

En æstetisk tilgang til historiefaget

Elevens selvproducerede tegning

En æstetisk tilgang til historiefaget

Elevens selvproducerede tegning

An aesthetic approach in teaching history

The students' selfcreated drawing

Lavet af Anja Kvistgaard Kolster Kirkegaard

Studienr.: 21114088

Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Læreruddannelsen på Fyn

Professionsbachelorprojekt

1. maj 2019

6. - 8. semester

Vejleder: Astrid Marie Møller Danielsen

Antal tegn inkl. mellemrum og illustrationer: 64.708

Denne opgave—eller dele heraf—må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse. Jf.

Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23.10.2014

Abstract

Dette professionsbachelorprojekt belyser inddragelsen af æstetiske læreprocesser i historieundervisningen i grundskolen. Da historiefaget kan anskues på forskellig vis, har jeg i mit projekt undersøgt, hvordan æstetik i historieundervisningen kan styrke elevens kompetencer i faget. Mit fokus er på elevens selvproducerede tegning. På baggrund af Vygotskys sociokulturelle perspektiv på læring, har jeg behandlet mit empiri med udgangspunkt i udvalgte teorier: Kompetenceorienteret historieundervisning, elevens orienteringskompetence og et æstetisk perspektiv i faget. Da denne æstetiske tilgang til historiefaget ikke er undersøgt før, ønsker jeg at belyse spørgsmålet omkring selvproducerede tegninger i historieundervisningen. Min analyse viser interessante tendenser og på baggrund af det, præsenterer jeg en guide til grundskolens lærere, hvordan der kan arbejdes med selvproducerede tegninger i undervisningen.

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	1
PROBLEMATIKKEN I HISTORIEFAGET.....	1
PROBLEMFORMULERING	3
METODE	3
LÆSEVEJLEDNING	4
TEORI	4
KOMPETENCEORIENTERET HISTORIEUNDERVISNING.....	4
HISTORIEDIDAKTISKE FUER-MODEL	5
ET ÆSTETISK PERSPEKTIV.....	6
TRINE HYLLESTED OG VYGOTSKY.....	7
EMPIRI	8
AT TEGNE	8
SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE TIL ELEVERNE	8
SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE TIL LÆRERNE	9
FEJLKILDER	9
ANALYSE.....	9
KOMPETENCEORIENTERET LÆSEPLAN I HISTORIEFAGET	10
ÆSTETIK OG HISTORIEFAGET	10
ELEVERNES SELVPRODUCEREDE TEGNINGER.....	11
<i>Hvad tegner eleverne?.....</i>	<i>11</i>
<i>Tegning som erkendelse</i>	<i>12</i>
<i>Elevernes indlevelse og forståelse</i>	<i>13</i>
<i>Tegning som refleksionsproces</i>	<i>15</i>
<i>Den selvproducerede tegning som kommunikationsform.....</i>	<i>16</i>
<i>Tegning som arbejdsform</i>	<i>17</i>
<i>Læringsudbytte og refleksioner</i>	<i>17</i>
<i>Kan sanser kvalificere elevens læringsudbytte?.....</i>	<i>18</i>
<i>Selvproducerede tegning som differentieringsmulighed</i>	<i>19</i>
ELEVENES HISTORISKE BEVIDSTHED UD FRA EN SELVPRODUCEREDE TEGNING	20
LÆRERNES HÅNDTERING AF DEN ÆSTETISKE TILGANG I HISTORIEUNDERVISNINGEN.....	21
HANDLETILTAG	22

LÆRERNES GUIDE VED ARBEJDET MED TEGNINGER I HISTORIEFAGET	22
<i>Fagets kompetenceområder</i>	22
<i>Rammesætning af tegneprocessen</i>	23
<i>Dialog</i>	23
DISKUSSION	23
KONKLUSION	25
REFERENCELISTE	26
BILAGSLISTE	29
BILAG 1: SPØRGESKEMA TIL ELEVERNE	30
BILAG 2: SPØRGESKEMA TIL LÆRERNE	31
BILAG 3: ELEVBE SVARELSER FRA SPØRGESKEMA	32
BILAG 4: FORSKELLIGE EKSEMPLER PÅ ELEVERNES TEGNINGER	33
BILAG 5: UDDRAG AF ELEVERNES BE SVARELSER	34
BILAG 6: UDDRAG AF LÆRERNES BE SVARELSER.....	35
BILAG 7: UDDRAG AF ELEVERNES BE SVARELSER	37

Indledning

I dag lever vi i et samfund, der er præget af mange indtryk, forskellige kulturer og ikke mindst forskellige mennesker (Jeppesen 2017). Disse forskelligheder kommer også til udtryk i de danske skoler, hvor individernes forskelligheder bliver præsenteret gennem forskellige forudsætninger, personligheder og fagligt niveauer. Derfor kan et humanistisk og abstrakt fag som historie blive anskuet på forskelligvis afhængigt af, hvem man spørger. For hvad forbinder vi mennesker med ordet historie? Er det en konkret fortælling om nogle fortidige begivenheder, som vi opfatter som betydningsfulde for vores hverdag? Ud fra fortællingerne om fortiden, skaber vi vores egen forståelse af de fortidige begivenheder. Vi fortolker og forstår forskelligt den daglige gang, vi nu en gang er en del af, både småt som i større perspektiv. I forsøget på at forstå vores nutid, trækker vi tråde fra vores fortolkning af fortiden, vi lærer, vi fortolker og vi reflekterer (Christiansen & Knudsen, 2017). Der er derfor ikke et konkret svar på, hvad vi mennesker skal mene om fortiden, men vi skal lære at forholde os til den, og til hvordan nutiden afspejler fortidens handlinger, det skal historiefaget bidrage til.

Problematikken i historiefaget

Tilgangen til historieundervisningen har ændret sig gennem tiden. I Det Sthyrke Cirkulære, der betragtes som den første læseplan i grundskolen i 1899, var formålet med historiefaget, at eleverne kendte til bestemte historiske begivenheder og kunne dem udenad. I dag er formålet et andet, eleverne skal have vished om menneskets grundvilkår, kunne forholde sig kritisk til historien og lige så vigtigt, til brugen af den (Danmarkshistorien.dk, 2012). Det centrale ved Det Sthyrke Cirkulære var, at det faglige indhold var faktabaseret, og eleverne skulle derfor ikke forholde sig til indholdet på andet vis. Fakta var fakta. I 1960 skete der en udvikling inden for fagets formål, ministeriet udgav Den Blå Tænkning, denne læseplan havde til formål at knytte skolefaget historie tættere sammen med videnskabsfaget historie. Videnskabsfagets resultater skulle formildes og bearbejdedes af eleverne, samt metoder og fremgangsmåder fra videnskabsfaget skulle i brug (Pietras & Poulsen, 2016, s. 59). Koblingen mellem fortid og nutid, levet og fortalt historie var ikke en del af historieundervisningen, men historiefaget var blevet et kundskabsfag, hvor eleverne skulle tilegne sig viden - uden at forholde sig yderligere til det (Pietras & Poulsen, 2016, s. 60).

I dag er historiefaget et obligatorisk fag for både store og små klasser i den danske grundskole. Det der adskiller historiefaget i dag og historiefaget under Det Sthyrke Cirkulære og Den Blå Tænkning er, at historieundervisningen i dag bygger på en kritisk og reflekteret tilgang til historiske begivenheder. I dag bygger historiefaget på en mere kompetenceorienteret tilgang (Pietras, 2018). Historiefagets særlige opgave er i dag at hjælpe eleverne med at forholde sig til fortidens fortællinger, og ikke blot lære dem udenad (Pietras & Poulsen, 2016, s. 82). Det betyder, at elevernes historiebevidsthed skal i spil i historieundervisningen. Historiefaget bærer i dag præg af vigtigheden af samspillet mellem fortid, nutid og fremtid (Pietras & Poulsen, 2016, s. 83).

I rapporten *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* fra Historielab fra 2016 beskrives det, at få elever ser sammenhænge mellem historiefaget og deres hverdagsliv og dagligdag (Knudsen & Poulsen, 2016):

Nogle siger, at man skal have historie i skolen for at lære noget om fortidens fejltagelser, så vi i dag undgår at begå de samme fejl. Andre mener, at man har historie for at lære om, hvilke faktorer der har været afgørende for hvilke forandringer i samfundet (Knudsen & Poulsen, 2016).

Problematikken er, hvordan man kan arbejde med historiefaget i undervisningen, så udfordringen med, at eleverne har svært ved at forholde sig til fortiden imødekommes gennem arbejdet med fagets mål og kompetencer. Når eleverne ikke længere blot skal kunne fortidige begivenheder udenad, men derimod lære at forholde sig til dem, orientere sig i dem og reflektere over dem, bliver undervisningen nødt til at følge med. Hvis historieundervisningen, på trods af de ændringer der har været i fagets læseplan, bibeholder et fokus på begivenhederne som vigtige i sig selv, vil eleverne ikke opnå de ønskede kompetencer (Knudsen & Poulsen, 2016).

I mit seneste praktikophold underviste jeg i historie på mellemtrinnet. Her oplevede jeg, at eleverne også forstod historie som et fag, der kun var relevant for fortiden, og derfor forblev i fortiden. Eleverne havde altså svært ved at skabe en kobling mellem historien og deres eget liv. Det kom særligt til udtryk, fordi de havde svært ved at sætte ord på, hvad de lærer i faget. Jeg undrede mig over, hvordan jeg kunne give eleverne et redskab til at udtrykke sig i historiefaget. Derfor kom jeg frem til, at eleverne skulle tegne. Tegningen som æstetisk værktøj skulle give eleverne en mulighed for at udtrykke sig og reflektere over, hvad de havde lært i historie. Jeg opstillede derfor en hypotese, som lød på, at æstetik kan have en positiv effekt på elevernes kompetencer i historiefaget.

Problemformulering

Hvordan kan man styrke elevers kompetencer i historiefaget gennem en æstetisk tilgang med fokus på selvproducerede tegninger?

Metode

Jeg vil afklare mit læringssyn og videnskabsteoretiske udgangspunkt, så det gennem mit projekt er tydeligt, hvilken forståelse af læring, jeg har arbejdet ud fra. I mit professionsbachelorprojekt tager jeg udgangspunkt i det socialkonstruktivistiske læringssyn, hvor læring betragtes som noget, der sker på to planer; et socialt plan og dernæst et psykologisk plan (Vygotsky i Gjems, 2013). Jeg er inspireret af Vygotskys socialkonstruktivistiske syn på læring, da jeg mener, at vekselvirkningen mellem individuel refleksion og interaktionen mellem elev og elev og lærer og elev er et grundvilkår for at læring kan opstå. I projektet vil jeg fokusere på, hvordan elever gennem selvproducerede tegninger bearbejder det, som de har lært i undervisningen. På den måde kombineres det sociale plan, altså interaktionen i undervisningen med det psykologiske plan, altså den individuelle refleksion. Da mit projekt er forankret i det humanvidenskabelige felt, er jeg bevidst om, at jeg har med mennesker at gøre. Mit empiriske materiale bærer derfor præg af, at det er indsamlet gennem menneskelig kontakt, og derfor er mit formål ikke at af- eller bekræfte min hypotese, men blot åbne op for spørgsmålet om, hvorvidt elevernes selvproducerede tegninger kan have en effekt på deres kompetencer i historiefaget. Gennem mit projekt vil jeg benytte mig af en hermeneutisk tilgang, da jeg løbende vil fortolke på min empiri. Denne fortolkning sættes overfor min udvalgte teori, som igen vil blive fortolket i forhold til elevernes selvproducerede tegninger.

For at nuancere mit syn på dette spørgsmål, har jeg valgt at metodetriangulere (Larsen, 2010). Den kvantitative metode, i form af spørgeskema, har jeg brugt til at få et indblik i elevernes refleksioner over deres tegninger og betydning for deres eget syn på deres læring (Larsen, 2010). Jeg benytter den kvantitative metode, fordi jeg ønskede at få information om de tanker der lå bag elevernes selvproducerede tegninger. Derfor var svarene på forhånd formuleret til eleverne, hvori der også forekom færdigformulerede svarmuligheder. Det skulle sikre en større afgrænsning af min dataindsamling.

Ulempen ved den kvantitative metode er, at man ikke har mulighed for at få uddybet elevernes besvarelser. Derfor er man nødsaget til at drage sine egne konklusioner ud fra besvarelserne, selvom man ikke kan være helt sikker på, at det var det eleven mente.

For at imødekomme dette inddrog jeg den kvalitative metode, som i dette tilfælde var i form af observationer. Den kvalitative metode skulle bidrage til, en mere nuanceret måde at fortolke elevernes svar på, da jeg havde observeret dem, mens de tegnede og besvarede spørgeskemaerne. Det gjorde jeg for, at sikre en mere nuanceret tilgang til min empiri, der skulle være med til at give en dybere forståelse for de kvantitative data (Larsen, 2010). Hvis det havde været en større undersøgelse, ville det have været en fordel at lave interviews, for at få afkræftet mulige misforståelser i elevernes besvarelser, men da omfanget af min undersøgelse er begrænset har jeg valgt, at denne metode var tilstrækkelig.

Læsevejledning

For at undersøge min problemformulering, vil jeg starte med at præsentere det valgte teori, så det fremgår, hvilket perspektiv jeg tillægger teorierne. Efterfølgende vil der forekomme en præsentation af min empiriske undersøgelse, og hvorfor jeg har valgt disse indsamlingsmetoder. Med udgangspunkt i min teori og empiri, vil jeg analysere min problemformulering, her vil der forekomme eksempler fra praksis. Efter analysen vil der forekomme et muligt handletiltag til min problemformulering, hvilket vil føre til en diskussion om forskellige perspektiver på historiefaget og mit handletiltag. For at afrunde mit projekt vil jeg opsummere de vigtigste pointer i en konklusion.

Teori

Jeg vil præcisere, hvilket teoretisk udgangspunkt jeg vil bruge til at analysere min problemformulering. Jeg vil derefter præsentere mine udvalgte teorier og kort konkretisere, hvorfor jeg har valgt at benytte disse teorier i min opgave.

Kompetenceorienteret historieundervisning

Historiefagets kompetenceområder *kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug* afspejler arbejdet med elevernes historiske bevidsthed, og derfor har jeg valgt at inddrage den kompetenceorienterede tilgang og *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* som en del af min udvalgte teori. Rapporten *Historiefaget i fokus* tager udgangspunkt i en tidligere

undersøgelse *Ungdom og historie i Danmark* af Danmarks Lærerhøjskole i år 1998, som viser samme tendenser (Nielsen, 1998).

I folkeskolens formålsparagraf stk. 3 står der følgende: "Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati". (Undervisningsministeriet.dk, 2018).

Vigtigheden i den danske grundskole er, at eleverne i dag skal udvikle sig til demokratiske borgere. Det betyder, at eleverne skal lære at agere selvstændigt, og ud fra det danne sine egne meninger og holdninger. Disse værdier er også centrale i historiefaget. I 1980'erne blev folkeskoleloven udfordret af en historiedidaktik, hvor elevernes historiebevidsthed og identitet blev en del undervisningens kerneopgave (Pietras & Poulsen, 2016, s. 65). I dette projekt vil historiebevidsthed anvendes som historisk bevidsthed. Jeg er bevidst om, at forståelsen af disse begreber kan betragtes forskelligt afhængig af, hvilken kontekst de ses ud fra (Jensen, 2017). Jeg har i mit projekt valgt at have fokus på historisk bevidsthed, da jeg skriver ud fra en undervisningsmæssig kontekst. Jeg forstår derfor historisk bevidsthed, som det der udvikles, når man bevidst arbejder med historiebevidsthed i undervisningen.

I dag er tilgangen til historiefaget gået fra værende stoforienteret til en mere kompetenceorienteret tilgang (Pietras, 2018). Udfordringen består derfor i, at historiefaget ikke længere kun handler om, at eleverne skal lære om fortidige begivenheder i kronologisk rækkefølge, men også om at orientere sig og tænke historisk (Pietras, 2018). Den kompetenceorienterede tilgang til faget afspejles også i fagformålets stk. 3 for historiefaget: "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 (Undervisningsministeriet, 2016)."

Historiedidaktiske FUER-model

For at undersøge min problemformulering, vil opgavens fundament bygge på den tyske historiedidaktiker Andreas Körbers FUER-model. Modellens formål er, hvordan man metodisk kan arbejde med historisk bevidsthed som kompetence i en undervisningssammenhæng (Poulsen, 2015). Modellen består af 4 kompetencer, som har til formål at udvikle elevernes håndtering af deres historiske indholdskompetence: *Afsæt for historisk tænkning, undersøgelseskompetence, metodekompetence og orienteringskompetence* (Poulsen, 2015). I mit projekt, har jeg valgt at rette mit fokus på den sidste kompetence: *Orienteringskompetence*. Jeg lader mig inspirere af Pietras definition af elevens

orienteringskompetence, da det er gennem denne kompetence, at eleven kan kvalificere færdigheder til at reflektere over og perspektivere fortiden til sin egen livsverden og omverdensforståelse (Poulsen, 2015). Eleven kan skabe samspil mellem fortid, nutid og fremtid, hvilket er det jeg i mit projekt ønsker at undersøge ud fra et æstetik perspektiv. Jeg er klar over, at modellen som helhed rummer et samspil mellem de fire forskellige kompetencer, men udgangspunktet for mit projekt vil udelukkende være den ene kompetence - elevens *orienteringskompetence*:

Eleven opøver evner og færdigheder (mestring) til at relatere og perspektivere tolkninger og vurderinger af fortiden til egen livsverden og egen mentalitet. Kompetencen omfatter også forudsætninger for reflekteret at kunne revidere og omfortolke egen forståelse af fortiden og fortællinger om denne (Pietras, 2018).

Et æstetisk perspektiv

Begrebet æstetik stammer fra oldtiden, hvor begrebet blev tillagt stor skønhed, fornuft og harmoni (Austring & Sørensen, 2006). A.G. Baumgarten beskrev i midten af 1700-tallet æstetisk erfaringsdannelse, som vejen til erkendelse (Austring & Sørensen, 2006). I oplysningstiden i det 18. og 19. århundrede blev det æstetiske mere og mere selvstændiggjort. I takt med at kunsten gik fra at være en del af kirke og statsmagt, var det nu et mere værdiladet frirum. Fælles for oplysningstidens tænkere i det 18. og 19. århundrede var, at de anså æstetikken for værende en måde at betragte og erkende verdenen på (Austring & Sørensen, 2006). Æstetik kan indrammes på 3 forskellige måder: Et selvstændigt fagområde inden for den filosofiske æstetik, sensitiv erkendelse og æstetikken som genstand og udtryk i verden (Brodersen, 2015a). A.G. Baumgarten mente, at erkendelsen gennem sansning er på lige fod med begrebslig erkendelse. Erkendelsen gennem sansning er en anden måde at erkende på, herunder et særligt perspektiv at opleve, kommunikere, erfare og erkende på (Brodersen, 2015a). De tre måder at se æstetik på, vil ikke fremgå direkte i min opgave. Jeg vil dog finde inspiration fra den sensitive erkendelse, da jeg ønsker at undersøge, hvordan æstetisk med fokus på selvproducerede tegninger kan hjælpe eleven til at reflektere over sin læring og orientere sig i historiefaget.

“Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser (Austring & Sørensen, 2006).”

Med inspiration fra Austring og Sørensens definition af æstetik, ses begrebet som en måde at arbejde med læring på. I den forbindelse er æstetik som læringsmåde karakteristisk ved, at

mennesket omsætter sine egne indtryk af verden til et æstetisk udtryk (Austriung & Sørensen, 2006):

Grundlaget for det æstetiske som læringsmåde er æstetisk virksomhed i vid forstand. Det vil sige aktiviteter, hvor mennesket aktivt gennem symbolsk formsprog som tegning, rollespil, dans og sang mv. fortolker sine oplevelser og kommunikerer om sig selv og verden (Austriung & Sørensen, 2006, s. 91).

Når man snakker om æstetisk i vid forstand tager det udgangspunkt i, at mennesket har brug for æstetisk oplevelse og udtryk som kilde til erkendelse (Hansen, 2015). Det er den sanselige aktivitet, hvor man som menneske enten oplever eller udtrykker sig. Dette kan ske i form af farver, former, stemninger og egen kropslig bevægelse (Hansen, 2015). Jeg har valgt at sætte Austriung og Sørensens definition af æstetik som læringsmåde i forbindelse med Peter Brodersens æstetiske virksomhedsform (Hansen, 2015). Jeg er bevidst om, at de andre virksomhedsformerne kan være brugt i arbejdet med undervisningens indhold, men jeg vil i mit projekt inddrage inspiration fra den æstetiske virksomhedsform, da jeg undersøger min empiri ud fra et æstetisk perspektiv.

Trine Hyllested og Vygotsky

Jeg har valgt at finde inspiration fra Trine Hyllested, som har skrevet en phd. der handler om, når læreren tager skolen ud af skolen (Hyllested, 2007). Hendes undersøgelse tager udgangspunkt i naturfag, men jeg har valgt at lade mig inspirere af nogle af hendes anvendte teorier, tanker og forskning. Hyllested mener, at læring udvikler sig gradvist som en gensidig veksling mellem modning og læring under indflydelse af samfundet omkring individet (Hyllested, 2007). Hyllested er inspireret af Piaget og Vygotskys perspektiv på læring. Piaget fokuserer på en individuel kognitiv opfattelse af læring, hvorimod Vygotsky har et mere sociokulturelt perspektiv på læring, hvor læringsprocesserne er forankret i de sociokulturelle betingelser (Hyllested, 2007). Da elever i skolen hele tiden deltager i interaktioner og samarbejde med hinanden, har jeg valgt at inddrage Vygotsky, fordi han har et socialt perspektiv på læring og omgivelsernes betydning for læring (Vygotsky i Gjems, 2013, s. 101). Vygotsky mener, at betingelserne for læring er, at hver person konstruerer sin egen læring, at læring konstrueres i en kulturel kontekst og at læring udfordres af samværet med andre (Hyllested, 2007).

Empiri

Jeg vil komme ind på, hvilke indsamlingsmetoder jeg har brugt til min empiriske undersøgelse. Det vil jeg gøre for at give et overblik over, hvordan jeg har indsamlet min empiri, samt hvilke tanker jeg har gjort mig omkring de valgte metoder. Jeg vil dertil komme ind på, hvilke tanker jeg har gjort mig ude i grundskolen for at få de mest optimale besvarelser af spørgeskemaerne.

At tegne

De elever som jeg har modtaget tegninger fra skulle hver især tegne, hvad de lærte ud fra et forløb i historieundervisningen. Tegningen skulle illustrere, hvorvidt de kom til at reflektere over, hvad de lærte ud fra det pågældende forløb. Tegningerne var ikke et element i en formativ eller summativ evaluering, men derimod var det tegneprocessen i sig selv, der i denne forbindelse var interessant. Tegningerne er udarbejdet af 57 elever fra hhv. 5. og 7. klasse, hvor eleverne i 5.klasse har arbejdet med temaet *Naboer* og eleverne i 7. klasse har arbejdet med temaet *Stavnsbåndet*. I en af de to 5. klasser valgte jeg, at klassens elever både skulle skrive og tegne. Det gjorde jeg for at se, hvorledes der kunne være en forskel mellem elevens skriftlige arbejde og elevens tegning. I mit skriftlige projekt vil mit fokus være på tegningerne, dog vil der enkelte steder blive refereret til elevens skriftlige arbejde.

Spørgeskemaundersøgelse til eleverne

Efter eleverne havde tegnet, ønskede jeg at finde ud af, hvordan de arbejdede med historiefaget ude i deres klasser. Dette fik jeg svar på gennem et spørgeskema (se bilag 1). Spørgeskemaerne er besvaret af 57 elever fra hhv. 5. og 7. klasse. Spørgeskemaet bestod både af spørgsmål med svarmuligheder og spørgsmål, hvor eleverne selv skulle udforme deres egne svar. Spørgsmålene i form af multiple choice svarmuligheder, omhandler de arbejdsformer, som de typisk anvender i historieundervisningen, og hvor godt de selv mener, at de lærer ud fra disse arbejdsformer. Dette har jeg gjort, for at få et overblik over, hvordan de forskellige arbejdsformer træder i gennem hos eleverne. De resterende spørgsmål har jeg udformet, så eleverne selv skulle formulere deres svar. Spørgsmålene omhandlede, hvad de syntes om at tegne og det læringsmæssige aspekt ved det. Dette gav eleverne mulighed for at nuancere deres svar, hvilket giver mig en større indsigt i, hvorfor de har valgt de givne svarmuligheder ved multiple choice spørgsmålene. Jeg har i disse spørgsmål valgt at kalde det "at tegne" og ikke "det æstetiske". Jeg har udeladt ordet æstetik i spørgeskemaerne, da jeg vurderede, at ordet tegne var mere tilsvarende. Begrænsningen ved den kvantitative metode er den

manglende mulighed for at få uddybet svarene (Larsen, 2010, s.31). Dette prøvede jeg at imødekomme ved at give mulighed for, at eleverne selv formulerede nogle af deres svar, hvilket jeg har haft med i mine overvejelser ved den kvantitative indsamlingsmetode. For at sikre besvarelsernes anvendelighed, har jeg valgt at metodetriangulere ved at lytte til elevernes samtaler, mens de tegnede og efterfølgende besvarede spørgeskemaet. Observationen af tegne- og besvarelsesprocessen gav en indsigt i, hvad eleverne tegnede og hvorfor.

Spørgeskemaundersøgelse til lærerne

Sideløbende med elevernes tegneproces, har jeg brugt den kvantitative metode til at indsamle empiri fra lærerne i de respektive klasser. Dette gjorde jeg i form af et spørgeskema. Formålet var at undersøge, hvilke overvejelser de gjorde sig i undervisningen set ud fra et æstetisk perspektiv. Jeg ønskede også at afdække, hvorvidt de mener, at æstetik og selvproducerede tegninger kan have et læringspotentiale i historieundervisningen. Spørgeskemaet er udformet således, at lærerne selv kunne formulere deres egne svar (se bilag 2). For at undersøge, hvorvidt der er forskel på synet på æstetik i undervisningen, blev spørgeskemaet besvaret af 3 lærere, herunder 2 uddannet historielærere.

Fejlkilder

For at imødekomme mulige fejlkilder, da jeg skulle indsamle min empiri, var det klassernes egne lærere, der stod for undervisningen, og derfor også satte eleverne til at tegne. Det skulle gøre, at eleverne opfattede tegneprocessen som en del af deres almindelige undervisning, så tegningerne blev så autentiske som muligt, og min tilstedeværelse derfor fik minimal indflydelse. Derfor forholdt jeg mig neutral i undervisningssituationerne og fungerede som lytter og observatør. På trods af min minimale tilstedeværelse kan det dog stadig have en påvirkning på elevernes adfærd, hvilket ikke garanteres. Da jeg valgte at observere elevernes samtaler med hinanden, kunne en fejlkilde være, at jeg ikke fik et helt præcist og nuanceret billede af, hvad de snakkede om. I forbindelse med en større undersøgelse kunne en mulighed være at optage elevernes samtaler med hinanden, mens og efter de havde tegnet.

Analyse

I min analyse vil jeg komme ind på en kompetenceorienteret læseplan i historiefaget. På baggrund af det vil jeg efterfølgende komme ind på, hvordan æstetik kan kobles til

historiefaget. I forlængelse af æstetik og historiefaget vil jeg inddrage min teori og empiri om selvproducerede tegninger som er omdrejningspunktet for min analyse.

Kompetenceorienteret læseplan i historiefaget

Jeg vil i dette afsnit komme ind på den udfordring, der består i, at eleverne skal forholde sig til historiske begivenheder og ikke blot lære dem udenad. Som nævnt er historiefaget gået fra at være et stoforienteret fag til at være et mere kompetenceorienteret fag (Pietras, 2018). Eleverne skal ikke længere blot kunne årstal på bestemte begivenheder, men de skal udvikle kompetencer inden for kronologi og sammenhæng, historiebrug og kildearbejde. Historiefaget præges stadig af et traditionelt fagsyn, som er det dominerende i grundskolen, men det kompetenceorienterede fagsyn er på sin vis en del af historieundervisningen i den danske grundskole (Pietras, 2018). Når man arbejder med at udvikle elevernes kompetencer, kan udbyttet være forskelligt i og med, at der i dag fokuseres mere på refleksion frem for fakta i historieundervisningen. Derfor kan elevernes læringsudbytte være mere vanskeligt at måle. I rapporten *Historiefaget i fokus* fremhæves det, at historiefaget handler om fortidsfortolkninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, men problematikken er, at det ikke opererer eksplicit nok (Knudsen & Poulsen, 2015). Det problemfelt er interessant, fordi historiefaget fortsat vil bygge på en mere kompetenceorienteret tilgang. Dog fremgår det af undersøgelsen, at eleverne har svært ved at sætte ord på, hvad dette "mere" består af (Knudsen & Poulsen, 2015). På baggrund af det vil jeg komme ind på, hvordan det æstetiske kan kobles til historiefaget og imødekomme denne problematik.

Æstetik og historiefaget

Når eleverne skal lære om emner i historiefaget, kan det ske med æstetiske udtryksformer og situationer (Brodersen, 2015a, s. 40). Når man skal arbejde med elevens kompetencer inden for historiefaget kan æstetiske aktiviteter inddrages. Det primære mål er ikke, at eleverne skal tilegne sig viden omkring æstetiske udtryksformer, men hvordan det æstetiske kan hjælpe eleverne med at skabe en forståelse og indlevelse i historiefaget (Brodersen, 2015a). I indledningen beskrev jeg, at samfundet er præget af mange indtryk, forskellige kulturer og ikke mindst forskellige mennesker (Jeppesen, 2017). Disse forskellige mennesker kommer også til udtryk i den danske grundskole. Eleverne i grundskolen er forskellige og lærer på forskellige måder. Her kan vi inddrage elevernes læringsforudsætninger, da de har forskellige faglige niveauer og forskellige forudsætninger for at lære. Hvis man tager udgangspunkt i den æstetiske- og kompetenceorienterede tilgang til historiefaget, kan eleverne gennem arbejdet med æstetik, som erkendelse, skabe deres egen refleksion over de historiske emner. Vi kan

ikke antage, at en æstetisk tilgang i historieundervisningen kan hjælpe alle elever med at reflektere og orientere sig i faget. Historiefaget bygger på en kompetenceorienteret undervisning, hvor elever kvalificerer kompetencer ud fra forskelligt fagligt niveau og lærer forskelligt ud af forskellige arbejdsformer (Pietras, 2018). I den forbindelse undersøgte jeg, hvilke arbejdsformer der typisk anvendes i historieundervisningen, og hvor godt de selv mener, at de lærer ud fra disse arbejdsformer. 34 ud af 57 elever svarede, at læsning typisk var en del af historieundervisningen, 44 elever svarede video, 36 svarede mundtlighed, 15 svarede skriftlig og 15 elever svarede, at billeder er en del af historieundervisningen (se bilag 3). De fleste mente, at læsning og video er de mest fremtrædende arbejdsformer i undervisningen. Eleverne skulle også svare på, hvor godt de lærer ud fra de forskellige arbejdsformer. Det interessante er, at 33 elever svarede, at de lærer bedst ud fra video, 17 svarede gennem mundtlighed og 3 elever svarede, at de lærer bedst gennem læsning. I undervisningen i 5. og 7. klasse fremtræder video som en typisk arbejdsform i overensstemmelse med, at eleverne mener, at de fleste lærer bedst ud fra video, som var en ud af fem mulige besvarelsesmuligheder. Da historie er et fortolkningsfag (Knudsen & Poulsen, 2015), er det interessant, at mange elever finder video mest lærerigt. Det kan tyde på, at den æstetiske tilgang hjælper eleverne med at sætte ord på, hvad dette "mere" i historieundervisningen består af. Endvidere kan det æstetiske, i forbindelse med videoer, åbne op for, at eleverne kan fortolke sine oplevelser, reflektere og perspektivere tolkninger af fortiden til deres egen livsverden i undervisningen (Pietras, 2018). Det æstetiske kan imødekomme historiefagets problematik, da eleven får oplevelser, gør erfaringer og tilegner sig forståelse med de forudsætninger og potentialer, som den pågældende elev har med i undervisningen (Brodersen, 2015b). 33 elever svarede, at de lærer mest ud fra videoer, i modsætning til dette svarede 3 elever, at de lærer bedst gennem læsningen. Dette sætter det æstetiske aspekt i perspektiv i forhold til læsning. Grunden til at videoer foretrækkes frem for læsning, kan være et udtryk for, at videoer giver alle elever lige mulighed for at tilegne sig viden i undervisningen.

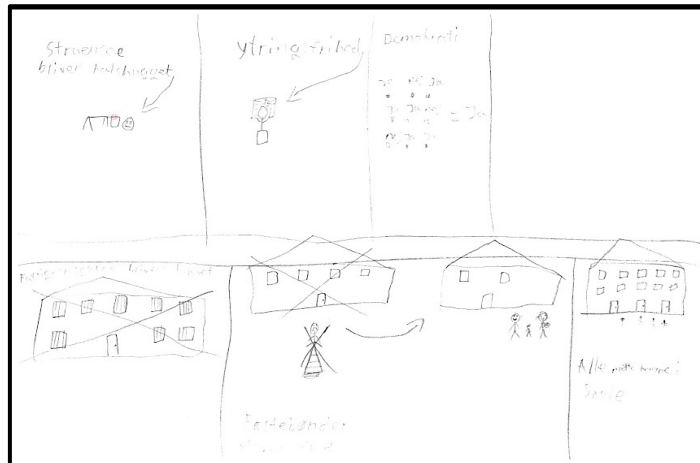
Elevernes selvproducerede tegninger

Hvad tegner eleverne?

Meningen var, at eleverne i de respektive klasser skulle reflektere over deres viden fra de pågældende forløb. Det var intet krav til, hvordan tegningen skulle udformes, blot at tegningen skulle tegnes ud fra hhv. forløb om temaerne *naboer* eller *Stavnsbåndet*, afhængig af hvilket klassetrin eleverne var fra.

Tegning som erkendelse

A.G. Baumgarten beskrev tilbage i 1700-tallet om vejen til erkendelse hos mennesket (Austring & Sørensen, 2006). I følgende afsnit vil jeg inddrage begrebet som inspiration til at analysere, hvorvidt elevernes selvproducerede tegninger kan være en måde at skabe erkendelse på hos eleven. Lad os i den forbindelse tage udgangspunkt i en af elevernes tegninger.



Tegningen er tegnet af en elev fra 7. klasse, som har haft om temaet *Stavnsbåndet*. På tegningen ses forskellige bokse, hvor eleven har tegnet mennesker, huse og en skole. Menneskerne repræsenterer forskellige samfundsklasser, herunder Struensee, skoleelever og borgere i samfundet. På tegningen ses det, at eleven har valgt at skrive begreber som passer til tegningen, hvilket ikke var en del af opgaven, men jeg har valgt at inddrage den, da jeg finder tegningen interessant. Jeg ved ikke, om eleven har tegnet først og efterfølgende skrevet eller omvendt, men jeg forholder mig til, at eleven har brugt begreber der knyttede sig til tegningen. Det interessante er, at eleven kan have taget stilling til, hvad den har tegnet og handlet ud fra det. Sætter vi det i forbindelse med A.G. Baumgartens tanke om, at erkendelse sker gennem sansning på lige fod med begrebslig erkendelse (Austring & Sørensen, 2016), kan det indikere, at eleven har brugt den selvproducerede tegning til at sætte ord på, hvad eleven har lært ud fra den æstetiske tilgang. Hvis jeg tager udgangspunkt i, at eleven først har tegnet og efterfølgende suppleret med begreber, kan den selvproducerede tegning have hjulpet eleven til at erkende det faglige stof. Omvendt kan eleven først have skrevet begreber og efterfølgende suppleret med tegningerne. Hvis dette er tilfældet, kan eleven have brugt den selvproducerede tegning, til at visualisere de faglige begreber, og på den måde reflektere over det faglige indhold. Da vi ikke kender rækkefølgen af, hvordan eleven har tegnet og skrevet, kan jeg ikke konkludere, hvorvidt der i tegneprocessen er opstået en erkendelse af, hvad eleven har lært ud fra forløbet. I forhold til denne tegning, er det interessante ikke, i hvilken rækkefølge eleven har tegnet eller skrevet, men derimod at disse to udtryksformer kan have

suppleret hinanden, og hjulpet eleven til at opnå en erkendelse og refleksion over det historiske tema. Erkendelsen gennem sansning kan være en anden måde at hjælpe eleven med at opleve, kommunikere, erfare og erkende det historiske indhold på (Brodersen, 2015a). Det kan enten være sket individuelt eller socialt med sidekammeraten. Elevens erkendelse og egen forståelse af det faglige emne kan være påvirket af kulturelle og sociale sammenhæng (Hyllested, 2007). Her kan det sættes i forbindelse med mit socialkonstruktivistiske læringssyn, da eleven, gennem den selvproducerede tegning, både kan have bearbejdet sin egen erkendelse, refleksion og orientering i historiefaget individuelt eller i interaktion med sine klassekammerater.

Elevernes indlevelse og forståelse

Historie er en integreret del af vores liv. Det er et essentielt grundvilkår, at vi mennesker er historieskabte og medskabere af historie (EMU, u.å.a). For at give eleverne en indsigt i, at de er medskabere af historie, kan de selvproducerede tegninger åbne op for, at eleverne styrker deres historiske bevidsthed.



Tegnet af elev fra 5. klasse

Arbejdet med tegningen skal ses som et udtryk for fortolkning af det bearbejdede indhold fra undervisningen. Ønsket er derfor, at tegningen medvirker til, at eleverne får et redskab til at reflektere over deres egen rolle i den store og lille historie. Det ses, hvordan eleverne hver især har fortolket opgaven forskelligt, da mange af eleverne tegner forskellige ting (se bilag 4). I denne forbindelse repræsenterer det æstetiske en kvalitativ verdensopfattelse, som giver livet mening og helhed (Austring & Sørensen, 2006, s. 81). Tegningerne er forskellige, da eleverne har forskellige opfattelser af verdenen. De forskellige tegninger kan rumme indlevelse, forståelse og fortolkning af, hvad de har lært.

I den forbindelse kan vi kigge nærmere på elevernes indlevelse og forståelse, da emnerne i historiefaget kan være abstrakte, hvilket tegningerne også illustrerer. Nogle eleverne bruger

farver, lineal og tegner på livet løs. Andre elevers tegninger er ganske simple. Uanset udfaldet af tegningerne om temaet *Naboer*, er det vigtige ikke, hvordan de ser ud. Målet er, at tegningerne kan skabe indlevelse og forståelse for temaet. I de to 5. klasser tegnede eleverne, hvad de havde lært ud fra forløbet.

Min empiri tyder på, at eleverne havde en forståelse for temaet, da alle fik tegnet noget. Det illustreres, hvor forskellige tegninger er, men alligevel har de nogle lighedstræk.

Gældende for mange af klassernes tegninger er, at de har tegnet det danske og svenske flag, muligvis fordi klasserne har arbejdet med svenskekrigene under temaet *naboer*. Det interessante er dog, at nogle af eleverne også har tegnet sin egen nabo, på den måde er der blevet skabt en kobling mellem den lille historie og den store historie. Elevernes individuelle erfaringer kan på den måde styrke deres forståelse af temaet og skabe en helhedsforståelse både ud fra tegningen i sig selv, men også i interaktionen med hinanden. Eleverne bruger forskellige symboler i deres tegninger, nogle tegner geografiske landområder, danske og svenske flag, deres egne naboer, bomber mellem landene og nogle tegner andre symboler for naboer, herunder arme og vinduer (se bilag 4).



Tegnet af en elev fra 5. klasse

Ud fra tegningerne i 5. klasse tyder det på, at eleverne eksperimenterer med en symbolsk form. De forsøger at udtrykke noget om dem selv og om temaet, ved at bruge symboler, som de har en relation til (Austrig & Sørensen, 2006). Disse symboler kan både være brugt bevidst eller ubevidst, men fælles for dem kan man sige, at de har givet eleverne et sprog at tale ud fra.

Jeg kan umiddelbart ikke konkludere, at fordi eleverne har tegnet en tegning betyder, at de har styrket deres orienteringskompetence. Man kan dog se, at de har brugt tegningerne til at reflektere over det historiske tema, da de bl.a. har brugt symboler som udtryksform. Eleverne i

de respektive klasser har derfor taget stilling til og reflekteret over, hvad de har lært. På den måde har de anvendt deres nutidsforståelse til at omsætte deres historiske viden om temaet til en tegning. Eleverne i klasserne kan, ud fra den æstetiske arbejdsform, forholde sig til det historiske indhold, forstå sig selv og omverdenen og reflektere over, hvordan de kan udtrykke deres viden. Det er dog vigtigt, at denne sammenhæng mellem refleksion og tegning italesættes i samarbejde med eleverne. Derfor vil det være hensigtsmæssigt, at tegningen indgår i en efterfølgende diskussion på klassen for, at eleverne opnår denne indsigt i tegningens funktion i historieundervisningen.

Tegning som refleksionsproces

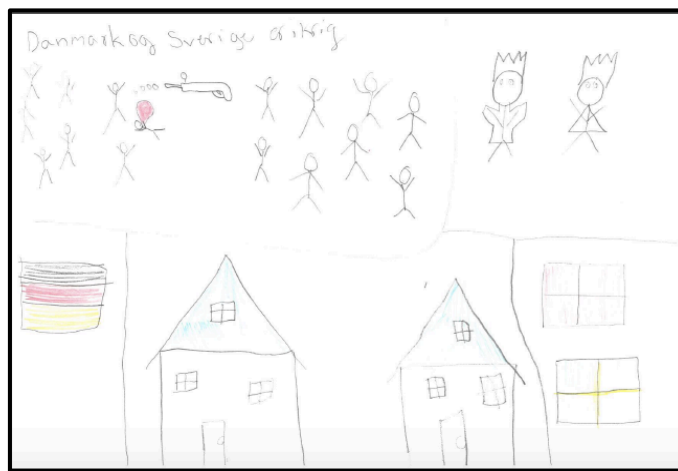
Vygotsky ser tegninger som værende på lige fod med det mundtlige sprog, hvilket giver alle elever mulighed for at udtrykke sig omkring stoffet. Vygotsky hævder, at mange af de samme udviklingsmønstre, som vi finder i barnets sprogudvikling vil være til stede, når børnene udvikler sig kunstnerisk (Høines, 1998, s.114). Efter tegneprocessen i hhv. 5. og 7. klasse udtrykte et antal af eleverne, at de ikke var tilfredse med deres tegninger. Vygotsky mener dog, at interessen for det færdige resultat bør være minimalt, da man i stedet skal fokusere på selve arbejdsprocessen (Høines, 1998, s. 114). Ud fra et lærerperspektiv er det arbejdsprocessen, der er interessant, fordi den viser, hvordan eleverne bearbejder og reflekterer over undervisningens indhold. Ser vi det derimod ud fra et elevperspektiv, kan det tyde på, at eleverne har større interesse for resultatet frem for selve arbejdsprocessen. Jeg kan ikke konkludere, at det forholder sig sådan, men afhængigt af, hvilket perspektiv dette forhold ses ud fra, kan det variere, hvad der vægtes højest hos henholdsvis elever og lærer. Det er derfor vigtigt, at læreren interagerer med sine elever, og løbende italesætter formålet med tegneprocessen, så eleverne opnår en forståelse af, at kvaliteten af tegningen er irrelevant. Ifølge bilag 3 er det ikke alle elever, der finder det at tegne interessant. 19 elever synes det er sjovt, 9 elever synes, det er kedeligt eller udfordrende, og 14 elever finder det fint. De sidste elever ved det enten ikke, eller også finder de aktiviteten mærkelig. På trods af deres holdning til aktiviteten, formår alle elever at få tegnet. Dette giver et billede af, at tegningen åbner op for, at eleverne, uanset faglige niveau, har mulighed for at udtrykke sig.

Tegneprocessen kan indikere, at alle 57 elever har et budskab at formidle. Tegningernes kunstneriske udtryk er ikke essentielt, men selve budskabet, der kommer til udtryk, da det viser, at alle elever har reflekteret over temaet, og dermed er kommet til en erkendelse af, hvad de har lært (Høines, 1998, s. 115). Denne vekselvirkning mellem den sociale interaktion

mellem eleverne, og det psykologiske aspekt i form tegneprocessen, underbygger mit socialkonstruktivistiske læringssyn.

Den selvproducerede tegning som kommunikationsform

En tegning kan ses som en måde at kommunikere på (Austrius & Sørensen, 2006). Tegningen kan bruges som en kommunikationsform, hvor eleverne udtrykker sig æstetisk. I rapporten *Historiefaget i fokus* fremhæves det, at mange af eleverne har svært ved at give konkrete eksempler på deres forståelser omkring koblingen mellem fortiden og deres egen hverdagsliv (Knudsen & Poulsen, 2015). Lad os tage udgangspunkt i en tegning fra temaet *Naboer*.



Tegnet af en elev fra 5. Klasse

På tegningen har eleven tegnet to huse, flag, mennesker sat overfor hinanden og ved siden af to mennesker med kroner på. Eleven har under temaet *Naboer* haft fokus på Svenskekrigene, hvilket tegningen også illustrerer. På elevens tegning ses også, hvordan Danmark og Sverige bliver fortolket på forskellige vis. Både ud fra flag, to mennesker med kroner og to grupper mennesker stående i krig. Eleven kan i den forbindelse, gennem det æstetiske udtryk, udtrykke sin subjektive fortolkning af sin relation til verden (Austrius & Sørensen, 2006). Eleven har endvidere tegnet to huse, som kan fortolkes på forskelligvis. Det kan tolkes som to huse med relation til Sverige og Danmark, eller der kan lægge en dybere fortolkning bag. Ud fra et lærerperspektiv kan husene fortolkes som elevens egen hus og sin nabos hus. Hvis dette er tilfældet, har eleven skabt en tegning, der rummer elevens egen fortolkning af sig selv og verden. Ud fra de to huse har eleven, ud fra en æstetisk tilgang, kunne fortolke viden om fortid og koble det til elevens hverdagsliv. Jeg konkluderer ikke, at det forholder sig sådan, men noget kan tyde på, at husene symboliserer elevens individuelle fortolkning af temaet og

gennem den selvproducerede tegning kommunikerer og reflekterer eleven over det faglige indhold.

Tegning som arbejdsform

I elevspørgeskemaet skal eleverne svare på, om de har lært noget (se bilag 3). 43 elever svarer ja, og 14 elever svarer nej. Det er interessant, at de fleste elever selv mener, at de har lært noget, fordi elevernes besvarelse kan sætte i forbindelse med elevernes udtalelse fra *Historiefaget i fokus*, hvor det fremgår, at de mener, at de har lært noget i historieundervisningen, når der sker noget usædvanligt. Eleverne fremhæver det som spændende, og hvor arbejdsformen er mere i fokus end selve det historiske indhold (Knudsen & Poulsen, 2016). Størstedelen af eleverne i 5. og 7. klasse synes, at det er sjovt eller fint at tegne. De 43 elever beskriver deres læringsudbytte forskelligt (se bilag 5). Nogle elever mener, at de har lært, at det er bedre at leve i nutiden end i fortiden. Andre mener, at have lært om at mennesker i fortiden havde det hårdt. Andre elever svarede, at de har lært om ordet fattigdom. Til sidst nævner nogle elever, at de er blevet bedre til at tegne. Denne besvarelse kan tyde på, at valget af arbejdsform, har hjulpet eleverne med at forholde sig til og reflektere over det historiske indhold. Jeg kan ikke konkludere, at det altid forholder sig sådan, og at læring nødvendigvis sker på baggrund af, hvad der er spændende og relevant. Jeg er klar over, at motivation kan have en påvirkning på elevernes læringsudbytte, da læringspotentialet er større jo mere motiveret eleverne er (Christensen, 2015). Motivation er et andet perspektiv på læring i forhold til brugen af æstetik, men det er en anden vej at gå, som projektets omfang sætter en begrænsning for at inddrage yderligere.

Læringsudbytte og refleksioner

Ved at tage udgangspunkt i nogle af elevernes tegninger, kan det tolkes som om, at det æstetiske på en og samme tid åbner op for, at eleverne lærer noget om sig selv, andre og den verden, de er en del af (Brodersen, 2015a). Dette er nødvendigvis ikke tydeligt for eleverne, og derfor vil det være en god idé at bruge tegninger som udgangspunkt for en diskussion med eleverne, så de bliver gjort bevidst om dette. Det tomme stykke papir bliver fyldt op med farver, symboler og streger. Det der tegnes ses ud fra elevernes egen synsvinkel og refleksion. I forhold til elevernes læringsudbytte kan kreativiteten og formsprog have en betydning (Austriung & Sørensen, 2006). Igennem formsproget giver det eleverne mulighed for at bearbejde og kommunikere deres refleksioner over temaet.

Set ud fra de forskellige undervisningssammenhænge kan det diskuteres i hvor høj grad, at formsproget, herunder virkemidlerne i selve tegningen er essentielt. Det betyder ikke, at

virkemidlerne i tegningerne ikke har betydning, blot at det kreative element kan fylde mere hos eleverne. Flere elever ytrer, at de ikke er gode til at tegne. I den forbindelse kan det ses som en begrænsning, hvis man fokuserer for meget på resultatet frem for den kreative proces, da det kan skabe usikkerhed hos eleverne og kan påvirke læringsudbyttet (Christensen, 2015). Det er derfor vigtigt, at man italesætter formålet med tegningerne for eleverne, så de på sigt fjerner fokus fra selve produktet. For at understøtte det, kan vi tage udgangspunkt i lærernes spørgeskema. Her svarede en lærer, at en ulempe ved den æstetiske tilgang i praksis er, at eleverne selv kan mene, at de tegner dårligt (se bilag 6). I den forbindelse vil jeg inddrage de 57 elevbesvarelser i spørgeskemaet. Eleverne blev nemlig spurgt, hvorfor de troede, at de skulle tegne. 9 elever svarede, at det var nemmere at tegne i stedet for at skrive, 10 elever mente, at de skulle tegne, hvad de havde lært, 9 elever vidste ikke, hvad grunden var og de resterende elever svarede ikke på det pågældende spørgsmål. Samlet set kom 28 elever med uddybende kommentar herunder, at det var noget med billeder at gøre, læringsmål, repetition, og at de skulle øve sig i at formulere sig (se bilag 7). Disse besvarelser giver et billede af elevernes egen forståelse af deres proces, hvilket giver læreren mulighed for at supplere denne opfattelse gennem en klassediskussion.

Kan sanser kvalificere elevens læringsudbytte?

Det interessante er, at nogle elever nævner, at de skulle formulere sig og repetere. A.G. Baumgarten mente, at erkendelsen gennem sansning er på lige fod med begrebslig erkendelse (Brodersen, 2015a). Eleverne kan erkende det faglige stof gennem sansning. Det kan virke som om, at eleverne gennem tegneprocessen kommunikerer og erkender det historiske indhold. Ud fra erkendelse handler og tager eleverne stilling til, hvad de har tegnet. Med andre ord kan der være tale om, at eleverne reflekterer og orienterer sig i det historiske tema, de har haft om ud fra den æstetiske tilgang til læring. Eleverne tegner som nævnt mange forskellige tegninger, hvor de enten oplever eller udtrykker, hvad de har lært (Hansen, 2015). Gennem den sanselige aktivitet sker det vha. farver, form og stemning. I den forbindelse vil jeg kort inddrage Mette Boritz. Hun beskæftiger sig med, hvordan sanserne kan sætte gang i fortolkningen hos mennesker. Hun mener, at sanserne medvirker til at bringe os i forbindelse med fortiden (Boritz, 2011). Her kan det indikere, at eleverne har mulighed for at styrke deres evner og færdigheder i forhold til at sætte fortiden i forbindelse med deres egen livsverden (Pietras, 2018). Ved at bruge den æstetiske tilgang i undervisningen, i denne forbindelse selvproducerede tegninger, kan det åbne op for et læringsudbytte hos eleverne. Det betyder nødvendigvis ikke, at alle elever opnår samme læringsudbytte, men det kan hjælpe nogle

elever til at fortolke og reflektere over det historiske tema. Mette Boritz mener, at sanserne bringer os i nær forbindelse med fortiden på måder, som de fleste af vores tanker aldrig vil kunne gøre (Boritz, 2011). Hvis vi sætter det i kontekst med eleverne, og hvad de har lært, kan elevernes tegneproces medvirke til, at det historiske indhold kan blive levende og nærværende. Ved at eleverne tegner og ikke skriver, er læringsudbyttet svært at måle (Boritz, 2011). Man kan ikke sætte to streger under facit og sige, at eleverne har lært noget, og det er netop derfor, at det er vigtigt at italesætte arbejdet med tegningerne efterfølgende i samarbejde med eleverne. Det skal dog nævnes, at hvis eleverne i stedet for at tegne havde skrevet, ville det ikke nødvendigvis være alle elever, der fik skrevet noget, og på den måde ville det igen være svært at måle læringsudbyttet. Lige meget om man vælger at tegne eller skrive, skal dette arbejde følges op med en klasses Diskussion. Hvis nogle elever er udfordret i forhold til skriftligt arbejde, vil de muligvis undlade at skrive noget. Det er her tegningen kan imødekomme elever med disse vanskeligheder, og på den måde får alle et produkt at snakke ud fra, og derfor vil det være lettere at diskutere elevernes refleksioner og læringsudbytte.

Selvproducerede tegning som differentieringsmulighed

Jeg vil kigge på tegningen som differentieringsmulighed. Som tidligere nævnt formår alle 57 elever at tegne en tegning. Vi kan stadig ikke konkludere, om hvorvidt alle elever har fået et optimalt læringsudbytte ud af det men det fascinerende er, at alle elever fik tegnet. Da mit projekt er forankret i det humanvidenskabelige felt er jeg bevidst om, at jeg har med mennesker at gøre men jeg tolker, at hver enkelt elev, ud fra det æstetiske udtryk, har tegnet et subjektivt billede af, hvad eleven individuelt har fortolket ud fra temaerne *Naboer* eller *Stavnsbåndet*. I den forbindelse kan arbejdet med de selvproducerede tegninger være en differentieringsmulighed i historiefaget. Her kan det italesættes, at hver elev tegner ud fra, hvilke forudsætninger eleven har. Hertil kan de sproglige barrierer der kan forekomme minimeres, da eleverne forholder sig subjektivt til egen fortolkning af tegningen. I den forbindelse kan vi kort inddrage Dewey. Han mente, at menneskets drivkraft, i forhold til det æstetiske som læringsmåde, er at begribe verden, behov for fællesskab og et behov for at kommunikere omkring sin oplevelse af verden (Austring & Sørensen, 2006). Ud fra det har den enkelte elev brug for, at få indsigt i det historiske emne for at kunne begribe verden og sætte det i kontekst til verden. Ud fra den selvproducerede tegning, fortolker og reflekter eleven over det faglige indhold, hvor det udfoldes æstetisk, ud fra elevernes forskelligheder og forudsætninger. Det æstetiske kan repræsentere elevens mulighed for indsigt i de historiske temaer, *Naboer* eller *Stavnsbåndet*. I den forbindelse kan den indsigt og herefter viden der kan

opstå hos eleven, kvalificere eleven til at tage ansvar for eget liv og medudvikle et demokratisk fællesskab (Austring & Sørensen, 2006), hvilket fremgår af folkeskolens formålsparagraf, at skolen skal forberede eleverne til (Undervisningsministeriet.dk, 2018).

Elevens historiske bevidsthed ud fra en selvproducerede tegning

Ud fra mit videnskabsteoretiske ståsted vil jeg komme med et eksempel på, hvorvidt en elev reflekterer og fortolker, hvad eleven har lært i det pågældende forløb. Jeg vil tage udgangspunkt i en tegning fra en 5. klasses elev med temaet *Naboer*.



Billedet illustrerer, hvorledes eleven først og fremmest har formået, at få tegnet en tegning men også, hvordan eleven kan have relateret det faglige stof til sin egen livsverden. Eleven har tegnet en masse forskellige ting, bl.a. ses det stockholmske blodbad, landenes flag er placeret geografisk ved siden af hinanden, mennesker i krig og huse. Eleven har i den forbindelse tegnet, hvad elevens egen subjektive fortolkning ud fra temaet *Naboer*.

Det interessevækkende er, at eleven også har tegnet EU og EU's flag, hvilket jeg ønsker at analysere nærmere på. Da mit projekt er forankret i det humanvidenskabelige felt er jeg bevidst om, at eleven kan have fortolket tegningen anderledes end jeg har. Men jeg fortolker elevens illustration af EU og flaget som en mulighed reflektion af elevens egen tolkning af emnet, hvor eleven ud fra det, kan have sat temaet *Naboer* i forbindelse med sin egen livsverden. Tegningen kan illustrere, ud fra farver og streger, en kobling mellem viden om fortiden og elevens livsverden, nutiden repræsenteres gennem elevens valg af EU og flaget. Elevens opbygning af tegningen kan tolkes som, ud fra den æstetiske tilgang, hvor flere delelementer tilsammen udgør, elevens reflektion af det historiske tema. Gennem tegningen får eleven mulighed for, at udtrykke sine refleksioner og sætte det i kontekst til eleven selv. Eleven kan ubevidst eller bevidst have skabt en erkendelse af eleven selv og dens omverdenen

(Austrius & Sørensen, 2006). Derfor kan eleven have udviklet sin historiske bevidsthed og faglig kompetence, gennem den selvproducerede tegning, da tegningen kan repræsentere elevens egen fortolkning og refleksion af temaet *Naboer*.

Jeg kan umiddelbart ikke antage, at eleven kvalificerer sin orienteringskompetence i historiefaget men ud fra elevens refleksion, fortolkning af tegningens udbytte, kan det tyde på, at eleven har brugt den selvproducerede tegning til at reflektere over og perspektivere fortiden til egen livsverden og omverdensforståelse (Poulsen, 2015).

Lærernes håndtering af den æstetiske tilgang i historieundervisningen

Jeg vil inddrage hovedpunkter fra lærernes besvarelser af spørgeskemaet og rapporten *Historiefaget i fokus*. Det gør jeg, for at se, hvordan de forskellige lærere betragter historiefaget og variation i faget. I *Historiefaget i fokus* fremgår det, at lærerne ser historiefaget karakteristisk som første-ordens-viden, altså eleverne skal lære faktaviden. Læreren betragter altså historiefaget som et vidensfag, hvor viden forstås som substans. Enkelte lærere fremhæver fagets metoder (Knudsen & Poulsen, 2015). Omvendt har eleverne har svært ved at se sig selv i faget, fordi de mener, at historiefaget bygger på viden om fortiden, og de har derfor svært ved at forholde sig til faget. Få elever kan formulere begreberne fortid, nutid og fremtid, men de kan ikke yderligere eksemplificere begrebernes betydning. Eleverne ser umiddelbart ikke en sammenhæng mellem historien og deres hverdagsliv, hvilket ellers fremgår af fagformålet for historiefaget, at eleverne skal kunne (Knudsen & Poulsen, 2015). Udover at eleverne ser faget som fjernt, fremhæver eleverne, at læreren skal variere historieundervisningen. Det er vigtigt for eleverne, at faget ikke bliver for kedeligt (Knudsen & Poulsen, 2015). Men er det tilfældet ude i grundskolen? I den forbindelse spurgte jeg 3 lærere, 2 af lærerne har kompetencer inden for historiefaget, hvilke holdninger de har til æstetisk i undervisningen. Lærerne inden for historiefaget mener, at historieundervisningen bør bygges på en varierende tilgang, hvor der indgår forskellige arbejdsformer (se bilag 6). Heriblandt kunne æstetik være en måde, at sætte elevernes sanser i spil.

“I historie kan det være et billede af en koncentrationslejr fremfor en tekst omkring emnet. Man kan tale ud fra billedet og samtidig er det op den enkelte elev at fortolke billedet.” (se bilag 6). Historielærerne mener, at den æstetiske tilgang har et potentiale i undervisningen, hvor både elever, der er faglige stærke og elever der er fagligt udfordret kan lærer noget (se bilag 6).

I forlængelse af lærernes besvarelser vil jeg komme med en kort introduktion til den mundtlige eksamination. Allerede inden jeg gik i gang med mit projekt synes jeg, at det også kunne være interessant at undersøge forbindelsen mellem elevens skriftlige arbejde og tegning. Det er interessant, fordi kan en selvproduceret tegning kvalificere elevens refleksion og orientering i historiefaget, ikke blot hvis man kun kigger på tegningen som helhed, men hvis man tager udgangspunkt i både elevens skriftlige og æstetiske arbejde.

Handletiltag

Jeg vil prøve at imødekomme problematikken om, at eleven har svært ved at forholde sig til fortiden, ved at udarbejde en guide, som skal kombinere fagets fagformål, kompetenceområderne og den æstetiske tilgang. Der er flere mulige tiltag der vil imødekomme denne problematik men jeg vælger, at mit handletiltag er en generel guide som skal være nem at implementere i alle forløb, uanset hvor og hvornår. Da forberedelsen til selve tegningen er begrænset, da den ikke kræver andet end at tage papir og blyant med til undervisningen, har jeg valgt nogle faktorer ud, som jeg mener er vigtige, at man er opmærksom på før, under og efter eleven har tegnet. Fokus vil være på fagets kompetenceområder, rammesætning af tegneprocessen og en dialogisk tilgang. Jeg vil pointere, at lærerens guide er et udkast med egne refleksioner, hvilket gør, at der er plads til, at det kan udfoldes endnu mere. Handletiltaget er udformet direkte til læreren.

Lærernes guide ved arbejdet med tegninger i historiefaget

Når du som lærer i historiefaget skal forberede dig ud fra en æstetisk tilgang vil jeg give følgende guide til, hvilke overvejelser man kan gøre sig.

Tænk ikke kun på tegningen - tænk på tegneprocessen.

1. Fagets kompetenceområder
2. Rammesætning af tegneprocessen
3. Dialog

Fagets kompetenceområder

Historiefagets kompetenceområder *kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug* tager udgangspunkt i fagets fagformål og udgør nogle vejledende færdigheds- og vidensmål som du skal forholde dig til i historieundervisningen (emu, u.å.a). Derfor er det vigtigt, at du har fokus på, at arbejdet med en selvproducerede tegning tager udgangspunkt i elevens

kompetencer inden for faget. Det skal sikre, at du arbejder med at styrke elevens refleksion og orientering i historiefaget, at du har fokus på elevens kompetencer frem for indhold.

Rammesætning af tegneprocessen

Når du arbejder med elevens tegneprocess er det vigtigt, at du overvejer, hvordan man sikrer en god rammesætning af tegneprocessen. I den forbindelse er det vigtigt at italesætte, hvad formålet med tegningen er. Mit råd er, at du italesætter over for eleven, at det ikke handler om, hvordan tegningen ser ud, men i stedet for skal der tegnes ud fra, hvad eleven har lært og lade den kreative side vægte mest. Det har betydning for elevens progression, at der ikke skal tænkes over, hvordan tegningen ser ud, men i stedet få fri leg til udforme og styrke sin refleksion ud fra en æstetisk tilgang (Boritz, 2011). Det er en vedvarende proces, som man skal blive ved med at arbejde med, når eleven tegner i undervisningen. Det er ikke sikkert, at eleven er ligeglade med resultatet bare fordi, man siger, at det er processen, der er vigtigt. Det er noget eleven skal vende sig til og selv blive indforstået med, med tiden.

Dialog

Når du arbejder med elevens tegneprocess er det vigtigt, at du har fokus på den dialogiske tilgang til undervisningen. I arbejdet med elevens refleksioner, er det vigtigt, at eleven indgår i dialog før, under og efter der bliver tegnet. På den måde sikrer du, at din elev opnår et læringsudbytte. Her skal du læne dig op af det socialkonstruktivistiske læringssyn, da eleven veksler mellem sin individuelle refleksion og interaktion med deres klassekammerater eller dig. Det er derfor vigtigt, at du tænker dialog ind i undervisningen, da arbejdet med selvproducerede tegninger har potentiale for at styrke elevens refleksion og orientering i historiefaget. Det kan gøres ved, at du går rundt blandt dine elever og snakker med dem om, hvad de tegner, hvorfor de gør det og hvad de kan huske fra forløbet.

Diskussion

I rapporten *Historiefaget i fokus* ses en forskel på, hvordan historiefaget anses ud fra forskellige synsvinkler, herunder eleven og læreren (Knudsen & Poulsen, 2016). Dette er en udfordring, når eleverne ikke længere blot skal kunne fortidige begivenheder udenad, men derimod lære at forholde sig til dem, orientere sig i dem og reflektere over dem. Derfor bliver undervisningen nødt til at følge med, hvilket resulterer i, at læreren må imødekomme, at eleverne styrker deres historiske bevidsthed. Udover gav en besvarelse i min empiri, fra en af

lærerne i spørgeskemaet, mig anledning til at sætte fokus på lærernes forskellige perspektiver på historiefaget:

“Hvad er din holdning til at bruge tegninger i undervisningen?”:

Jeg ville gerne bruge det mere end jeg gør. Det er ikke ideerne jeg mangler, men tiden. Dels kræver det lidt ekstra forberedelse og planlægning – materialer, et godt oplæg, og dels går der mere undervisningstid end ved bare at læse og svare på spørgsmål, så selv om jeg ikke er i tvivl om at det giver en bedre læring bliver det ofte valgt fra i presset for at nå igennem ”pensum”(se bilag 6).

For det første fremgår det, at arbejdet med tegninger i historiefaget anses som værende tidskrævende, både for lærerens forberedelse og tidsmæssigt i undervisningen. Det fremgår også, at arbejdet med tegningerne fravælges, da læreren mener, at det kan være problematisk at nå fagets pensum. Derfor er det interessant, at læreren i den forbindelse fravælger arbejdet med tegningerne, da ”pensum” for historiefaget skal nås. Dette er en væsentlig pointe at tage fat i, da der ikke foreligger et pensum i historiefaget (EMU, u.å.a). Det er arbejdet med elevens kompetencer, der er i spil i faget. Det kan tyde på, at udfordringen består i, at nogle lærere i grundskolen muligvis kan have en tendens til at undervise ud fra en stoforienteret tilgang, da fagets bøger, få lektioner i faget og forberedelsestid lægger op til dette. Her ser jeg en nødvendighed i tage fat i historielærers funktion i undervisningen. Heidi Eskelund Knudsen og Rune Christiansen mener at: ”Historielærernes vigtigste funktion er, at transformere faget til en form, hvor det aktualiseres og fremstår som gyldig viden for eleverne” (Christiansen & Knudsen, 2017, s. 37), hvilket jeg mener, at de har en pointe i. Både i takt med historiefagets skift til en mere kompetenceorienteret tilgang, men også vigtigheden i elevernes relevans af faget, hvor de kan udvikle deres historiske tænkning. På trods af udfordringerne med forberedelsestid og få lektioner, vil jeg opfordre historielærere til at anvende den æstetiske tilgang, herunder selvproducerede tegninger i undervisningen, da jeg ud fra min empiriske undersøgelse vurderer, at selvproducerede tegninger har potentiale at arbejde med historiefaget på. Mit udgangspunkt for lærernes guide er derfor, at komme med bud på, hvilke faktorer lærerne skal have fokus på i undervisningen, for at sikre, at eleverne opnår gode læringsforudsætninger i deres tegneprocess. På den måde opfordre jeg til, at arbejdet med selvproducerede tegninger bliver mere anvendt i historiefaget, på trods af lærernes manglende ressourcer, da det åbner op for et værktøj til at forstå sig selv og gennemskue fænomener inden for historiefaget (Christiansen & Knudsen, 2017). På trods af, at processen i grundskolen, hvor kanonliste og skolereform tvinger lærerne til at lægge mere vægt på de metodiske frem for det vidensformidlende (Christiansen & Knudsen, 2017), er det for mig en

forhåbning om, at guiden kan hjælpe historielærerne til, at de godt kan arbejde ud fra en æstetisk tilgang på trods af udfordringen med få lektioner, forberedelsestid og hvor mål og indhold for faget skal stemme overens.

Konklusion

Når man arbejder med at udvikle elevernes kompetencer, kan udbyttet være forskelligt i og med, at der i dag fokuseres mere på refleksion frem for fakta i historieundervisningen. Problematikken er derfor, hvordan man kan arbejde med historiefaget i undervisningen, så udfordringen med, at eleverne har svært ved at forholde sig til fortiden imødekommes gennem arbejdet med fagets fagformål og kompetencer. Jeg valgte at have fokus på elevens orienteringskompetence. Jeg undersøgte derfor, hvordan selvproducerede tegninger kunne styrke elevens refleksion i historiefaget. I mit projekt ønskede jeg ikke at af- eller bekræfte min hypotese omkring dette, dog ønskede jeg at belyse spørgsmålet omkring selvproducerede tegninger i historiefaget. Med udgangspunkt i tegninger fra hhv. 5. og 7. klasse analyserede jeg elevernes forskellige tegninger ud fra forskellige teoretiske vinkler. Det interessante var både, at mange af tegningerne var forskellige, men også hvorledes tegninger udtrykte elevens subjektive fortolkning af, hvad de havde lært. Ud fra det humanvidenskabelige felt var jeg klar over, at hver tegninger kan fortolkes på forskellig vis. En æstetisk tilgang, herunder selvproducerede tegninger, viste sig dog at have et potentiale til at styrke elevernes refleksion i historiefaget og dermed kvalificere deres historiske bevidsthed. Med udgangspunkt i forskellige af elevernes tegninger kom jeg med bud på, hvordan arbejdet med tegningen kunne skabe indlevelse, forståelse og erkendelse omkring det historiske tema. På den måde sikre, at eleverne reflekterer over det historiske tema og kan sætte det i forbindelse med deres egen livsverden. Denne forståelse af sig selv og forståelse af, at eleverne er historieskabte og historieskabende, er vigtigt for at forstå historiefaget (EMU, u.å.a). At arbejde med en æstetisk tilgang åbner op for at bearbejde den problematik der eksplicit opererer inden for historiefaget. Derfor undersøgte jeg lærernes syn på historiefaget i grundskolen, hvilket dannede grundlag for mit handletiltag. Min guide til lærerne i grundskolen skal imødekomme udfordringen med forberedelsestid og få lektioner i faget, så de får mulighed for at gå æstetisk til værks. Mit ønske er, at lærerguiden kan opfordre lærerne i grundskolen til, at arbejde mere æstetisk i historiefaget, da selvproducerede tegninger har potentiale til, at eleverne reflekterer over og orienterer sig i det historiske indhold og hermed kan styrke elevens kompetencer i faget.

Referenceliste

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Et nutidigt æstetikbegreb*. I: Æstetik og læring. Hans Reitzels forlag.

Boritz, M. (2011). Med sans og samling. Lokaliseret d. 10. april 2019 fra:
<http://learningmuseum.dk/wp-content/uploads/2011/07/Med-sans-samling1.pdf>

Brodersen, P. (2015a): *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning*. I: Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen. Hans Reitzels forlag.

Brodersen, P. (2015b): *Æstetik og kategorial dannelse*. I: Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen. Hans Reitzels forlag.

Christensen, E. (2015). Forskere > Motivation < skal nytænkes. Lokaliseret d. 3. april 2019 fra:
<https://www.folkeskolen.dk/569045/forskere-motivation-skal-nytaenkes>

Christiansen, R. & Knudsen, H. E. (2017). Fagdidaktik i historie. Frederiksberg: Frydenlund
Danmarkshistorien.dk (2012): *Cirkulære om undervisningsplaner for de offentlige folkeskoler (Sthyrskes cirkulære), 6. april 1900*. Lokaliseret d. 25. februar 2019 fra:
<https://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/cirkulaere-om-undervisningsplaner-for-de-offentlige-folkeskoler-sthyrske-cirkulaere-6-april-1900/>

EMU (u.å.a): *Historie - fælles mål, Læseplan og vejledning*. Lokaliseret d. 11. april 2019 fra:
<https://arkiv.emu.dk/modul/historie-f%c3%a6lles-m%c3%a5l-l%c3%a6seplan-og-vejledning>

Gjems, L. (2013). *Vejledt deltagelse i klasseværelset - sociokulturelle perspektiver på læring og undervisning*. i: Løw, O., Skibsted, E., & Skibsted, E. Psykologi for lærerstuderende og lærere. København: Akademisk Forlag.

Hansen, T.. I. (2015): *Æstetik og fordybelse*. I Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. Oplevelse, fordybelse og virkelyst - noter til æstetik i undervisningen. Hans Reitzels forlag.

Hyllested, T. (2007): Når læreren tager skolen ud fra skolen. Hans Reitzels forlag.

Høines, M. J. (1998): *Vygotsky: Språket er et middel i begrebsutviklingen*. I Begynneropplæringen - fagdidaktikk for barnetrinnets matematikkundervisning. Caspar forlag.

Jensen, E. B. (2017). Historiebevidsthed/fortidsbrug: Teori og empiri. Aarhus: Scandinavian Book.

Jeppesen, M. (2017): *Det multikulturelle samfund er kommet for at blive*. Lokaliseret d. 18. februar 2019 fra: <https://www.information.dk/debat/2017/02/multikulturelle-samfund-kommet>

Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa. (2016) Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen. Jelling: Historielab.

Larsen, A. K. (2010). *Om samfundsvidenskabelig metode*. I En enklere metode - Vejledning til samfundsvidenskabelig forskningsmetode. Akademisk forlag, København.

Nielsen, V. O. (1998). Ungdom og Historie i Danmark. Forlag institut for Humanistiske Fag og Danmarks Lærerhøjskole.

Pietras, J. (2012). *Hvordan lærer børn i historie?* I Binderup, T. & Troelsen, B. Historiepædagogik. KVAN forlag, Aarhus

Pietras, J. (2018): *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. Lokaliseret d. 5. marts 2019 fra: <https://historielab.dk/undersogende-problemorienteret-historieundervisning/>

Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. (2016). Historiedidaktik: mellem teori og praksis. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, J. Aa. (2015): *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* Lokaliseret d. 5. marts 2019 fra: <https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Undervisningsministeriet.dk (2018): *Folkeskolens formål*. Lokaliseret d. 15. marts 2019 fra:
<https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Undervisningsministeriet.dk (2016): *Historie - fagformål for faget historie*. Lokaliseret 1. april 2019 fra: <https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Anvendt referencestandard: APA

Bilagsliste

Bilag 1: Spørgeskema til eleverne

Bilag 2: Spørgeskema til lærerne

Bilag 3: Elevbesvarelser fra spørgeskema

Bilag 4: Forskellige eksempler på elevernes tegninger

Bilag 5: Uddrag af elevernes besvarelser

Bilag 6: Uddrag af lærernes besvarelser

Bilag 7: Uddrag af elevernes besvarelser

Bilag 1: Spørgeskema til eleverne

I historieundervisningen arbejder I typisk ud fra? Sæt ring om dem du mener I mest anvender:

Skriftlighed

Læsning

Billeder

Video

Mundtlig

Fra en skala fra 1-5, hvor godt lærer du ud fra følgende:

1: Jeg lærer ikke noget

5: Jeg lærer bedst.

Skriftlighed

Læsning

Billeder

Video

Mundtlig

Tegne

Hvad vil du helst? Tegne eller skrive –hvorfor?

Hvad synes du om at tegne som du lige har gjort? Begrund dine svar:

Lærte du noget? Hvis ja, hvad?

Hvorfor tror du at I skulle tegne her til sidst?

Hvis I skulle have evalueret skriftligt havde du så skrevet det samme som du har tegnet?

Bilag 2: Spørgeskema til lærerne

Hvordan kendetegner du ordet æstetik?

Hvordan kan man bruge æstetisk i undervisningen?

Mener du at æstetik har et læringspotentiale i undervisningen?

Hvad er din holdning til æstetik i undervisningen?

Hvad er din holdning til at bruge tegninger i undervisningen?

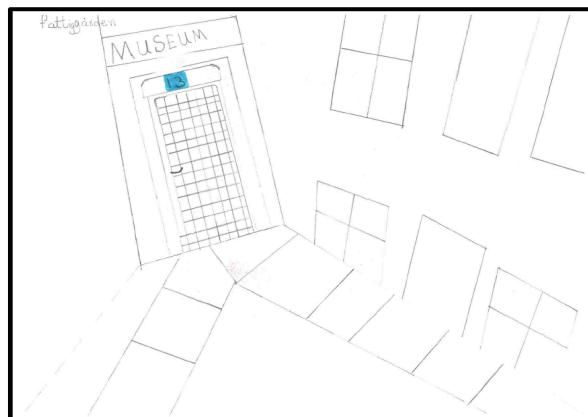
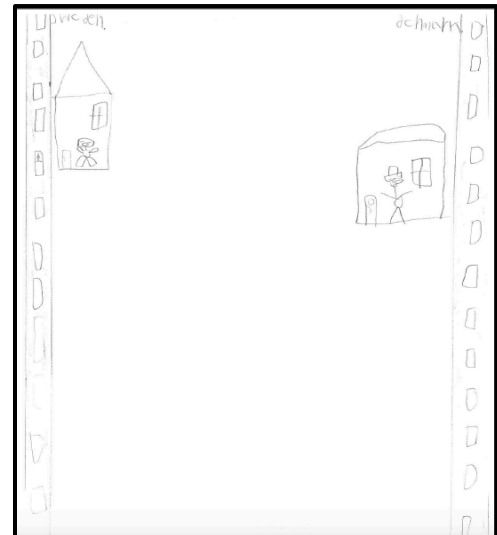
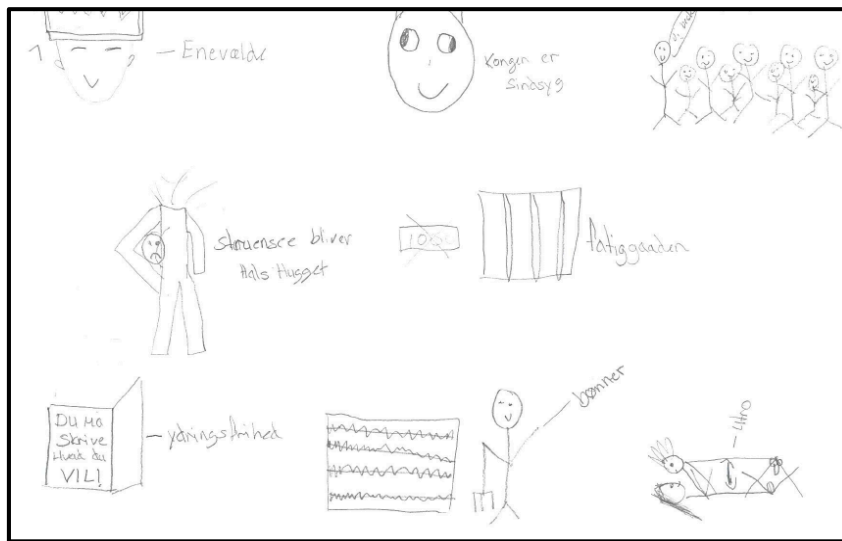
Tror du at en selvproduceret tegning kan have læringspotentiale i undervisningen?

Bilag 3: Elevbesvarelser fra spørgeskema

57 har besvaret spørgeskemaet	Ja					
I historie uv. arbejder I typisk ud fra?						
Skriftlighed	15					
Læsning	34					
Billeder	15					
Video	44					
Mundtlig	36					
Hvor godt lærer du ud fra følgende:	1	2	3	4	5	
1: Jeg lærer ikke noget						
5: Jeg lærer mest						
Skriftlighed	7	12	18	8	3	
Læsning	4	12	14	11	6	
Billeder	10	9	10	10	6	
Video	1	2	4	12	33	
Mundtlig	2	7	8	12	17	
Tegne	11	8	13	9	7	
Hvad vil du helst?:						
Skrive	25					
Tegne	28					
Ingen af dele	4					
Hvad synes du om at tegne som du lige har gjort?						
Udfordrende	3					
Sjovt	19					
Det var godt	7					
Det var fint	14					
Mærkeligt	1					
Kedeligt	3					
Svært	3					
Anderledes	2					
Det ved jeg ikke	3					
Lærte du noget? Hvis ja, hvad?						
Ja	43					
Nej	14					
Hvorfor tror du at I skulle tegne?						
Nemmere at tegne i stedet for skriftligt	9					
Tegne hvad vi havde lært	10					
Det ved jeg ikke	9					
Hvis det var skriftligt havde du så skrevet det samme?						
Ja	24					
Nej	26					

Bilag 4: Forskellige eksempler på elevernes tegninger

Både fra temaet *Naboer* og temaet *Stavnsbåndet*



Bilag 5: Uddrag af elevernes besvarelser

Lærte du noget? Hvis ja, hvad?

Ja jeg har lært om fattagdom

Lærte du noget? Hvis ja, hvad?

Ja, jeg lærte om fatigården
og en masse om struense.

Lærte du noget? Hvis ja, hvad?

ja fordi at huden er meget bedre

Lærte du noget? Hvis ja, hvad?

Jeg har lært at man
levende hårt og villt
på den måde lig møde

Bilag 6: Uddrag af lærernes besvarelser

Tror du at en selvproduceret tegning kan have læringspotentiale i undervisningen?

Det har den ulempe, at de ældre elever selv mener de tegner dårligt og har en del selvkritik, de lige skal overvinde.

Hvad er din holdning til at bruge tegninger i undervisningen?

Jeg synes dog, at tegninger skal variere – dvs. At man f.eks. benytter sig af andre "metoder" som f.eks. tegneserier, udklip osv.

Mener du at æstetik har et læringspotentiale i undervisningen?

Æstetisk undervisning skal ikke erstatte "normal" boglig undervisning, men jeg tror ikke man skal vælge den ene fremfor den anden, med derimod få dem til at supplere hinanden, så undervisningen bliver varieret.

Hvordan kan man bruge æstetik i undervisningen?

I historie kan det være et billede fra en koncentrationslejr fremfor en tekst om en koncentrationslejr. På den måde kan man tale ud fra billede og samtidig er det også op til den enkelte elev at fortolke billedet.

Hvordan kendetegner du ordet æstetik?

Jeg kendetegner ordet æstetik, som brug af sine sanser.

Hvordan kan man bruge æstetik i undervisningen?

I kristendom benytter jeg mig af æstetiske tilgange, ved f.eks. at høre salmer og se billeder.

Hvad er din holdning til at bruge tegninger i undervisningen?

Jeg ville gerne bruge det mere end jeg gør. Det er ikke ideerne jeg mangler, men tiden. Dels kræver det lidt ekstra forberedelse og planlægning – materialer, et godt oplæg, og dels går der mere undervisningstid end ved bare at læse og svare på spørgsmål, så selv om jeg ikke er i tvivl om at det giver en bedre læring bliver det ofte valgt fra i presset for at nå igennem "pensum".

Bilag 7: Uddrag af elevernes besvarelser

Hvorfor tror du at I skulle tegne her til sidst? Læringsmål og reputation

Hvorfor tror du at I skulle tegne her til sidst? For at formulere mig på papir

Hvorfor tror du at I skulle tegne her til sidst?
Måske fordi at vi skulle lære at udtrykke hvad vi føler over papir

Hvorfor tror du at I skulle tegne her til sidst?
Fordi man måske kunne tegne nogle af de billeder man havde i hoved