af de adspurgte elever (Bilag C) har svært ved at koble den viden de får i historie undervisningen til hvad der sker i dag, og det er selvom op mod 53 % mener, at det er det de skal lære i historieundervisningen. Det kan afslutningsvis konkluderes, at musik og æstetiske læreprocesser i historieundervisningen giver mulighed for at udvikle og styrke elevernes historiebevidsthed, ved at give eleverne mulighed for identifikation, empati, og indlevelse. Således er både form og indhold i højsædet.

9.0 Perspektivering

Undersøgelsen har fokuseret på hvorledes musik og æstetiske læreprocesser kan inddrages i historieundervisningen. Jeg vil derfor i min perspektivering rette fokus på to punkter; tværfaglighed og i forlængelse af dette samarbejde med eksterne aktører.

Op til 6. klasse vil det være helt åbenlyst og essentielt, at arbejde tværfagligt med musikfaget. Her vil eleverne kunne tilegne sig viden om musikken på en helt ny måde. Samtidig vil fokus på instrumentering være i højsædet. Desuden vil det kunne styrke den svage læser, da man vil bruge andre evner, der ikke nødvendigvis fokuserer læsning. I forlængelse af dette, vil man kunne tage fat, og arbejde med musikhistoriske perioder i musik, men også i dele af historieundervisningen.

De mindre fag, som historie også er en del af, vil jeg mene, bliver styrket, af et stærkt tværfagligt samarbejde. Der vil ske en yderligere legitimering af fagene, og man vil som faglærer kunne sparre med et langt større antal kolleger, omkring erfaringerne i de forskellige fag. Samtidig lærer både eleverne men også læreren at arbejde og tænke kreativt, og inkorporere dette i undervisningen.

Dansk og engelsk vil være oplagte fag at arbejde tværfagligt med historie, når fokus er på æstetiske læreprocesser. I dansk vil man kunne arbejde med tilegnelsen af kundskab omkring de forskellige æstetiske udtryksformer, således eleverne også kan tilegne sig viden inden for dette. I engelsk, kan man koble det sammen med temaer, omkring engelsk i andre lande end England og USA, og hvilken indflydelse det har haft på landenes udvikling, samt helt åbenlyst slavernes vilkår og historie i USA og Caribien.

Inddragelse af musik i historieundervisningen ligger også op til at arbejde med eksterne aktører. Helt konkret, ville man kunne arbejde med foreninger som STRØM, der arrangerer det de kalder for *Strøm School*, hvor tilegnelsen af musikalske kundskaber er i højsædet (STRØM, 2018).

10.0 Bibliografi

- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2011). Drivkræfter bag æstetisk virksomhed. I B. D. Austring, & M. Sørensen, *Æstetik og læring - grundbog om æstetiske læreprocesser* (1. 5. oplag udg., s. 128 - 137). København: Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2011). Æstetik og uddannelsestænkning. I B. D. Austring, & M. Sørensen, *Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser* (s. 138 - 170). København: Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2011). Æstetiske læreprocesser i psykologisk kontekst. I B. D. Austring, & M. Sørensen, *Æstetik og læreprocesser - grundbog om æstetiske læreprocesser* (1. 5. oplag udg., s. 108 - 127). København: Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2011). Æstetiske læreprocesser i pædagogisk arbejde. I B. D. Austring, & M. Sørensen, *Æstetiske og læring - grundbog om æstetiske læreprocesser* (s. 170 - 200). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjerg, H., & Scheibel, K. V. (2014). "When i think of World War II, i think off..." A Didactic Exercise for Stimulating Reflection on Memory Cultures. I H. Bjerg, A. Körber, C. Lenz, & O. von Wrochem, *Teaching Historical Memories in an Intercultural Perspective* (s. 115 - 126). Berlin: Metropol.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). Metoder til undersøgelse af praksis. I T. Canger, & L. A. Kaas, *Praktikbogen* (s. 239 - 292). København: Hans Reitzels Forlag.
- Christiansen, J., Mårtensson, B. D., & Pedersen, T. (Red.). (2011). *Specialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Danielsen, A. G. (2014). Opbygning af viden i skolen via kvantitative værktøjer - statistik og spørgeskema. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker - indføring i forskningsarbejde i skolen* (C. M. Christensen, Ovs., s. 155 - 172). Aarhus: KLIM.
- Elbæk, S., & Kirkeby, A. (2017). Inklusion gennem æstetiske læreprocesser. *UCN Perspektiv*, 54 - 65.
- EMU. (22. Maj 2018). *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning: <https://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Fink-Jensen, K., & Nielsen, A. M. (2009). Æstetiske læreprocesser på tværs af fag - tankemodeller. I K. Fink-Jensen, & A. M. Nielsen (Red.), *Æstetiske læreprocesser - i teori og praksis* (s. 192 - 221). Værløse: Billesøe & Baltzer.
- Gilbert, S. (Jun 2005). Music as Historical Source: Social History and Musical Texts. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, s. 117 - 134. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/30032162>
- Gaardsvig, T. S., Kühnel, M. P., & Geertsen, R. S. (17. Marts 2018). *Far, der er noget vi skal tale om 5:5 - med Morten Albæk*. Hentet fra Far, der er noget vi skal tale om 5:5 - med Morten Albæk: <https://www.dr.dk/radio/p1/far-der-er-noget-vi-skal-tale-om/far-der-er-noget-vi-skal-tale-om-5-5>
- Historiebrug. (2015). I J. A. Poulsen, & N. Petersen (Red.), *Forenkede Fælles Mål i historie - en håndsrækning* (s. 57 - 71). Jelling: HistorieLab.

- HistorieLab. (2015). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab.
- Højholt, C. (2014). Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber. I O. Løw, & E. Skibsted (Red.), *Elevers læring og udvikling* (s. 49 - 64). København: Akademisk Forlag.
- Körber, A. (2014). Historical Thinking and Historical Competence as Didactic Core Concepts. I H. Bjerg, A. Körber, C. Lenz, & O. von Wrochem, *Teaching Historical Memories in an Intercultural Perspective* (s. 69 - 97). Berlin: Metropol.
- Nielsen, F. V. (2002). Musik som "musisk" fag. I F. V. Nielsen, *Almen Musikdidaktik* (2. udg., s. 180 - 191). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, F. V. (2002). Musik som led i polyæstetisk opdragelse. I F. V. Nielsen, *Almen Musikdidaktik* (s. 231 - 250). København: Akademisk Forlag.
- Olden-Jørgensen, S. (1994). *Til Kilderne!* København: Gads Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). Historie som fag. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik* (s. 30 - 40). København: Gyldendal.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). Historiebevidsthed i centrum. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik* (s. 62 - 82). København: Gyldendal.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). Historiske spillefilm. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik - fra teori til praksis* (s. 194 - 204). København: Gyldendal.
- Poulsen, J. A. (29. Juli 2015). Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer? *RADAR - Historiedidaktisk Tidsskrift*, s. 1-8.
- Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2011). Vi er historie. I J. Pietra, & J. A. Poulsen. København: Gyldendal.
- Rigsarkivet. (1. Maj 2018). *Slavefrigørelsen i 1848*. Hentet fra Dansk Vestindien - kilder til historien: <https://www.virgin-islands-history.org/historien/slaveri/slavefrigoerelsen-i-1848/>
- Skov, K. (2009). Visuelle kompetencer i fag og tværfaglighed - om undersøgelse, erkendelse og formidling. I K. Fink-Jense, & A. M. Nielsen (Red.), *Æstetiske Læreprocesser - i teori og praksis* (s. 47 - 58). Værløse: Billesøe & Baltzer.
- Solud, H. (2014). Interview som forskningsmetode i klasseværelsesforskning. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker* (C. M. Christensen, Ovs., s. 139 - 154). Aarhus: KLIM.
- STRØM. (17. Maj 2018). *STRØM*. Hentet fra Alternativ musikundervisning for skoleelever: <https://stromcph.dk/projekter/strom-til-born/>
- Undervisningsministeriet. (16. Maj 2017). *Historiebrug Obligatorisk*. Hentet fra Historiebrug Obligatorisk: <https://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie/5-6-klasse/historiebrug-obligatorisk>
- Undervisningsministeriet. (14. Maj 2018). *Folkeskolens formålsparagraf*. Hentet fra EMU - Danmarks læringsportal: <https://www.emu.dk/modul/folkeskolens-form%C3%A5lsparagraf>

10.1 Bilag

Bilag er vedlagt som ekstra materiale under dokumentet: BILAGSLISTE

Bilag A: Observationskema / Feltnoter

Bilag B: Uddrag af interview

Bilag C: Spørgeskema

Bilag D: Links til sange