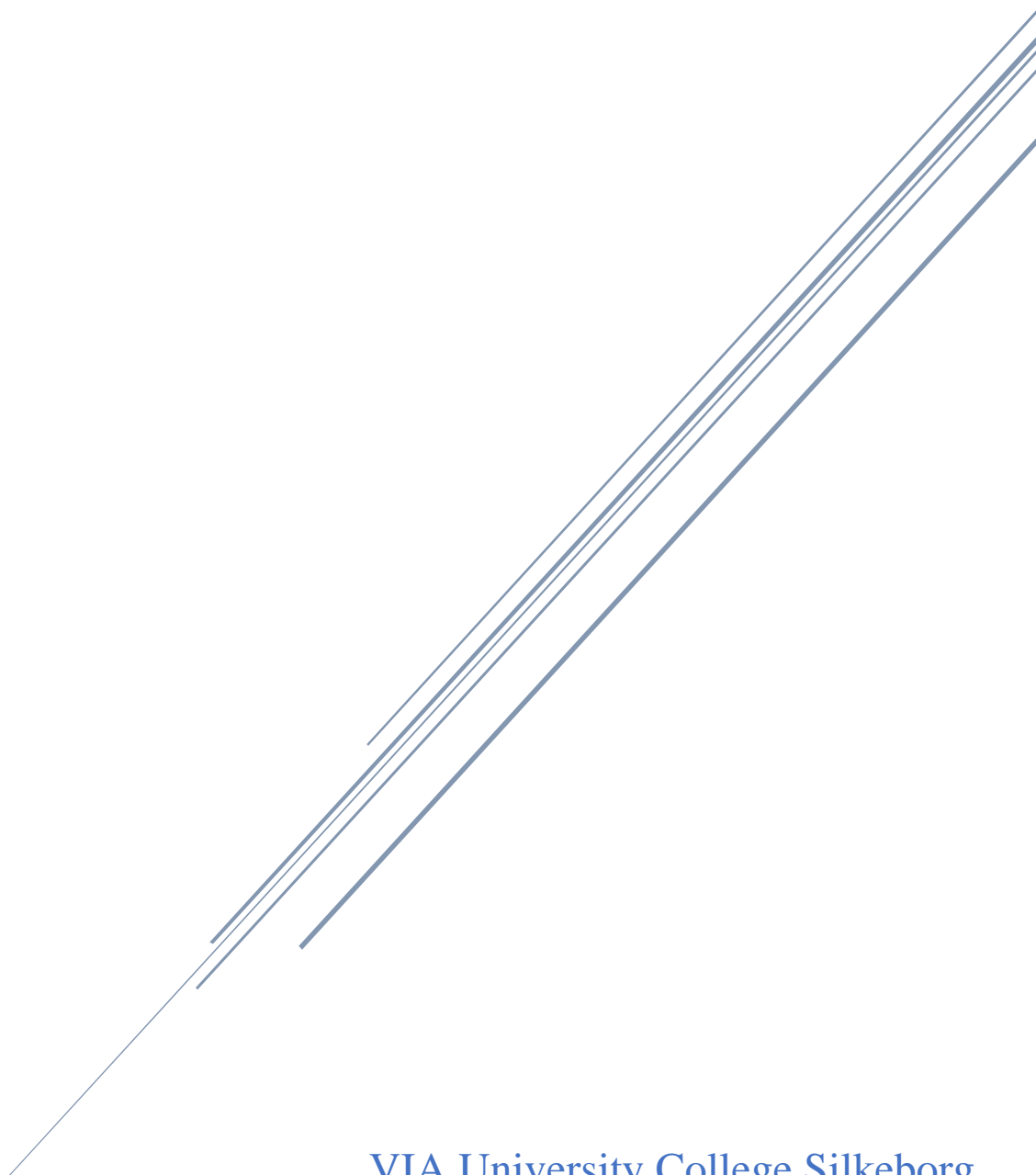


FORTIDEN ER HER!... ELLER ER DEN?

En undersøgelse af æstetiske genstandes virkning på
historiebevidstheden.



VIA University College Silkeborg
Af Amalie Thau la Cour 237994

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	1
Problemstilling	1
Metode.....	2
Teori	2
Hvad er æstetiske og kreative arbejdsprocesser?.....	3
Æstetisk erfaring.....	3
Æstetiske genstande.....	4
Hvad er historiebevidsthed, og hvordan udvikles det?.....	5
Hvordan hænger æstetik og historiebevidsthed sammen?.....	8
Præsentation af historieforløb i fjerde, femte og sjette klasse	10
Eksempel på struktur af en æstetisk historieundervisning.....	13
Inddragelse af miljøet- æstetiske genstande uden værkkarakter	17
Fortiden kan ikke genskabes, så hvad kan æstetiske arbejdsprocesser gøre for historien vi arbejder med?	18
Hvorfor skal æstetiske læreprocesser vægtes højt i forhold til historiefaget og folkeskolens virke?.....	22
Hvilke begrænsninger har et planlagt forløb med æstetik som fokus, for elevers udvikling af historiebevidsthed?	24
Kan udvikling af historiebevidsthed evalueres?	25
Konklusion	27
Bibliografi.....	29

Indledning

Mange lærere møder problemstillingen, når de skal til at undervise historie i folkeskolen; eleverne synes faget er kedeligt og mener ikke, at det består af andet end at læse gamle tekster og lytte til læreren snakke. Den forståelse viser ikke meget bevidsthed om, at eleverne er historieskabt og historieskabende. Så hvordan gør vi disse elever opmærksomme på dette?

Den æstetiske pædagogik har fået meget omtale de sidste par år og lægger både op til, at eleverne udvikler kompetencer til at tænke kreativt, være kritiske og bruge erfaringsbaseret viden. Disse kompetencer udspringer ifølge teoretikere fra en ide om, at æstetisk læring er med til at skabe motivation, inklusion og tryghed til at deltage og tænke med i undervisningen.

Kan denne pædagogik og kravet om at udvikle eleverns historiebevidsthed kombineres, så elevernes forståelse for historien og deres brik i historien bliver tydeliggjort for dem?

Kan æstetiske oplevelser i praksis åbne historiefaget for eleverne og skabe meninger/sammenhænge for eleverne så de på den måde får en større forståelse for, at de er historieskabt samt historieskabende?

Ud fra disse spørgsmål er jeg kommet frem til følgende problemstilling.

Problemstilling

Hvordan kan arbejdet med æstetiske og kreative arbejdsprocesser styrke og videreudvikle elevernes historiebevidsthed på mellemtrinnet?

Metode

For opgaven har jeg valgt at indsamle empiri kvalitativt ved hjælp af semistrukturerede interviews med lærer og elever på mellemtrinnet. Denne empiri skal skabe indblik i elevernes og lærerens forståelse af historiebevidsthed, hvad det betyder for dem og om de er opmærksomme på, at de er historieskabt og historieskabende. Derudover vil det empiriske grundlag ligge i tre udarbejdede forløb fra praksis i henholdsvis en 4., 5. og 6. Klasse (Se bilag).

Jeg har for opgaven valgt at begynde med at redegøre for de æstetiske arbejdsprocesser for at få præciseret, hvordan jeg har udvalgt disse empirisk med et teoretisk grundlag som baggrund. Dernæst vil jeg redegøre for historiebevidstheden, hvordan den skal forstås og hvordan den udvikles hos eleverne. Disse to aspekter, det æstetiske og historiebevidstheden, sammenkobles for at belyse ligheder og forskelle, så det står klart, hvorfor disse kan forenes og arbejdes med. Jeg har valgt at inddrage Erik Lunds model for historiebevidsthed som metode til at udpensle begrebet og arbejde med inddragelsen af begge af fagets aspekter i forhold til æstetik, folkeskolens formål og elevernes udvikling gennem faget (Lund, 2017). Sammenkoblingen af de to begreber vil blive brugt i en vekselvirkning mellem muligheds- og det kritiske perspektiv. På den måde vil det teoretiske belyse det empiriske og vise versa.

Teori

Der tages afsæt i teori om begrebet historiebevidsthed og æstetik som virksomhed og hvordan æstetiske arbejdsprocesser kan spille en rolle i praksis, når læreren vil udvikle/styrke elevernes historiebevidsthed. Jeg vil med Peter Brodersens teori om æstetik som virksomhed belyse, hvad en undervisning med fokus på det æstetiske kan gøre for elevens oplevelse af den generelle undervisning og deres videreudvikling af historiebevidsthed. Jeg vil derudover bruge teorien til at understøtte sammenkoblingen mellem æstetik og historiebevidsthed, samt belyse teorien med et kritisk synspunkt ved hjælp af Bernard Eric Jensen. Til at understøtte arbejdet med æstetiske arbejdsprocesser inddrages teori om undersøgende og problemorienteret historieundervisning, for samtidig at belyse fagets kundskaber, sammenhængen mellem dem og historiebevidsthed, og komme frem til praksisnære eksempler på hvordan historiebevidsthed kan videreudvikles. Jeg inddrager til sidst i opgaven teori af Poulsen og Pietras omhandlende evaluering, da det er essentielt at belyse i arbejdet

med to meget abstrakte processer; æstetisk arbejdsform og historisk tænkning (Pietras & Poulsen, Hvad bør evalueres i historie?, 2016).

Hvad er æstetiske og kreative arbejdsprocesser?

Æstetik er ikke længere bare 'det skønne' her i verden. Sådan blev begrebet tidligere defineret, men i dag handler æstetik lige så meget om aktivering af sanserne og virkningen på elevens forskellige kompetencer (Brodersen, Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning, 2015). Ifølge folkeskolens formålsparagraf skal undervisningen i dag være med til at "*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, 2019). Ifølge Peter Brodersen er især æstetiske arbejdsprocesser et didaktisk valg, som læreren kan gøre brug af for at skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst (Brodersen, Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning, 2015).

Æstetisk erfaring

I almen undervisning er det lærerens job at skabe en bro mellem det kendte og det ukendte i fagene og dette sker gennem forskellige former for erfaringer, som eleverne gør i arbejdet med fagene. Der findes fire typer erfaringer, eleverne kan gøre: *Empiriske, teoretiske, moralske og æstetiske* erfaringer (Brodersen, Hansen, & Ziehe, At gøre æstetiske erfaringer, 2015). Æstetiske erfaringer er hvor "*eleverne sanser, anskuer og bedømmer ud fra dets æstetiske beskaffenhed, fx. dets skønhed/hæslighed eller dets appel/lige gyldighed eller dets måde at være formfuldendthed eller ufærdigt på.*" (Brodersen, Hansen, & Ziehe, At gøre æstetiske erfaringer, 2015) Det vil altså sige at for at skabe æstetiske erfaringer, skal elevernes sanser aktiveres og bruges som grundlag for argumentation og diskussion.

At arbejde med kvalitetene *oplevelse-fordybelse-virkelyst* kan bringe elever i situationer, hvor de forholder sig æstetisk til noget gennem sansning, intuition og følelse. At arbejde med 'at sætte scenen', fortællingen, og gøre sig erfaringer gennem det visuelle, støtter elevernes sansekonkrete måde at opleve indholdet på i undervisningen og støtter samtidig deres begreber om indholdet (Brodersen, Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning, 2015).

Æstetik forstås altså i denne sammenhæng som sensitiv erkendelse¹ og som genstande og udtryk i verden. Det er en didaktik, der er karakteriseret som en anden måde at kaste lys på virkeligheden og tilegne sig "andethedserfaringer" (Brodersen, Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning, 2015). Disse erfaringer er erkendelser om verden, hvor fantasien er springbræt. Det vil sige, at det er sanserne og følelserne, der er grundlag for erkendelsen. Det bliver pludselig et enormt personligt erfaringsgrundlag, og derfor kan dannelsesperspektivet også inddrages i forhold til undervisningen. Dette vil jeg komme nærmere ind på i senere afsnit.

Æstetiske genstande

Som tidligere nævnt så er æstetik ikke kun mødet med kunsten, når vi taler om æstetiske arbejdsprocesser. Eleverne møder æstetiske genstande af forskellig karakter både i mødet med fagene, men også i hverdagen. Disse genstande kan inddeles i tre kategorier; *genstande med værkkarakter*, *genstande uden værkkarakter* og *genstande fra naturen uden værkkarakter* (Brodersen, Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning, 2015). I arbejdet med problemstillingen har jeg haft fokus på at inddrage genstande med værkkarakter² og genstande fra naturen uden værkkarakter³. Disse to er valgt som primære genstande, da de for det første indebærer forskellige virkemidler og didaktiske tiltag, dels fordi de inddrager elevernes sanser på forskellig vis. Dermed er undersøgelsesfeltet for videreudviklingen af elevernes historiebevidsthed udvidet didaktisk. Sådanne æstetiske genstande har typisk formsproglige træk og adskiller sig derfor fra det analytiske og videnskabelige sprog, da det åbner op for muligheden for flere fortolkninger (Lund, 2017).

Æstetiske arbejdsprocesser er altså, hvor eleverne arbejder med æstetiske genstande af forskellig karakter og dermed opnår en andethedserfaring, eller såkaldt sensitiv erkendelse, hvor sanser, fornemmelse og følelser er grundlag for argumentation og meninger. Eleverne skal altså i aktiviteter med æstetiske genstande opleve med deres sanser, at de i mødet med genstanden får en pirringsoplevelse, en skønhedsoplevelse eller en fremmedoplevelse⁴.

¹ En særlig måde at opleve, erfare, kommunikere og erkende på (Brodersen, Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning, 2015)

² Musik, malerier, tegning og grafik, film, computerspil, dans drama etc.

³ En solnedgang, blæsten i træerne, disen over en mark en tidlig morgen

⁴ *Æstetik som pirringsoplevelse*: når mødet med den æstetiske genstand udløser overraskelse, spænding eller spontan nysgerrighed.

Hvad er historiebevidsthed, og hvordan udvikles det?

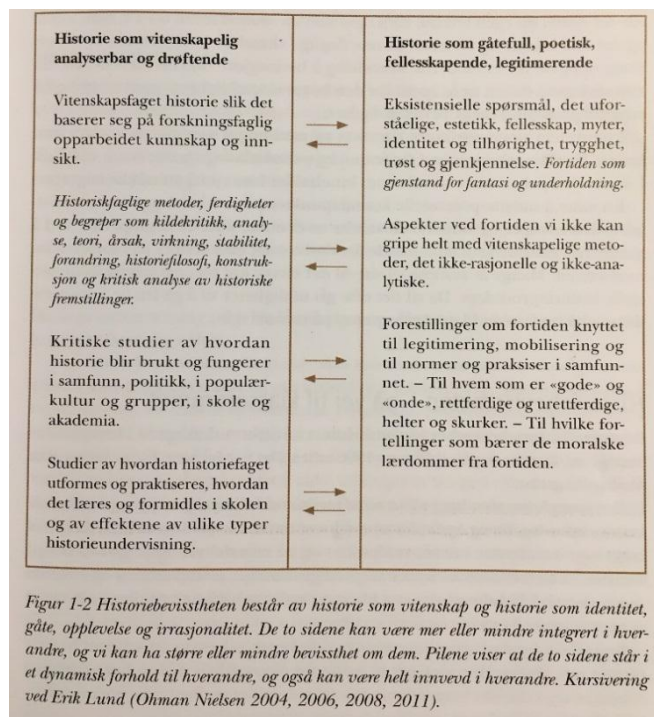
Historiebevidsthed er et begreb, som er komplekst og til tider ukonkret i forhold til undervisningen. Derfor vil jeg starte med at kortlægge grundelementerne i relation til begrebet. Erik Lund mener, at der i historiefaget er forskellige kundskaber, som eleverne skal kunne for at skabe progression i deres udvikling af historisk tænkning. Disse kompetencer klassificerer han som "Vide at" - kundskaben og "Vide hvordan"- kundskaben. Begge er lige vigtige i faget, da "Vide at"-kundskaben alene kun vil fungere som information (Lund, 2017). De forskellige kundskaber indeholder sæt af begreber og metoder, som i faget kaldes indholdsbegreber og nøglebegreber. Indholdsbegreber er tidsafhængige og omhandler realhistorien, derfor kaldes de 'første ordens begreber'. Indenfor historiefaget har vi også det, der kaldes metabegreber, som ofte er dem vi bruger til at beskrive og analysere historien; *årsag, kontinuitet, kilde og ændring*. Disse begreber hører ind under nøglebegreber. Nøglebegreber sørger for struktur i arbejdet med første ordens viden. Fokuset på disse begreber i undervisningen, og inddragelsen af de historiefaglige kundskaber, vil ifølge Lund øge muligheden for at tænke i sammenhænge og udvikle elevernes refleksionsniveau (Lund, 2017).

Historiebevidsthed som begreb skal forstås som et samspil mellem fortid, nutid og fremtid (Lund, 2017). Dette fungerer således, at det ikke kun er vores fortidsforståelse, der afgør vores nutidsforståelse og fremtidsforventninger, men at det ligeledes kan gå den anden vej. Det vi lærer og oplever i nutiden, eller de ønsker vi har for fremtiden, kan være med til at ændre vores fortidsforståelse. Ifølge Lund skal der skabes en sammenhæng mellem den lille og den store historie ved at inkludere det, som former elevernes virkelighedsverden og historiebevidsthed i undervisningen. Historiebevidsthed handler ifølge Lund netop i store træk om identitetsdannelse og derfor er der brug for en følelsesmæssig tilknytning, for at faget kan videreudvikle elevens historiebevidsthed (Lund, 2017).

Historiebevidsthed består af flere elementer og ses som tosidig, hvor historie i et dynamisk forhold arbejder videnskabeligt og fællesskabende.

Æstetik som skønhedsoplevelse: Mødet med den æstetiske genstand vækker behag og nydelse i og følelsen af noget fuldstændt harmonisk.

Æstetik som fremmedoplevelse: Mødet med den æstetiske genstand udløser en "chokeffekt" af provokation og irritation. (Brodersen, Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning, 2015)



(Lund, 2017)

Ifølge Lund er det som regel ikke vitenskapsfaget historie, der skaper interessen hos elevene. Ofte er det når fortiden blir presentert med indlevelse og opplevelse, at det skaper mening for elevene (Lund, 2017).

En mann, der stiller seg kritisk overfor Lunds historiedidaktiske syn er Bernard Eric Jensen. Han mener, at Lund faller i den gruppe av historiedidaktikere, som marginaliserer begrepet, historiebevidsthed og tilpasser det historiefagets vitenskapelige og tradisjonelle perspektiv (Jensen, 2012). Ser vi på Lunds modell over historiefagets to sider, kan vi også konkludere, at Lund sammenkobler de to sider og gjør dem afhængige av hinanden. Men behøver det nødvendigvis at være negativt?

Hvis vi ser på begrepet, historiebevidsthed og dets grunnleggende definisjon, er det ikke blot en kunnskap som elevene skal utvikle gjennom faget, men også noe helt sentralt for menneskers identitetsdannelse. Jan Tønnes Hansen har blandt annet skrevet:

“Mennesket er som en ‘tilværen’ aldrig blot til stede i et givet nu, men altid tilstede som en væren-i-et-nu-der-runder-både-for-og-fremtid. Mennesket er grunnleggende en fremadrettet-fortidsbestemt-nutidighed, der både ‘kymrer’ sig om sin fremtid og bærer på en livshistorie (‘kymrer’ er en oversættelse af Heideggers ‘Sorge’)” (Jensen, 2012).

Det er altså alment, at vi som mennesker forholder os til fortiden og fremtiden med den nutid vi står i. Skal vi derfor forstå menneskers levet liv og samfundsliv, er historiebevidsthed helt centralt.

Men hvordan udvikles historiebevidsthed? Dertil er det centralt at undersøge, hvilken rolle vores erindring spiller i forhold til udviklingen af kompetencen. Mange forskere mener, at vi har mere end én form for erindring. Ifølge erindringsforskerne har vi seks forskellige former for erindring; *perceptuel* (at huske synsindtryk), *procedural* (at huske færdigheder), *semantisk* (at huske betydningen af navne, ord, tal og sagforhold), *emotionel* (at huske følelser, frembragt af bestemte forhold), *episodisk* (at huske begivenheder) og *autobiografisk* (oplevelsen af at have en livshistorie, hvori der indgår en fortid som en fremtid) (Jensen, 2012).

Sidstnævnte er ifølge Kathrine Nelson central, når vi skal forstå og forklare hvordan historiebevidsthed fungerer og udvikles. Hun mener at de fleste erindringer hos os er nutids- og fremtidsorienteret. Vi bruger dem altså til at kortlægge fremtiden for vores liv og handlinger (Jensen, 2012). Det helt særlige ved den autobiografiske erindring er, at den ikke eksisterer fra vi bliver født. Denne erindringsform dannes sammen med vores kulturelle og narrative selv, hvilket gør at den delvist er sociokulturelt bestemt og er koblet på individet. Fordi den blandt andet er sociokulturelt bestemt, er det også en erindringsform, der omdannes gennem hele livet samtidig med at den er kædet sammen i forskellige erindrings- og handlefællesskaber. Og pludselig nærmer vi os en definition, der lyder meget som identitetsdannelse.

Men betyder det så, at vi skal henkaste Lunds teori om historiebevidsthed på grund af mangler? Tværtimod. Lunds model over historiefagets mange delelementer omtaler flere af de aspekter, som er nævnt ovenfor i forhold til udviklingen af historiebevidsthed. Lunds model giver et metodisk perspektiv på historiefagets identitetsskabende elementer, for at kunne koble det på noget konkret, der kan leve op til de mål som folkeskolen har. Men fordi Lunds tilgang til historiebevidsthed er kundskabsorienteret og stræber sig efter at passe sammen med historiefagets videnskabelige metoder, så vil jeg mene at læreren ikke kan støtte elevernes videreudvikling af deres historiebevidsthed, hvis ikke han/hun har kendskab til begrebets kompleksitet og centrale rolle i elevernes identitetsdannelse.

På et teoretisk grundlag kan der konkluderes, at for at arbejdet med videreudvikling af historiebevidsthed i undervisningsfaget skal være muligt, er der brug for at sammenkoble det

historiske tema/emne med elevernes virkelighedsverden samt metodiske redskaber, som at arbejde med *årsag-virkning*, *konstruktion* og *forandring* samt *kontinuitet* og *brud*. Jensen m.fl. argumenterer således også for tilknytningen til elevernes virkelighedsverden, men tildeler også elevernes sociokulturelle baggrund, autobiografiske erindring og de fællesskaber de indgår i som nødvendige at have in mente når der arbejdes med historien (Jensen, 2012).

Hvordan hænger æstetik og historiebevidsthed sammen?

Hvordan stemmer ovennævnte afsnit sammen med den æstetiske arbejdsform? Helt firkantet er det tydeligt ud fra Lunds model over historiefagets to sider, at æstetik ifølge Lund er en naturlig del af historiefaget, når vi arbejder med identitet, oplevelse og fællesskab. Modellen viser således, hvordan historiefaget kan arbejde med de to sider integreret i undervisningen. Faget behøver altså ikke kun at være primært videnskabeligt eller fællesskabende.

I historiefaget er det indholdet og arbejdet med dette, der er i fokus. Når der arbejdes med videreudviklingen af elevers historiebevidsthed, er det som tidligere nævnt vigtigt, at læreren skaber en følelsesmæssig relation til indholdet, for at eleverne kan føle tilhørsforhold til emnet, situationen og fortiden. Samtidig påpeger Kathrine Nelson, at kompetencen kan kobles sammen med identitetsdannelse. Dermed kan æstetik teoretisk kobles sammen med udviklingen af historiebevidsthed, da Brodersen mener at den æstetiske proces skaber øget fokus på elevernes identitetsdannelse gennem arbejdsformen.

Teoretisk set er det vigtigt at der i arbejdet med udviklingen af elevernes historiebevidsthed, er fokus på en sammenkobling af det historiske tema/emne med elevernes virkelighedsverden og de metodiske redskaber såsom arbejdet med *årsag-virkning*, *konstruktion* og *forandring*, samt *kontinuitet* og *brud*. Der skal således ske en tilknytning til elevernes virkelighedsverden, hvor elevernes sociokulturelle baggrund, autobiografiske erindring og de fællesskaber de indgår i, er nødvendige at have in mente.

Her spiller æstetik en rolle. Tages der udgangspunkt i Lunds model, er æstetik som nævnt tidligere en naturlig del af historiefagets indlevelsese- og fællesskabende del. At arbejde med den æstetiske proces kan give eleverne mulighed for at komme i situationer, hvor de skal forholde sig æstetisk til noget gennem sansning intuition og følelse (Brodersen, Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning, 2015). Det at arbejde med "at sætte scenen", fortællingen, og

gøre sig erfaringer gennem de visuelle virkemidler, støtter elevernes sansekonkrete måde at opleve indholdet på i undervisningen og deres begreber om indholdet.

I den generelle historieundervisning vil eleverne møde historiske genstande, som for eksempel billeder fra forskellige tidsperioder, skriftlige kilder, historiske monumenter og måske endda musik. Disse genstande kan alle klassificeres som æstetiske genstande. Sådanne genstande belyses blandt andet med kildekritiske briller for at kunne diskutere årsag-virkning, brud i historien eller kildens signifikans i forhold til emnet/temaet. Putter man samtidig de æstetiske briller på, vil man kunne skabe erfaringer om disse genstande, der er baseret på sanserne og følelserne, hvilket gør det personligt for eleverne. Genstandene bliver altså sat i et perspektiv, hvor fortiden kædes sammen med elevernes nutid og på den måde vil en historiedidaktik sammenkædet med en æstetisk funderet didaktik godt kunne lade sig gøre.

Er det så svaret på problemstillingen? At blot man har et æstetisk perspektiv på historiefagets genstande, så er der mulighed for at videreudvikle elevernes historiebevidsthed? Ikke helt. Vi står stadig med to begreber, der i praksis er meget bløde og svære at konkretisere. Derfor rammesætter Brodersen den æstetiske arbejdsproces, for at sikre at der sker en læringsproces hos eleverne. Brodersen påpeger, at det er vigtigt at koble den æstetiske arbejdsproces sammen med en analytisk arbejdsform, for at eleverne får arbejdet med indholdet på en fyldestgørende måde. I historiefaget vil det for eksempel være arbejdet med en æstetisk-historisk genstand, dette kan være et maleri der siger noget om perioden det er fra eller det belyser, og hvor eleverne derefter arbejder med genstanden kildekritisk som analytisk værktøj. På den måde skaber eleverne først æstetiske erfaringer gennem sanserne og oplevelsen af genstanden, for dernæst at kunne bruge disse erfaringer aktivt i deres kildekritiske analyse af genstanden.

Dette er dog ikke nok for at sikre at elevernes historiebevidsthed kan udvikle sig igennem undervisningen. Brodersen påpeger, at for at eleverne kan forankre indholdet som erfaring og forståelse skal indholdet belyses kommunikativt og håndværksmæssigt. Det vil altså sige, at eleverne skal diskutere, kommunikere og bruge den viden som de har akkumuleret gennem det æstetiske og analytiske, for at lagre det i deres erfaringsnet.

Hvordan stemmer denne didaktiske model overens med det som skal opnås i historieundervisningen? Vil man arbejde med udviklingen af historiebevidsthed i sin undervisning, ser jeg det som en

mulighed at gøre brug af Brodersens model, da den skaber opmærksomhed om de forskellige elementer i undervisningen og deres samspil (Hansen, 2015).

Kontrafaktisk historie og simulering er didaktiske metoder, som kan bruges i arbejdet med historiebevidsthed og sammensat med ovenstående beskrivelse af Brodersens model, vil læreren kunne arbejde med at præsentere en æstetisk genstand; det kan være en situation eller begivenhed som eleverne skal arbejde kontrafaktisk med. Den æstetiske genstand skaber oplevelser, som skaber indlevelse og åbner historien op for eleverne. Analytisk vil eleverne bruge den æstetiske genstand til at reflektere over begivenhedens udfald og hvad-nu-hvis princippet. Kommunikativt skal eleverne kunne videregive deres svar og erfaringer baseret på det æstetiske og analytiske fundament de har skabt sig og på den måde kan læreren få skabt en dialog mellem eleverne, hvor bevidstheden om situationens årsag og konsekvens diskuteres på baggrund af elevernes virkelighedsverden og forståelse af fortid, nutid og fremtidsforventninger.

Det bliver derfor klart at æstetik som metode og didaktisk redskab ikke kan stå alene. Det skal rammesættes for at kunne give mening at bruge det i historieundervisningen. Gøres dette vil det dog åbne op for muligheden for, at arbejdet med historiebevidsthed kan blive mere konkret og metodisk, så der både arbejdes med historiefagets identitetsskabende side, men også fagets videnskabelige side. På den måde kan fagets to sider gavne hinanden og være med til at skabe forståelse og indsigt i historiens fortid såvel nutid og fremtid.

Men hvordan gøres det helt konkret i praksis? Dette vil jeg undersøge nærmere i de kommende afsnit.

Præsentation af historieforløb i fjerde, femte og sjette klasse

I henholdsvis en fjerde, femte og sjette klasse strukturerede jeg tre forløb med forskellige grader af æstetisk værdi. Disse tre forløb omhandlede alle et historisk tema og emne, hvor eleverne oprindeligt skulle følge et forløb genereret gennem Clio Online. Som nævnt i afsnittet om æstetisk læring og inddragelsen af æstetiske genstande, påpeger Brodersen at det er vigtigt at rammesætte den æstetiske undervisning således at denne del sammensættes med et analytisk, kommunikativt og håndværksmæssigt perspektiv, for på den måde at kunne sikre at eleverne lærer og lagrer indholdet på en fyldestgørende måde. Derfor vurderede jeg, at det var vigtigt for disse forløb at konkretisere hvad det æstetiske element i undervisningen var. Kigger man didaktisk på forløbene, vil man kunne

diskutere om de valgte æstetiske arbejdsformer ikke ligeledes kan kaldes for multimodale arbejdsformer. Er multimodalitet og æstetik det samme?

Ordet modalitet betyder at udtrykke sig på en bestemt måde. Multimodalitet betyder dermed at udtrykke sig på *flere* forskellige måder. Det kan for eksempel være gennem lyd, billeder og sprog. Forløbenes elementer bærer stort præg af multimodale redskaber, med æstetiske elementer. Som et eksempel er der i forløbene gjort brug af videoer, hvor der er inkorporeret tidsbestemte billeder og musik, samt lydeffekter fra fortidens krigsvåben og fortælling, der beretter om et historisk perspektiv.

Som nævnt tidligere er forløbene bygget op med æstetiske arbejdsformer af forskellig karakter. To af forløbene havde videoer som den primære æstetiske genstand. I det tredje forløb blev der ligeledes gjort brug af en mark nærområdet som æstetisk karakter. Det vil altså kunne klassificeres som en æstetisk genstand uden værkkarakter, da det ikke har noget æstetisk eller undervisningsmæssigt formål i sig selv (Brodersen, Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning, 2015).

I forlængelse af fokuset på æstetiske arbejdsprocesser var der for forløbene, det som Lund beskriver som historiefagets fællesskabende side, indlevelse og tråde til nutiden i fokus. Videoerne, de æstetiske genstande, blev således brugt til at skabe en fælles visualisering af fortiden for at eleverne kunne danne sig et fælles billede og en fælles forståelse af den verden, der engang var.

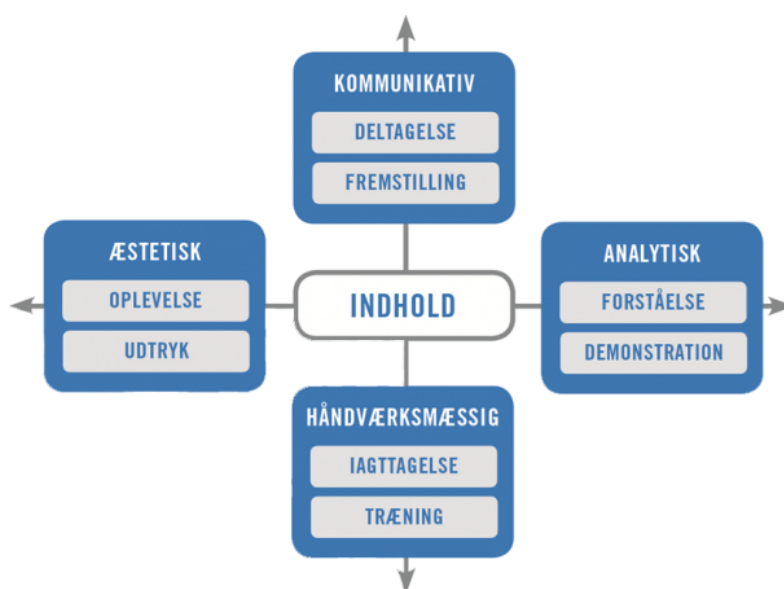
Det at inddrage visuelt materiale, med æstetiske elementer, som musik og billeder fra perioden, gør det muligt for eleverne at bevæge sig rundt i historien og udforske den gamle verden med det samfund, struktur og styre, der var til stede.

Det at arbejde visuelt og inddrage æstetik som didaktisk metode mener Kirsten Skov er med til at udvikle kompetencer hos eleverne, som omhandler at kunne identificere og arbejde med problemstillinger. Den visuelle kompetence er en kompetence, der styrker elevernes kommunikative evner og som gør at de kan identificere og reflektere over årsagssammenhænge og afkode omverden (Skov, 2009). Dette er næsten identisk med Lunds og Brodersens påstande om henholdsvis historiebevidsthed og æstetiske læreprocesser. Som nævnt tidligere i afsnittet om historiebevidsthed, er dette en kompetence som skal udvikles hos eleverne for at de kan reflektere over historien, de

årsagssammenhænge der er i den og hvordan verdens tidshistorie hænger sammen i en vekselvirkning.

Denne påstand understøttes af den engelske visualitetsforsker Irit Rogoff, der arbejder med visualitetskompetencen som tilgang til undervisning. Hun påpeger, at denne tilgang skaber mulighed for at eleverne kan opdage og generere viden om mange forskellige aspekter af emnet, og at de kan koble deres iagttagelser til nye indsigter om årsagssammenhæng mellem eksempelvis begivenheder og handlemønstre i historien (Skov, 2009).

Men betyder arbejdet med visualitetkompetencen og æstetiske genstande så, at eleverne automatisk videreudvikler deres historiebevidsthed? Nej, det er ikke så ligetil. Æstetikken skal som sagt struktureres så den får et formål. Dette formål kan blandt andet skabes ved hjælp af modellen nedenfor, skabt af Brodersen, der sammenkobler det æstetiske med et analytisk, kommunikativt og håndværksmæssigt perspektiv (Hansen, 2015). På den måde lægger Brodersen altså op til en didaktisering af metoden i sammenspil med det fagets kompetencer. Lund har som tidligere påpeget af historiebevidsthed er tosidet og udvikles på baggrund af videnskabeligt arbejde i samspil med det eksistentielle i faget samt på baggrund af elevernes udvikling af de traditionelle historiekundskaber; “vide at” og “vide hvordan”.



(Hansen, 2015)

Som ovenstående viser, skal indholdet i faget belyses ud fra fire perspektiver, for at eleverne udvikler viden og læring. I historiefaget vil et eksempel være at eleverne i arbejdet med et emne (indholdet) og videreudvikling af historiebevidsthed som kompetence, oplever en æstetisk genstand eller fænomen, hvor de gør sig nogle sanseoplevelser og 'andethedserfaringer'. Dette er springbræt til et analytisk arbejde i faget, hvor nøglebegreberne er i fokus. Det er netop dem, der strukturerer arbejdet med indholdet i forhold til fagets kompetencer. Når der arbejdes med kompetencen historiebevidsthed er det relevant at inddrage nøglebegreber som; '*årsag/virkning*', '*kontinuitet*', '*brud*' og '*kronologi*'. Disse hører ind under den videnskabelige del af historiebevidsthed ifølge Lund og er med til at kvalificere arbejdet med indholdet i historiefaget. Dernæst er det vigtigt med et kommunikativt perspektiv koblet på det analytiske og æstetiske arbejde, idet undervisningen skal didaktiseres således at eleverne arbejder med indholdet, sanseoplevelserne og den nye viden kommunikativt med hinanden. Til sidst er der det håndværksmæssige perspektiv, som omhandler mestring. Ved at inddrage disse fire perspektiver er der ifølge Brodersen mulighed for at skabe et nuanceret arbejde med indholdet, hvor elevernes sanseoplevelser, og dermed virkelighedsverden, inddrages som en vigtig del i arbejdet og den nye nuancerede viden skaber læring.

Nedenfor vil jeg kortlægge og argumentere for et af forløbenes udbytte i forhold til Brodersens didaktiske model.

Eksempel på struktur af en æstetisk historieundervisning

Æstetisk

Som tidligere nævnt kan videoer være genstand i historieundervisningen med æstetisk karakter. Brugen af visuelle midler aktiverer sansemodalitet (Skov, 2009). Sansemodaliteten kommer til udtryk i oplevelsen, og fordybelsen i emnet sker ved indlevelsen, som Lund tidligere har nævnt. Den æstetiske genstand eller oplevelse har til opgave at skabe de rigtige rammer for emnet, så oplevelsen lagre sig på anderledes vis end ved sproglig formidling eller tekstarbejde. Empirisk sker der altså det, at der skabes en iscenesættelse hvorpå der bliver formidlet et læringsudbytte gennem æstetisk tiltænkte metoder, og gøres brug af alle sanselige indtryk som kan skabes for at lagre forståelsen for denne nye viden (Skov, 2009).

“I det hyperkomplekse samfund, hvor kommunikation og generering af viden i høj grad foregår visuelt, er det nødvendigt at eleverne udvikler visuelle kompetencer til at undersøge og afkode omverdenen, til at kunne identificere og reflektere over årsagssammenhæng og til at kunne formulere og formidle indsigter og viden for andre.” (Skov, 2009)

Et eksempel på sådan en video er videoen om Christian den 4. (se bilag). Denne video indeholder de nævnte elementer; tidsbestemt musik, billeder af hans bygningsværker, af kongen og malerier af de krige, han deltog i. De valgte billeder er bevidst valgt til at passe på den fortælling, som er i gang om Christian den 4. Således er billederne med til at bidrage til en visualisering af synet på ham i tiden og efterfølgende, og kan understøtte elevernes refleksionsarbejde senere i forløbet.

Videoernes overlæggende fortælling er struktureret sådan, at indholdet hele tiden har fokus på *brud, kontinuitet og årsagssammenhæng*. Derfor præsenterer videoen årsager, konflikter og handlemønstre for eleverne, som skal nuancere deres viden om en begivenhed eller persons handlemåder. Eksemplet med videoen om Christian d. 4 er, at det som eleverne bliver præsenteret for, lægger op til statskuppet i 1660. Eleverne skal altså i arbejdet med videoen og tidligere videoer i forløbet arbejde med årsager der hele tiden sætter skub i historien og relatere sig til den næste genstand, de bliver præsenteret for.

Ideen med at bruge videoer som æstetisk genstand er således også, at de kan stilladsere elevernes kommunikative kompetencer og gøre det muligt for dem at deltage aktivt uanset fagligt niveau. Videoerne vil altså ikke kun operere som et æstetisk virkemiddel, men også som et kommunikativt redskab og materiale, som eleverne arbejder analytisk med.

Et af nøglebegreberne for arbejdet med historiebevidsthed er som nævnt *‘kronologi’* og *‘sammenhængsforståelse’*. Når man arbejder med tidsbegrebet kronologi i historiefaget, er det væsentligt at have for øje, hvilken forståelse man tillægger begrebet. Et absolut syn vil være at arbejde kronologisk med kanonpunkterne, men det gør ikke meget for udviklingen af historiebevidsthed. Derfor er et relativt kronologibegreb bedre at tage i brug. Her arbejdes der med temaer og sammenhæng mellem perioder, begivenheder og fortid/nutid/fremtid. Men derfor skal den absolutte kronologi ikke afskrives fuldstændig. Den er netop reel, når der skal arbejdes med elevernes forståelse af perioder og årstal (Pietras & Poulsen, Forståelse af tid, 2016). Derfor var der empirisk for forløbet ud fra Brodersens model skabt en sammenhæng mellem absolut kronologi og relativ kronologi igennem en vekselvirkning mellem en æstetisk genstand og en analytisk aktivitet. I forløbet var der struktureret arbejde med en fysisk tidslinje, der opererede som æstetisk genstand idet den var fysisk

tilstede i rummet og kunne skabe sammenhæng mellem årstal, begivenheder og personer. Tanken bag sådan en aktivitet er således, at eleverne får mulighed for at opleve og udtrykke sig gennem farver, billeder og stemninger (Hansen, 2015).

Analytisk

Ud fra den analytiske del af Brodersens model er det vigtigt at sammenkæde Lunds definition af historiebevidsthed. Grunden til at det er nødvendigt at sammenkæde det æstetiske med et analytisk perspektiv, er for at legitimere undervisningen og indholdet. Uden det analytiske perspektiv kan historiebevidstheden ikke videreudvikles, da kompetencen arbejdes med gennem det analytiske i historiefaget (Lund, 2017). Hvordan skal eleverne så arbejde analytisk i et forløb som det nævnte, for at det giver mening? I arbejdet med de æstetiske videoer, blev eleverne således sat til at arbejde med reflekterende spørgsmål, der havde til formål at fremtvinge elevernes tanker og refleksioner om den oplevelse og viden de oplevede/indsamlede.

Det er vigtigt at være bevidst om hvilke spørgsmål, som er relevante, når det handler om at arbejde med indholdet historiebevidst. Derfor kan spørgsmålene, der skal konstrueres, tænkes ind i en kontekst, der kunne lyde således:

- En historisk kontekst/sammenhæng (hvornår? hvor? hvad var karakteristisk for tid og sted?)
- Kontinuitet og forandring (hvad blev ændret? hvad forblev (stort set) det samme? – brud?)
- Årsager og konsekvenser (langsigtede, kortsigtede, utilsigtede, bevidste)
- Sammenligninger og perspektivering
- Vurderinger af fænomenet (betydningsfuldt i samtiden/eftertiden)

(Pietras, En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2019)

Fordi det er påpeget af Lund, at historiebevidsthed udvikles gennem arbejdet med kronologi, sammenhængsforståelse og kundskaber til at reflektere over årsag-virkning, lød spørgsmålene som eleverne i forløbet arbejdede med blandt andet:

- Hvornår regerer Christian d. 4.? Hvad er han særligt kendt for? Hvad er der sket før ham?
(Kontekst/sammenhæng)

- Hvad ændrer sig imens han er konge? (Brud)
- Hvorfor deltager Christian d. 4. i Trediveårskrigen? Hvad er konsekvensen ved at vi taber? (Årsager og konsekvenser)
- Har Christian d. 4. relevans for os i dag? (Vurdering)

Med spørgsmål som dækker disse kategorier, får eleverne mulighed for at kunne reflektere nuanceret og undersøgende. Sammenkoblingen mellem den æstetiske genstand og oplevelse og det analytiske arbejde gør, at eleverne ikke bare ser videoerne eller går ud på en mark. De analyserer det og bruger det aktivt i forståelsen af indholdet i historien og udviklingen af deres bevidsthed om sammenhængen mellem fortiden og deres nutid. Ved at arbejde med sådanne spørgsmål i forlængelse af æstetikken får eleverne mulighed for at danne sig en analytisk forståelse af emnet, og den kan de bruge sammen med den æstetiske oplevelse, når de skal arbejde kommunikativt (Hansen, 2015). Når eleverne arbejder analytisk i historieforløbet, opnår de en empirisk erfaring, fordi de får lov til at arbejde med refleksionsspørgsmål, kildekritik og kronologi. Empiriske erfaringer er således hvor eleverne arbejder med fakta og kendsgerninger (Brodersen, Hansen, & Ziehe, At gøre æstetiske erfaringer, 2015).

Kommunikativ

Som Brodersens model påpeger, skal det æstetiske og analytiske tænkes ind i en kommunikativ sammenhæng for, at arbejdet med indholdet giver mening for eleverne og fordrer udvikling. Empirisk viser det sig at være sandt. Som nævnt er historiebevidsthed, ud fra Lunds optik, bygget på et nænsomt arbejde med historiekundskaberne. Hvis man vil forstå det stykke historie man arbejder med, må man indsamle viden om blandt andet personernes handlemåder og kulturelle baggrund. På den måde kan man blive mere bevidst om, hvordan de forskellige aspekter præsenteret i historien kan hænge sammen. Derfor er det også vigtigt at eleverne i arbejdet med æstetikken og historien går i dialog med hinanden, for at få indsigt i hinandens forståelser og synspunkter.

I forlængelse med aktiviteterne af henholdsvis æstetisk og analytisk karakter, er der med de kommunikative øvelser hvor eleverne vidensdeler det, de har sanset og lært gennem de æstetiske oplevelser, belæg for at de gerne skulle skabe personlige erfaringer hos eleverne. For forløbet i femte klasse skulle eleverne, efter de havde set videoen om Christian d. 4, og hvordan han lagde Danmark i enorm gæld, arbejde sammen to og to om at analysere et billede af Frederik d. 3 (Se bilag). Her

skulle de kommunikativt med hinanden bruge deres viden fra tidligere til at svare på refleksionsspørgsmål så som:

“Hvad fortæller maleriet om kongen og hans magt?

Hvorfor tror I, at maleriet er blevet lavet?

Er der noget på billedet, der viser nogle af de samme tanker om kongens magt, som er beskrevet i Kongeloven?” (ClioOnline, 2019).

Ved hele tiden at koble deres æstetiske oplevelser sammen med deres analytiske forståelse blev det muligt at skabe en dialog mellem eleverne. Dette giver rum til fælles refleksion og proces, hvor historien undersøges og nuanceres.

Inddragelse af miljøet- æstetiske genstande uden værkkarakter

Den empiriske undersøgelse har indtil videre primært omhandlet æstetiske genstande og oplevelser gennem det multimodale. Der er dog blevet undersøgt et enkeltstående eksempel med brugen af æstetiske genstande uden værkkarakter. Da tilfældet er enkeltstående, er effekten af denne didaktiske metode ikke nær så tydelig som resten af undersøgelsens elementer. Dog er det stadig vigtigt at inddrage i arbejdet med at udvikle elevernes historiebevidsthed.

Genstande uden værkkarakter er som nævnt tidligere naturfænomener. Det kan være en solopgang, regnen eller fuglene der pipper (Brodersen, Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning, 2015). De har ikke noget formål. Men i eksemplet fra forløbet og undersøgelsen, blev naturen essentiel for elevernes indlevelsesevne. Forløbet foregik i en sjette klasse, hvor der blev arbejdet med ytringsfrihed og i denne sammenhæng Johan Struensee. Eleverne arbejdede, som i de andre forløb, med nøglebegreberne; *kronologi, sammenhængsforståelse, kildekritik og årsag-virkning*. På baggrund af deres arbejde med temaet blev eleverne sat til at analysere en historisk kilde om Struensees henrettelse. I stedet for at læse teksten og gå i gang med arbejdet blev eleverne ført ud på en mark i nærheden. Det var en kold og grå dag og marken var mudret på grund af regn. Inden teksten blev læst op, sættes scenen. Fortællingen er endnu en gang i fokus og zoomer ind på den enkelte person; Johan Struensee. Efterfølgende blev teksten læst op og eleverne gik i gang med at lave kildekritik på den.

Hvorfor er sådan en oplevelse relevant i arbejdet med en aktivitet om kildekritik? Hvad kan en oplevelse som den på marken give eleverne, når det er deres historiebevidsthed, der er i fokus?

I et interview med eleverne fra sjette klasse lyder svaret blandt andet, når der bliver spurgt ind til hvad det gør ved oplevelsen af teksten; *“Det var koldt og blæste, så kunne man forestille sig det”* (Sjette klasse, 2019) At iscenesætte kilden og inddrage fortællingen skaber altså grobund for elevernes indlevelse. Derfor vil en æstetisk oplevelse som denne, kunne være med til at åbne historien op for eleverne og bevidstheden om den lille fortælling. Og på den måde gøre det muligt at trække tråde til den store historie og arbejde med deres historiebevidsthed i de forskellige temaer og emner.

Fortiden kan ikke genskabes, så hvad kan æstetiske arbejdsprocesser gøre for historien vi arbejder med?

Den historie der arbejdes med ude i folkeskolen kan ikke genskabes, præcis som den var. Det er umuligt, da vores forståelse og arbejde med fortiden er præget af vores nutid samt at fortiden er væk. Derfor bliver den historie, der arbejdes med i skolen præget af prioriteringer og lærerens historiefaglige udvalg. Men hvorfor så i det hele taget lægge så meget arbejde i at arbejde med fortællingen i historie? Hvis læreren alligevel ikke kan genskabe den akkurate fortid, hvorfor så arbejde med den? Jo, som nævnt tidligere så er det essentielt at videreudvikle elevernes historiebevidsthed i skolen, fordi de bruger den gennem hele deres liv. Jensen påpeger netop, at det er menneskeligt at bruge sine erfaringer og erindringer til at begå sig i livet og vurdere handlemåder og situationer. Det er netop derfor, vi skal arbejde med fortiden og skabe sammenhæng. Så vi kan bruge historien aktivt frem for, at den kommer til at ligge som en fjern og støvet tid, som ingen finder relevant. For det er den bestemt.

Hvad har æstetiske arbejdsprocesser så at give til arbejdet med fortiden? Ovenfor er jeg kommet frem til, at rammesætningen af de æstetiske oplevelser er essentielle for at det giver læringsudbytte hos eleverne. Og at sammenkoblingen mellem det æstetiske og analytiske i faget skaber en vekselvirkning mellem den videnskabelige og fællesskabende del af historiebevidsthed (Lund, 2017). Dermed gives den æstetiske genstand et formål som undersøgelsesfelt. Sammenkædet med refleksioner, der strækker sig over nævnte kontekster inden for historiefaget⁵, kan elevernes bevidsthed om historiens relevans aktiveres.

⁵ Kronologi, Årsag, konsekvenser, kontinuitet og forandring, sammenligning og vurdering.

At arbejde med Brodersens model for didaktisering af undervisningen lægger meget op til det, som kaldes undersøgende og problemorienteret historieundervisning. I en undersøgende og problemorienteret tilgang til historie er fokuset at arbejde kontinuerligt med at udvikle og kvalificere elevernes historiekompetencer, det som Lund kalder "vide at" og "vide hvordan" kompetencer. Ud over at kompetencerne indeholder færdigheder og viden om historie, rummer de også elementer af holdninger, følelser, værdier. Det vil sige sociale, emotionelle og motivationsmæssige dimensioner. Det som Lund pålægger den fællesskabende del af historiebevidstheden. Når man arbejder undersøgende, arbejder man altså med kompetencer som både Lund, Jensen og Brodersen kobler på henholdsvis æstetikken og historiebevidstheden. Fordi historiebevidsthed udvikles i sammenhæng med udviklingen og styrkningen af ens historiekundskaber, kan en elevs kompetencer kun aflæses gennem konkrete handlinger. Så når jeg påpeger at Brodersens model er relevant at inddrage i arbejdet med historiebevidsthed, er det baseret på, at der empirisk er belæg for at eleverne i undervisningen må øve sig i at beskæftige sig med begivenheder, personer og fænomener med henblik på at skabe egne sammenhængende fortællinger. For at eleverne bliver i stand til dette, må undervisningen lægge op til, at eleverne øver sig i:

- at stille relevante spørgsmål til fortiden
- at forstå og håndtere spor fra og fortællinger fra fortiden
- finde og vurdere historiske kilder, der kan give svar på de stillede spørgsmål
- at bruge de anvendte kilder til at give gyldige svar og på baggrund af disse at kunne formulere relevante egne fortællinger om fortiden

(Pietras, En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2019)

Hvad siger eleverne til arbejdsmetoden? Er der overhovedet noget empirisk grundlag for at arbejde æstetisk og undersøgende i historiefaget ud over ovennævnte?

I et interview med elever fra 5. Klasse, som deltog i et af de æstetiske forløb, skabes der et billede af at æstetikken kan noget for elevernes læring.

Hvordan hjælper det dig at se og høre videoen frem for at læse om emnet?

"Jeg ved ikke hvordan det sådan hjælper, men vi sidder alle sammen helt stille og roligt og så høre det. Jeg tror det er det der fungerer godt ved det."

Hvad lægger du mærke til når du har set de videoer vi har vist?

“Billeder og musikken i baggrunden. “

Hvad gør det ved det du får fortalt?

“Det nok det der gør at man lidt bedre kan forestille sig det. “

(Elev M, 2019)

Hvordan hjælper det dig at se og høre videoen frem for at læse om emnet?

“Det hjælper mere fordi man sådan kan se hvordan det var det så ud og sådan. “

Hvad lægger du mærke til når du har set de videoer vi har vist?

“Musikken får mig sådan til at følge bedre med.”

(Elev MI, 2019)

I dette tilfælde med et forløb, hvor det æstetiske udtrykkes gennem multimodale videoer og med en undervisning rammesat af Brodersens model, viser det sig at det æstetiske kan noget for elevernes historiefaglige udvikling. Som elev M påpeger, så hjælper inddragelsen af historie æstetiske genstande som tidsbestemt musik, billeder og fortællingen med at aktivere forestillingen hos eleverne.

Hvad så med elevernes historieforståelse? I interviewet med eleverne blev der samtidig spurgt ind til elevernes forståelse af tid og begrebet historiebevidsthed. Eleverne kom med forskellige svar, der alle omhandlede det faktum at vi ikke kan genskabe fortiden, men at vi kan bruge den til at forklare ændringer og hvordan det er i dag. En af eleverne svarede blandt andet:

Hvordan hænger fortid, nutid og fremtid sammen for dig?

“Altså det med at på grund af fortiden så det blevet som det er nu eller hvad?.. Alt det vi har lært om Martin Luther, han gjorde os til protestanter. Det er nok lidt det der har ændret det hele.”

(Elev M, 2019)

Historiebevidsthed er som begreb ikke noget, vi kan kræve alle elever kan definere. Det er et komplekst og u håndgribeligt begreb som eleverne ikke behøver at kunne beskrive konkret. Det vigtige er, at eleverne har kompetencerne til at handle historiebevidst og kan skabe sammenhæng i historien med nøglebegreberne; *kontinuitet, brud, kronologi og årsag-virkning*. Det at eleverne kan handle gennem kompetencen siger langt mere om deres historiebevidsthed, end hvis de kan komme med den korrekte definition.

I interviewene med eleverne i 5. Klasse gør de deres kompetencer tydelige gennem deres sprog. Deres svar om fortid, nutid, fremtid er usikre, men procespræget. Samtidig er deres feedback på den æstetiske undervisning empirisk grundlag for at en sådan undervisning, sammenkoblet med den undersøgende tilgang, skaber forhold for eleverne, der kan fordre refleksion og historiebrug.

Men hvorfor fungerer det egentlig at bruge æstetiske videoer som grundlag for det analytiske arbejde? Det er allerede blevet pointeret, at den æstetiske arbejdsproces kan være med til at skabe en undersøgende og problemorienteret undervisning. Men den spiller en større rolle, når det kommer til denne form, hvis vi inddrager ophavsmanden for problemorienteret historieundervisning, Andreas Körber. Han har skabt en historiedidaktisk model, FUER-modellen (Pietras, En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2019), der danner et samspil mellem de fire historiekompetenceområder (se bilag). For modellen er der både fokus på historisk viden (førsteordensviden) og historisk tænkning (andenordensviden) samt samspil mellem disse. Her er det essentielt at kigge på *triggeren*.

Ifølge Körber er en trigger: *“et afsæt for læringen, fx ved at fremsætte markante udsagn, synliggøre historiske dilemmaer, ved at vise eleverne et filmklip, et billede, et foto, en genstand eller ved at stille åbne spørgsmål, der fremkalder ”usikkerhed” hos eleverne om allerede etablerede forståelser af historiske forhold. Triggeren (=anslaget) i undervisningen skal skabe fokus, pirre elevernes nysgerrighed og åbne for elevinteressen sådan, at de ønsker at finde ud af et eller andet”* (Pietras, En undersøgende og problemorienteret historieundervisning, 2019)

Empirisk figurerer triggeren som de æstetiske videoer (genstande), eleverne præsenteres for i begyndelsen af undervisningen. Fordi de tilskyndes grundlaget for det analytiske arbejde med indholdet, indeholder videoerne som tidligere nævnt de elementer, der gør at videoen præsenterer

brud og kontinuitet i tidsperioden. Derfor kan videoerne tillægges rollen som triggeren i arbejdet med videreudviklingen af elevernes historiebevidsthed.

Hvorfor skal æstetiske læreprocesser vægtes højt i forhold til historiefaget og folkeskolens virke?

Ovenstående spørgsmål er relevant i forhold til arbejdet med videreudvikling af historiebevidsthed, da jeg indtil videre kun har belyst det teoretisk praktiske. Jeg vil mene, at det er vigtigt at belyse motivationsbegrebet i sammenhæng med dette arbejde, da motivation er en vigtig brik i elevernes aktive deltagelse i undervisningen. Historiebevidsthed er som nævnt kompleks og et problem, der er i folkeskolen i dag er, at faget risikerer at ty til arbejdsmetoder, der primært er tekstholdige. Dette skaber mangel på variation og kan gøre det svært for læreren at arbejde med de kompetencer, der er i historiefaget uden at eleverne bliver givet svarene frem for at undersøge sig frem til dem.

Jeg har allerede analyseret mig frem til, at undersøgende og problemorienteret perspektiv på historieundervisningen skaber rammer for en æstetisk arbejdsproces som kan være med til at aktivere nøglebegreberne i historie, som er essentielle for at arbejde med historiebevidsthed⁶. Men uden motivation kan det være svært at få eleverne i gang med den refleksionsproces, der skal til for at optimere og aktivere deres bevidsthed og historiebrug.

Hvordan kan de nævnte æstetiske arbejdsprocesser så være med til at skabe forhold, der fordrer aktiv deltagelse?

Elev M blev nævnt i tidligere afsnit, og han pointerede at de æstetiske videoer var med til at gøre indholdet tilgængeligt for eleverne og gøre det mere forståeligt. Denne indsigt i elevernes oplevelse af de æstetiske genstande er vigtig, da det giver et indblik i at videoer kan være med til at skabe succesoplevelser for eleverne. Hvorfor er succesoplevelser vigtige? Fordi de skaber grobund for motivationen. Skaalvik, manden bag begrebet succesoplevelser, pointerer nemlig at hvis eleverne oplever succes i arbejdet med indholdet og aktiviteterne skaber det mestringsforventninger, der gør at de i fremtidig undervisning, med lignende aktiviteter og indhold, vil være mere aktivt deltagende (Skaalvik, 2007). Derfor er det muligt at argumentere for at inddragelsen af æstetiske genstande og arbejdsprocesser er noget, som bør vægtes højt i forhold til at skabe variation og motivation for

⁶ Årsag-virkning, kontinuitet og brud, kronologi

undervisningen. Nogle vil måske argumentere for, at denne arbejdsform vil begrænse nogle af elevernes deltagelse, da det kan være grænseoverskridende og det skal man selvfølgelig som underviser have in mente. Men i forhold til videreudvikling af historiebevidsthed skaber æstetiske genstande af nævnt karakter, multimodale videoer og inddragelsen af nærområdet, forståelsesgrundlag og mulighed for succesoplevelser, som er med til at inddrage eleven i det historiske indhold.

Den æstetiske arbejdsform er også en mulighed i forhold til det dannesspørgsmål, som folkeskolen arbejder med. I folkeskolens formålsparagraf står der blandt andet:

“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, 2019).

Empirisk har det vist sig gennem arbejdet med forløbene at rammesætning af de æstetiske oplevelserne og genstande, ved hjælp af Brodersens didaktiske model, skabte vilkår i undervisningen hvor eleverne kunne arbejde undersøgende med det historiske indhold. At sanse videoerne og bruge deres erfaringer og tanker i arbejdet med årsager og brud gav eleverne mulighed for aktivt at tage stilling og handle på baggrund af deres succesoplevelser med indholdet.

I forhold til dannesperspektivet i folkeskolen, så er historiebevidsthed essentiel hvis man spørger Eric Bernard Jensen. Som nævnt i begyndelsen af opgaven, arbejder Jensen med et historiebevidsthedsbegreb, som bygger på identitetsdannelse. Når vi arbejder med elevernes historiebevidsthed, arbejder vi med en forudsætning for at eleverne kan fungere i socio-kulturelle sammenhænge (Pietras & Poulsen, Identitetsbevidsthed, 2016). Det vil altså sige at når eleverne, gennem de æstetiske genstande og oplevelser, får et indblik i hvordan livet og forholdet mellem mennesker har været, kan de få en indsigt i hvordan forhold mellem mennesker kan være og hvordan livet kan og skal leves på baggrund af historien. Når eleverne i forløbene blandt andet har arbejdet med videoer, der giver indsigt i brud i perioden reformationen, får de også en indsigt i livet gennem protestantismen, katolicismen og hvordan magtforholdenes skift har været med til at forme Danmark til det, det er i dag. Det giver indsigt i deres egen virkelighedsverden og giver dem mulighed for at trække tråde og skabe sammenhæng, som netop er et grundelement i historiebevidsthed.

Hvilke begrænsninger har et planlagt forløb med æstetik som fokus, for elevers udvikling af historiebevidsthed?

Når der lægges et fokus for et undervisningsforløb, skal der gennemtænkes, hvilke begrænsninger man risikerer at sætte for sig selv og eleverne, for at gøre op med det der begrænser læringspotentialet. I et forløb, hvor æstetik bruges som grundlag for videreudvikling af historiebevidsthed er begrænsningerne af forskellig art. I et interview med en lærer lyder svaret blandt andet på:

Hvilke begrænsninger kunne du forestille dig opstår? (Med æstetik som fokuspunkt i undervisningen)

“Der er noget planlægning og selvfølgelig økonomien.”

(Lærer, 2019)

Læreren i dette interview beskriver ikke begrænsningen ordret, men nærmer sig alligevel spørgsmålet om autenticitet, der kan opstå i inddragelsen af æstetiske genstande i et forløb. Det er tidligere blevet argumenteret, at inddragelsen af nærområdet og naturen som æstetiske genstande kan skabe indlevelse og andethedserfaringer hos eleverne, som de kan bruge i arbejdet med deres refleksion over historien. Empirien, der understøtter denne argumentation, gør brug af en mark nær skolen, der skulle være en replica af Øster fæled som Johan Struensee blev henrettet på. Spørgsmålet kan så lyde på, om mødet med det ægte Øster fæled og København ikke kunne have haft en større indvirkning på elevernes forståelse af historien?

Ikke nødvendigvis. Godt nok kan det være en begrænsning ikke at kunne skabe autentiske historiske genstande, men inddragelsen af de æstetiske genstande har gennem min undersøgelse af forløbene og interviews vist sig at give pote i forhold til at skabe muligheder, hvor eleverne bedre kan reflektere over historiens sammenhænge og brud.

Som nævnt i forrige afsnit er motivation en vigtig faktor, når vi arbejder med at videreudvikle historiebevidsthed. Uden motivation for det indhold eleverne skal undersøge og arbejde med, bliver det svært at skabe mulighed for at gå i dybden med indholdet. Dette skal ses i sammenhæng med en tredje begrænsning, nemlig brugen af æstetikken som arbejdsform. Med en arbejdsform, der til tider kan være ganske diffus og abstrakt, er der fare for at det ikke giver mening for eleverne at bruge

denne arbejdsform. Det kan være grænseoverskridende at arbejde på en uvant måde. Empirisk har det da også vist sig at den æstetiske arbejdsform med de multimodale videoer er struktureret, men også velkendt af elever. Brugen af visuelle virkemidler er noget, der bliver gjort i større eller mindre grad i folkeskolen.

Inddragelsen af miljøet og naturen som æstetisk genstand er derimod uvant for mange elever og selv om jeg tidligere pointerede at det for nogle elever skabte indlevelse og sanseerfaringer, var der også elever som ikke kunne se meningen med oplevelsen.

Kan udvikling af historiebevidsthed evalueres?

Historiebevidsthed som kompetence er som tidligere konkluderet noget, der kan udvikles gennem arbejdet med æstetisk undersøgende arbejdsprocesser. Det er en kompetence, der primært er en handlekompetence. Det vil sige det niveau af mestring, som kommer til udtryk gennem elevernes handlinger i undervisningen. Derfor giver det også mening at svaret lyder; ja, man kan godt evaluere på historiebevidsthed. Men så kommer det næste spørgsmål; Kan man evaluere udviklingen af den?

Netop Poulsen og Pietras har arbejdet med evaluering af historisk tænkning og dermed også historiebevidsthed hos elever i den danske folkeskole. De påpeger at evalueringen altid bør være rettet mod denne kompetence, da faget ud fra mål og struktur er refleksivt. Derfor bør evalueringen være af niveauet eleverne tænker historisk og deres anvendelse af fagets begreber og indhold. Har man som lærer fokus på en undervisning, der skaber handlemuligheder for eleverne, så har man også mulighed for at evaluere formativt og ud fra elevernes gøren (Pietras & Poulsen, *Hvad bør evalueres i historie?*, 2016).

Helt konkret skal undervisningen, som nævnt i forlængelse med analysen af forløb og interviews, rammesættes så elementerne i undervisningen har en rød tråd og understøtter hinanden. I interviewet med læreren nævner hun blandt andet, at hun arbejder med historiebevidsthed gennem dialog med eleverne og at det er der, den primære evaluering sker. Men det kan være svært at holde styr på dialogen i længden, med 30 elever. Derfor kan det også være en god ide i den generelle undervisning, ikke nødvendigvis kun i forløb med æstetiske arbejdsprocesser, at rammesætte sin undervisning med inspiration af Brodersens model. Det giver hver del af undervisning værdi og klare formål.

Jeg har tidligere nævnt i forlængelse med undersøgende historieundervisning, at refleksionsspørgsmål er essentielle i stilladseringen af elevernes refleksion og arbejde med sammenhæng og brud. De nævnte spørgsmål er også relevante at inddrage i evalueringen af elevernes niveau af historisk tænkning, da spørgsmålene omhandler forskellige dele af indholdet og kræver forskellige niveauer af historisk tænkning.

- Hvornår regerer Christian d. 4? Hvad er han særligt kendt for? Hvad er der sket før ham? (Kontekst/sammenhæng)
- Hvad ændrer sig imens han er konge? (Brud)
- Hvorfor deltager Christian d. 4 i Trediveårskrigen? Hvad er konsekvensen ved at vi taber? (Årsager og konsekvenser)
- Har Christian d. 4. relevans for os i dag? (Vurdering)

I et forløb som det empiriske brugt i opgaven, er æstetiske genstande i fokus for videreudviklingen af historiebevidstheden. Derfor er det i evalueringen væsentligt at give dem en central rolle i elevernes niveauer af historisk tænkning. Er læreren bevidst om de æstetiske genstandes funktionelle tyngde og dermed deres rolle i processen, kan læreren anskueliggøre elevernes niveau i historisk tænkning.

Bruges de æstetiske genstande som materiale eleverne skal lære med og igennem, så underlægges de et krav om at blive brugt aktivt i arbejdet med indholdet. Det vil sige at i det givne forløb, hvor videoerne var den centrale æstetiske genstand eleverne skulle lære indholdet gennem og med, så blev videoernes indhold central i elevernes kommunikation. På den måde kunne elevernes videreudviklende proces af deres historiebevidsthed anes i deres brug af indholdet.

Konklusion

Problemformuleringen for opgaven lød således:

“Hvordan kan arbejdet med æstetiske og kreative arbejdsprocesser styrke og videreudvikle elevernes historiebevidsthed på mellemtrinnet?”

Jeg kan på baggrund af min analyse af begreberne æstetik og historiebevidsthed samt af indsamlet empiri, konkludere at æstetiske arbejdsprocesser kan have en positiv virkning på videreudviklingen af elevers historiebevidsthed. At arbejde med æstetiske genstande, blandt andet multimodale videoer, der indeholder tidsbestemt musik, billeder og fortælling, skaber indlevelse og gør det muligt at tydeliggøre brud og kontinuitet i historien for eleverne. At gøre brug af æstetiske genstande, der omhandler naturen og naturfænomener kan således bidrage til indlevelse og styrke den historiske fortælling for eleverne i undervisningen.

For at æstetikken kan stå stærkt og arbejde sammen med historiefaget, skal det rammesættes. Derfor er det essentielt at didaktisere ens undervisning ved hjælp af Peter Brodersens model, hvor han gør det muligt at rammesætte den æstetiske genstand eller oplevelse med et analytisk og kommunikativt perspektiv. På den måde gives de æstetiske genstande et formål og danner ramme for en undervisning som lever op til Lunds definition om at historiebevidsthed er videnskabelig og eksistentiel.

Ved at gøre brug af æstetiske arbejdsformer, blandt andet multimodale videoer, fortælling i naturen sammenkædet med kontekstbaserede spørgsmål, kan elevernes refleksion og historiske tænkning stilladseres. Derfor kan den æstetiske arbejdsform inkluderes i en undersøgende og problemorienteret historiedidaktik.

Når de æstetiske genstande rammesættes med kontekstbaserede refleksionsspørgsmål, giver det eleverne mulighed for at reflektere nuanceret og undersøgende. Sammenkoblingen mellem den æstetiske genstand og oplevelse og det analytiske arbejde gør at eleverne ikke bare ser de nævnte videoer eller står i naturen. Deres analyse af den æstetiske genstand (videoen) bruges aktivt i forståelsen af indholdet i historien og udviklingen af deres bevidsthed om sammenhængen mellem fortiden og deres nutid.

Jeg kan ligeledes konkludere på baggrund af det empiriske materiale, at det at arbejde æstetisk er at arbejde visuelt og dette styrker elevernes kommunikative evner og gør, at de får skabt succesoplevelser i faget, der er med til at skabe motivation og aktiv deltagelse. På den måde styrker

æstetikken elevernes handlekompetence i faget og giver eleverne lyst til arbejde med indholdet i undervisningen.

Til sidst kan jeg konkludere at mødet og arbejdet med æstetiske genstande, empirisk multimodale videoer, skaber mulighed for genkendelse og sammenhæng mellem fortid og nutid hos eleverne. De får ved hjælp af sådanne genstande mulighed for at bruge indholdet i videoerne aktivt i deres analytiske arbejde og kan derfor understøtte deres argumentation.

Bibliografi

- Brodersen, P. (2015). Evaluering af æstetik i undervisningen. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, Fordybelse og Virkelyst- Noter til æstetik i undervisningen* (s. 157-164). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2015). Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisning. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, Fordybelse og Virkelyst- Noter til æstetik i undervisningen* (s. 23-41). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P., Hansen, T. I., & Ziehe, T. (2015). At gøre æstetiske erfaringer. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, Fordybelse og Virkelyst- Noter til æstetik i undervisningen* (s. 15). Hans Reitzels Forlag.
- ClioOnline. (29. Maj 2019). *Slaget ved Nyborg*. Hentet fra ClioOnline: https://portals.clio.me/dk/historie/3-6/emner/historiske-temaer/historiekanon/statskuppet-1660/den-enevaeldige-konge/slaget-ved-nyborg/?unit_plan=b5e608c1-681a-15e6-d61a-ec332bbae74f&active_element=5fbd56f0-0f4c-409d-8019-ff304b52bdfe-10982&show_unit_plan
- Elev M, F. K. (Januar 2019). Arbejdet med æstetiske genstande. (A. T. Cour, Interviewer)
- Elev MI, F. K. (Januar 2019). Arbejdet med æstetiske genstande. (A. T. Cour, Interviewer)
- Hansen, T. I. (2015). Æstetik og fordybelse. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, Fordybelse og Virkelyst-Noter til æstetik i undervisningen* (s. 84). Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, E. B. (2012). Historiebevidsthed- En nøgle til at forstå og forklare historisk-socialle processer. *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande-historiebruk*.
- Lund, E. (2017). Historisk kunnskap- Et begrep i endring. I E. Lund, *Historiedidaktikk- En håndbok for studenter og lærere* (s. 18-28). Universitetsforlaget.
- Lærer. (Januar 2019). Begrænsninger ved æstetisk læring og historiebevidsthed. (A. T. Cour, Interviewer)
- Pietras, J. (29. Maj 2019). *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. Hentet fra Historielab: <https://historielab.dk/undersogende-problemorienteret-historieundervisning/>
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Forståelse af tid. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik-mellem teori og praksis* (s. 92-94). Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Hvad bør evalueres i historie? I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik- mellem teori og praksis* (s. 154-156). Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2016). Identitetsbevidsthed. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik-mellem teori og praksis* (s. 78). Hans Reitzels Forlag.
- Sjette klasse, E. (Januar 2019). Markbesøg. (A. T. Cour, Interviewer)
- Skov, K. (2009). Visuelle kompetencer i fag og tværfaglighed-om undersøgelse, erkendelse og formidling. I K. Fink-Jensen, & A. M. Nielsen, *Æstetiske læreprocesser- i teori og praksis* (s. 47-57). Billesø og Baltzer.
- Skaalvik, E. M. (2007). Selvopfattelse og motivation - om betydningen af selvopfattelse i teorier om motivation. *Kvan*, s. 44 - 52.

Undervisningsministeriet. (29. Maj 2019). *Folkeskolens formålsparagraf*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Bilag

Interview af Elev M, X-skole; januar 2019; Amalie Thau la Cour

Hvordan hjælper det dig at se og høre videoen frem for at læse om emnet?

“Jeg ved ikke hvordan det sådan hjælper, men vi sidder alle sammen helt stille og roligt og så høre det. Jeg tror det er det der fungerer godt ved det.”

Hvad lægger du mærke til når du har set de videoer vi har vist?

“Billeder og musikken i baggrunden.”

Hvad gør det ved det du får fortalt?

“Det nok det der gør at man lidt bedre kan forestille sig det.”

Hvordan hænger fortid, nutid og fremtid sammen for dig?

“Altså det med at på grund af fortiden så det blevet som det er nu eller hvad?.. Alt det vi har lært om Martin Luther, han gjorde os til protestanter. Det er nok lidt det der har ændret det hele.”

Interview af Elev MI, X-skole; januar 2019; Amalie Thau la Cour

Hvordan hjælper det dig, at se og høre videoen frem for at læse om emnet?

“Det hjælper mere fordi man sådan kan se hvordan det var det så ud og sådan.”

Hvad lægger du mærke til når du har set de videoer vi har vist?

“Musikken får mig sådan til at følge bedre med.”

Interview af lærer L, X-skole; januar 2019; Amalie Thau la Cour

Hvordan forstår du begrebet *historiebevidsthed*?

”Man skal se sig selv som en del af historien og se det udefra, overordnet og kan se hvordan historien hænger sammen”

Når dine forløb har fokus på kompetencen historiebevidsthed, hvordan arbejder du med at udvikle denne hos dine elever?

”Konkretisere det i de mindre klasser. Skaber relevans gennem sammenligning med i dag.”

Hvilke typiske arbejdsformer vil du mene afspejler arbejdet med historiebevidsthed hos eleverne?

”Det at samtale om historie er også det der gør at vi udvikler historie.”

Hvilke begrænsninger kunne du forestille dig opstår? (Med æstetik som fokuspunkt i undervisningen)

”Der er noget planlægning og selvfølgelig økonomien.”

Hvilke begrænsninger ser du i det daglige med at arbejde med historiebevidsthed sammen med eleverne?

”Ens egen motivation er generator for den undervisning, der bliver skabt. Hvis jeg er interesseret for det, så bliver det også en sjovere undervisning for dem.”

Læremidler

Portræt af Frederik d. 3



Forløb

Historie forløb 6.b

Mål for forløb

- Jeg kan forklare hvad oplysningstiden handler om
- Jeg har viden om oplysningstidens største personer
- Jeg kan beskrive og forklare hvad der ændrer sig i samfundet under oplysningstiden
- Jeg kender til Struensee og hans reformer
- Jeg kan arbejde kildekritisk
- Jeg kan sammenligne nutidens samfund og love med oplysningstidens reformer

Emne

- Oplysningstiden
 - Struensee og ytringsfrihed

Uge	Mål	Aktiviteter	Materiale	Tegn/reflektioner
Uge 1	Lone underviser	Lone underviser	Lone underviser	Lone underviser

<p>U ge 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan identificere brud og kontinuitet i historien • Eleven har viden om væsentlige træk ved historiske perioder • Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie • Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie 	<p>Tirsdag (13:45-15:15) <i>Hvordan ser samfundet ud?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduktion til emnet+hvem var det nu vi var 2. Dagsorden 3. Introduktionsvideo (Reformationen, Renæssancen og Oplysningstiden) 4. Aktivitet (1) 5. Opsamling på klassen 	<p>Amalie Kort stumfilm - Reformation, Renæssancen og Oplysningstiden: https://www.clionline.dk/danskfaget/mellemtrin/emner/perioder-og-forfattere/litteraturhistorie/oplysningstiden/</p> <p>Tekst til livet som Fæstebonde: https://www.clionline.dk/historiefaget/udskoling/emner/historiske-emner/industrialiseringen/faestesystemet/</p>	<p>Eleverne skal arbejde med et overordnet opids af hændelser der sker før oplysningstiden for alvor får indtog i Danmark. Eleverne arbejder med Christian d. 6. lovgivning og repeterer det kort med refleksionsspørgsmål. De skal arbejde med årsag-virkning, hvor de skal diskutere hvilke konsekvenser det havde for levevilkårene hos folket.</p>
<p>U ge 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan identificere brud og kontinuitet i historien • Eleven har viden om 	<p>Tirsdag (13:45-15:15) <i>Johann Struensee</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Aktivitet (2) 3. Henrettelsen 4. Aktivitet (3)- 	<p>Tekst til Johan Struensee: https://www.clionline.dk/historiefaget/udskoling/emner/personer/personer-i-tidlige-enevalde/jf-struensee/?unit_plan=110e429e-98f4-29c0-85e3-0fe0b3e3f4cc&active_element=fd59c86e-3f2f-4885-b1c5-4b994cb4ab50&show_unit_plan=1&showbackuparchivebutton=1</p> <p>AMALIE & EMIL</p> <p>Kilde om henrettelsen</p>	<p>Eleverne skal introduceres og arbejde med Johan Struensee. De skal tilegne sig viden om hvem han var, hvad han troede på og hvilke lovændringer han fik lavet.</p>

	<p><i>væsentlige træk ved historiske perioder</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eleven kan identificere historiske problemer</i> • <i>Eleven har viden om kendetegn ved historiske problemer</i> • <i>Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål</i> • <i>Eleven har viden om fagord og begreb</i> 	<p>Kildekritisk arbejde med teksten</p> <p>5. Opsamling på klassen</p>		<p>Eleverne skal samtidig også arbejde reflektivt og diskutere hvad disse ændringer havde af konsekvenser for samfundet og folket. Og hvordan at en mand som Struensee kunne komme til magten.</p>
--	--	--	--	--

	<p>er og historiske kilders formål og struktur</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie • Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie 			
Uge 4	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan identificere brud og kontinuitet i historien • Eleven har viden om væsentlige træk ved historiske perioder • Eleven kan identificere historiske 	<p>Tirsdag (13:45-15:15) Efter Struensee - Frederik d. 6</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Oprids af Christia n d. 7 3. Frederik d. 6 4. Aktivitet (4) 5. Opsamling 	<p>Amalie Kahoot</p> <p>DR.dk tv serie: Historien om Danmark - 5 minutters klip</p> <p>https://www.dr.dk/undervisning/historie/ligeretten</p>	<p>Eleverne skal arbejde med tiden efter Struensees reformer, blandt andet med Frederik d. 6, som var den kongeders afskaffede stavnsbåndet. Eleverne ser klippet med Frederik d. 6 fra DR's tv serie "Historien om Danmark" for at give dem et visuelt billede på hvad han gjorde.</p>

	<p><i>proble mstillin ger</i></p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Eleven har viden om kendete gn ved historis ke proble mstillin ger</i>• <i>Eleven kan læse historis ke kilder og udtrykk e sig mundtli gt og skriftlig t om deres indhold og formål</i>• <i>Eleven har viden om fagord og begreb er og historis ke kilders formål og struktur</i>• <i>Eleven kan analyse re brug og funktio n af</i>			
--	--	--	--	--

	<p><i>fortalt historie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie</i> 			
Uge 5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eleven kan identificere brud og kontinuitet i historien</i> • <i>Eleven har viden om væsentlige træk ved historiske perioder</i> • <i>Eleven kan identificere historiske problemer</i> • <i>Eleven har viden om kendte problemer</i> 	<p>Tirsdag (13:45-15:15) <i>Grundloven og nutiden</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Tekst om trykkefrihed 3. Spørgsmål 4. Video om grundloven 5. Aktivitet (5) 6. Trækker tråde til dagens Danmark 	<p>Trykkefrihed: https://www.clioonline.dk/historiefaget/udskoling/emner/historiske-temaer/rettigheder-og-pligter/enevaelden-og-trykkefriheden/</p> <p>Spørgsmål til tekst</p> <p>EMIL</p>	<p>Eleverne skal i sidste lektion arbejde med at trække tråde op til nutiden. Derfor skal de arbejde med Struensees trykkefrihed, grundloven og med at finde ligheder med i dag.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål • Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur • Eleven kan analysere brug og funktion af fortalt historie • Eleven har viden om særtræk ved fortalt historie 			
Uge 6	Temaug	Temaug	Temaug	Temaug

Historie forløb i 4. klasse

Mål for forløb

- Jeg har viden om religionens betydning i middelalderen.
- Jeg har viden om pesten der spredte sig i Europa
- Jeg er kender til Danmarks struktur og miljø i middelalderen.
- Jeg kan sammenligne samfundet dengang med i dag.

Emne

- Middelalder

U g e	Mål	Aktiviteter	Materiale	Tegn/refl ektioner
U g e 1	Lone underviser	Lone underviser	Lone underviser	Lone undervise r
U g e 2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eleven kan bruge kanon punkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse</i> • <i>Eleven har viden om kanon punkter</i> 	<p>Torsdag (12:00-12:45) <i>Introduktion</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Opstart + hvem er vi 2. Dagsorden 3. Intro video + målsætning 4. Brain storm 5. Opsamling på klassen 	<p>Amalie Introvideo - Amalie og Emil</p> <p>Video om middelalderen.(Clio)</p> <p>Papir og blyant</p> <p>EMIL</p> <p>Spørgsmål til forforståelse hentes fra clio</p> <p>Tekst A</p> <p>Spørgsmål til evaluering hentes fra clio.</p>	<p>Eleverne skal begynde arbejdet med emnet "At leve i Middelalderen", hvor de som begynder de aktivitet skal se en introvideo . Denne video skal skabe en stemning i rummet og pirrer elevernes</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eleven kan opnå viden om historier gennem brug af historiske scenarier</i> • <i>Eleven har viden om historiske scenarier</i> • <i>Eleven kan forklare, hvorledes de og andre er historisk skabt og skaber historie</i> • <i>Eleven har viden om personer og hændelser, der tillægges betydning i</i> 	<p>Fredag (13:45-14:30) <i>Middelalderen</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Præsentation af aktivitet 3. Arbejde med forforståelse 4. Rollespil 5. Opsamling på klassen 		<p>nysgerrighed for middelalderen.</p> <p>Dernæst ser eleverne på klassen en 7 minutters lang video, der kort opridser middelalderen og de udfordringer, der var til stede. Denne video skal eleverne bruge til deres brainstorm, som de laver i par eller grupper for at kunne stilladsere hinanden.</p> <p>Fredag Eleverne skal læse og arbejde med tekst A om middelalderen for at aktivere deres forforståelse samt udvide deres viden om middelald</p>
--	--	--	--	--

	<i>historien</i>			eren som tidsalder. Teksten vil introducere nogle af de vigtigste aspekter i middelalderen.
U g e 3	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan opnå viden om historien gennem brug af historiske scenarier • Eleven har viden om historiske scenarier • Eleven kan forklare, hvorledes de og andre er historiskeskabte og skaber historie • Eleven har 	<p>Torsdag (12:00-12:45) Samfundets struktur og miljø</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Præsentation af aktivitet 3. Tekst D 4. Fortælling og gæt om sygdomme 5. Refleksionsspørgsmål 6. Opsamling <p>Fredag (13:45-14:30) MatchFact Aktivitet</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Præsentation af 	<p>EMIL Teksten hentes og printes evt. Inde på clio online: https://www.clioonline.dk/historiefaget/mellemtrin/emner/tidsperioder/middelalderen/samfund/?unit_plan=5afca9ac-f1de-db0b-75d7-a4838d829940&active_element=6b2baec5-af19-4e21-adf8-41cb8c68bc84&show_unit_plan=1&is_preview=1 Amalie</p> <p>Ark med udsagn og ark med svar</p>	<p>Eleverne skal arbejde med middelalderens samfundsstruktur og miljø, herunder hygiejne og sygdomme. Dette gøres ved at de læser en tekst om samfundsstrukturen og ser en video om hygiejnen i middelalderen. Dette vil kobles sammen og sammenlignes med nutiden vha. refleksionsspørgsmål.</p>

	<i>viden om personer og hændelser, der tillægges betydning i historien</i>	aktivitet 3. MatchFact 4. Opsamling		
U g e 4	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan opnå viden om historien gennem brug af historiske scenarier • Eleven har viden om historiske scenarier • Eleven kan forklare, hvorledes de og andre er historisk skabt og skaber historie 	<p>Mandag (8:45-10:35) <i>Tro og religion</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Tekst E 3. Opgaver om tro og religion 4. Opsamling /perspektivering til i dag 	<p>Amalie & EMIL Tekst fra clio.online</p> <p>Opgave fra DR: https://www.dr.dk/skole/historie/elevopgaver-middelalderen-tro</p>	<p>Eleverne skal arbejde med opgaver om tro og religion og hvilken betydning det har haft og har i dag. På den måde får eleverne arbejdet med sammenhæng og sammenligning-dermed deres historiebevidsthed.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven har viden om personer og hændelser, der tillægges betydning i historien 			
U g e 5	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan opnå viden om historie gennem brug af historiske scenarier • Eleven har viden om historiske scenarier • Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhæng 	<p>Torsdag (8:45-10:35) Film - Ørnens Øje</p>	<p>Ørnens Øje findes på: https://blockbuster.dk/film/ornens-oje</p> <p>EMIL</p>	<p>Eleverne skal se filmen Ørnens øje, da vi vil bruge det som en introduktion til kommende emner som Valdemard. 1. Samtidig kan den give et billede på, hvordan det var at leve i middelalderen.</p>

	<p><i>sforstå else</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eleven har viden om kanon punkter</i> 			
U g e 6	Temaug	Temaug	Temaug	Temaug

Historie forløb 5.x

Mål for forløb

- Jeg har viden om magtskiftet i Danmark under reformationen
- Jeg kan forklare sammenhængen mellem begivenheder under reformationen og magtudviklingen i Danmark
- Jeg kan forklarer magtforholdene i Danmark under reformationen
- Jeg kan læse historiske tekster og genfortælle dem
- Jeg kan beskrive problemer, der opstår under reformationen

Emne

- Magtforholdenes ændring under reformationen

Uge	Mål	Aktiviteter	Materiale	Tegn/reflektioner
Uge 1	Lone underviser	Lone underviser	Lone underviser	Lone underviser
Uge 2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Eleven kan placere historiske perioder i absolut kronologisk sammenhæng</i> • <i>Eleven har viden om historiske perioders tidsmæssige placering</i> 	<p>Tirsdag (8:45-9:30)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Opstart/Brainstorm (1) 3. Opsamling på klassen <p>Onsdag (8:45-9:30) <i>Reformationens konger</i></p>	<p>Spørgsmål fra Clio.online. EMIL</p> <p>Amalie</p>	<p>Eleverne skal arbejde med spørgsmål om kongen og kirkens magt, i dag og tilbage i 15-1600 tallet.</p> <p>Eleverne besvarer spørgsmålene i grupper og</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse • Eleven har viden om kanonpunkter • Eleven kan identificere historiske problemstillinger • Eleven har viden om kendetegn ved historiske problemstillinger 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Martin Luther 3. Video om Frederik d. 1. 4. Opsamling/tidslinie 	<p>Video af Amalie og Emil Refleksionsspørgsmål til videoen.</p>	<p>opsamlingen bliver gjort på klassen.</p> <p>Eleverne skal i onsdagstimen arbejde med Frederik d. 1 som blandt andet sad på tronen under reformationen. Videoen skal give et indblik i de problematikker og brud, som opstår da reformationen begynder at sprede sig i Danmark.</p>
Uge 3	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan placere historiske perioder i absolut kronologisk sammenhæng • Eleven har viden om historiske perioders tidsmæssige placering • Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse • Eleven har viden om kanonpunkter • Eleven kan identificere historiske problemstillinger • Eleven har viden om kendetegn ved historiske problemstillinger • Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og 	<p>Tirsdag (8:45-9:30) Reformationen indføres</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Reformationen indføres 3. Konge, Kirke og Adelen 4. Opsamling/tidslinie <p>Onsdag (8:45-9:30) Borgerkrig</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Grevens Fejde-Årsag 3. Opsamling/Tidslinie 	<p>Teksterne hentes fra Clio.online</p> <p>EMIL</p> <p>Amalie Teksten og aktiviteten hentes fra Clio.online</p> <p>Ekstraopgave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kilde 1 s. 68 i Historie 5 bogen 	<p>Eleverne skal arbejde med magtforholdene under reformationen og hvordan hierarkiet var stillet op.</p> <p>Dernæst skal de arbejde med Grevens fejde og årsag-virkning begrebet. Til denne aktivitet er det muligt for eleverne at bruge viden fra forrige lektioner.</p> <p>Som ekstraopgave til onsdagstimen kan eleverne arbejde med kilde 1, hvor de skal lave en billedanalyse på baggrund af den viden de har om reformationen indtil videre. På den måde får eleverne arbejdet med målene, der omhandler historiske kilder, historiske problemstillinger og sammenhængsforståelse.</p>

	<p><i>skriftligt om deres indhold og formål</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur 			
Uge 4	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse • Eleven har viden om kanonpunkter • Eleven kan identificere historiske problemstillinger • Eleven har viden om kendetegn ved historiske problemstillinger 	<p>Tirsdag (8:45-9:30) <i>Hvem har magten nu?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Ændringer af magten 3. Opsamling/tidslinie <p>Onsdag (8:45-9:30) <i>Kong Christian d. 4</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Christian d. 4 - Penge/byggeri, krige 2. Trediveårskrigen 3. Opsamling/tidslinie 	<p>Amalie Se videoen: 'Reformationen gør kongen rig'</p> <p>Minifilm af Amalie og Emil</p> <p>EMIL</p>	<p>Eleverne skal se videoen "Reformationen gjorde kongen rig" og besvarer nogle reflekterende spørgsmål omhandlende magtpositionerne og skiftet mellem dem.</p> <p>Eleverne skal til at arbejde med Christian d. 4 som led i deres forståelse af kontinuitet og brud i historien. De skal få en forståelse og viden om hvad hans økonomiske og personlige handlinger havde af konsekvenser for Danmark senere hen.</p>
Uge 5	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan placere historiske perioder i absolut kronologisk sammenhæng • Eleven har viden om historiske perioders tidsmæssige placering • Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse • Eleven har viden om kanonpunkter 	<p>Tirsdag (8:45-9:30) <i>Frederik d. 3 begår kup</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Statskuppet 3. Den enevældige konge 4. Opsamling/tidslinie <p>Onsdag (8:45-9:30) <i>Hvor ender vi?</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dagsorden 2. Kongeloven 3. Den enevældige konge 4. Opsamling på klassen/tidslinje 	<p>Tekst og opgaver hentes fra clio.online</p> <p>EMIL</p> <p>Amalie</p>	<p>Eleverne skal til slut i forløbet arbejde med statskuppet i 1660 og indførelsen af enevælden. Eleverne arbejder kildekritisk med kilder fra tiden omkring statskuppet og skal bruges der viden til at skabe sammenhæng mellem kildernes fortalte historie og hvad der sker i den tid.</p> <p>Til sidst i forløbet skal eleverne arbejde</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Eleven kan læse historiske kilder og udtrykke sig mundtligt og skriftligt om deres indhold og formål • Eleven har viden om fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur 			med opgaver om den enevældige konge og kongeloven. På den måde afsluttes vores forløb med en opsamling på magtforholdene, synet på kongen og hvordan samfundet er skruet sammen.
Ug e 6	Temaug	Temaug	Temaug	Temaug

Video om Christian d. 4



Christian d. 4.mp4

FEUR-Model af Andreas Körber

