

Fortiden set gennem nutidens æstetik

Æstetiske læreprocesser i historieundervisningen

Bachelorprojekt af Emil Keldmann

Indledning	3
Problemformulering	4
Begrundelse for problemformulering	4
Læsevejledning	5
Metode og præsentation af empiri	5
Cases	6
Klasseinterview	7
Teoretisk begrebsafklaring	8
De syv intelligenser	8
Æstetisk læreproces	9
Den æstetiske fordobling	10
Fiktionskontrakt	11
Historiebrug	11
Historisk empati	11
Historiske scenarier	13
Analyse	13
Slaveskibet	14
Varulv	17
Interview	20
Diskussion	21
Konklusion	23
Perspektivering	24
Litteratur	25
Bilag:	27
Bilag 1: Varulv spillet kort fortalt	27
Bilag 2: Personlige beretninger	27
Historiske beretning	27
Slavehandel	28
Slavens beretning	29
Bilag 3: Avisartikel om modstandsbevægelsen	30
Bilag 4: interview	31

Indledning

Historie er et dannelsesfag, og ifølge historielærere er det et af de sidste, der er tilbage i den danske folkeskole (HistorieLab, 2016, s. 18). Det er det primært gennem sit mål om demokratisk dannelse ved hjælp af kritisk sans over for kilde og information.

Dog har historie også en del æstetik gemt i sig. Det visuelle er i højsædet, når vi går på museer for at se på artefakter, og det kropslige, når vi forsøger at sætte os ind i, hvordan mennesker har levet gennem tiden ved at agere som dem. Historiefaget har fået et ry for at være kedeligt og tungt (HistorieLab, 2016, s. 9). Det er faget også, hvis man kun arbejder med kilder og har fjernet æstetikken fra det. Elever skal gå på opdagelse i historien, dykke ned i den, føle den og ikke bare læse om den.

Den æstetiske tilgang kender vi fra andre fag. Særligt de praktisk-musiske fag har i lang tid haft nærmest eneret på begrebet æstetik og æstetisk læring. Dog benytter faget dansk sig, især gennem fortællingen, af æstetisk læring. I historiefaget er fortællingen en stor del af faget, og derfor er det tankevækkende, at der ikke er lige så stort fokus på det æstetiske, som der er i danskfaget.

Jeg har i både anden og tredje praktik haft stor fokus på at bringe de æstetiske læreprocesser ind i historieundervisningen med det formål at give eleverne viden gennem alternative undervisningsmetoder. Især har jeg haft et fokus på at få eleverne til at leve sig ind i en historisk problemstilling og forsøge at se den ud fra aktørernes og ikke egne synsvinkler.

Dette fokus på at udvikle elevernes historiske empati ligger til grund for mit valg af bachelorprojekt. I tidligere projekter har jeg udforsket, hvilke styrker og svagheder den æstetiske læreproces har inden for de pædagogiske fagområder, men aldrig før dykket ned og analyseret, hvad processen betyder for det fagdidaktiske område i historie.

Derfor vil jeg i dette projekt forsøge at svare på, hvorfor man som historielærer skal bruge æstetiske læreprocesser i faget, og ved hjælp af empiri vil jeg analysere, hvilke historiske kompetencer sådanne processer kan hjælpe med at udvikle. Jeg vil diskutere, om man i faget historie kan gøre elever innovative, eller om det primært er kreativiteten, vi kan udvikle hos dem.

Problemformulering

Hvorfor skal man som historielærer benytte sig af æstetiske læreprocesser i undervisning, og hvilken betydning har æstetiske læreprocesser for elevens udvikling af historisk empati, viden om historiebrug samt scenariekompetencer?

Begrundelse for problemformulering

Hvorfor skal man overhovedet tale om alternativ undervisning og kreativitet i historie? I HistorieLabs rapport om faget skrives det, at eleverne føler, at faget er meget læsetungt og lærerstyret. Derudover er det, når der sker noget usædvanligt i undervisning, at eleverne mener, de lærer noget. Dette usædvanlige beskrives som “(fx se (spille) film, lave film, noget med computer) eller når undervisningen er henlagt til andre læringsrum.” (Historielab, 2016, s. 9)

Samme rapport skriver, at eleverne finder undervisningen mest interessant, når der er spændende og dramatiske historier fra fortiden. Når man ser på, hvad lærerne har sagt i rapporten, finder man, at den gode undervisning er, når eleverne tager noter, og undervisningen “.. baserer sig på undervisningsmetodisk variation. Det handler om at tænke kreativt, så eleverne ikke kommer til at kede sig i faget.” (Historielab, 2016, s. 17). Her er det ikke eleverne, der skal være kreative, det er lærerens job. formålet med faget er at danne eleverne, og derfor er det en del af faget, at eleverne lærer kritisk tænkning, at tage stilling og reflektere.

Det er vigtigt at sætte fokus på kreativitet i historie, ikke mindst for at leve op til den gældende skolereform:

“Det drejer sig bl.a. om varierede og differentierede læringsformer, der udfordrer både fagligt stærke og fagligt svage elever, praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer, der åbner skolen mod den omgivende verden, tilegnelse af viden, innovation, entreprenørskab og kreativitet, der gør eleverne i stand til og giver dem forståelse for at omsætte viden til produkter af værdi for andre, og understøttende læringsaktiviteter, der har til formål at udvikle elevernes

undervisningsparathed ved at arbejde med deres sociale kompetencer, alsidige udvikling, motivation og trivsel.” (Undervisningsministeriet, 2013, s. 3)

Sådan står der i aftaleteksten til den nuværende skolereform i afsnittet, der omhandler længere skoledage. Fra politisk side ønsker man, at hele skolen skal arbejde med at udvikle eleverne til at være innovative og kreative. Her forstås det altså ikke, som at læreren har været kreativ og fundet på en sjov øvelse, men om at eleverne udvikler deres kreativitet og selv finder løsninger på problemer. Derfor vil jeg i forlængelse af min problemformulering undersøge, hvordan æstetiske læreprocesser kan give eleverne kompetencer inden for kreativitet, og samtidig hvordan de bidrager til udviklingen af elevernes faglige kompetencer i historie.

Læsevejledning

Dette projekt er opbygget som en taksonomisk progression. Det betyder, at jeg først redegør og begrunder min metode og valg af empiri, altså hvordan case og samtaleinterview bliver anvendt til at analysere ovenstående problemstilling. Dette efterfølges af en redegørelse for det teoretiske grundlag for opgaven, herunder historiebrug, historisk empati, scenariekompetence, Gardners syv intelligenser og æstetiske læreprocesser. Herefter analyserer jeg min empiri, og på baggrund af denne analyse diskuteres, hvorfor vi i historie skal benytte æstetiske læreprocesser. Til sidst afrundes projektet med en konklusion på baggrund af analysen og diskussionen samt en perspektivering, som indeholder de sidste refleksioner, som arbejdet med problemformuleringen har givet anledning til.

Metode og præsentation af empiri

Grundet COVID-19 er min empiriindsamling blevet begrænset. Jeg har valgt at benytte mig af undersøgelsesmetoderne: cases og et klasseinterview (se bilag 1 og bilag 4). I samtlige bilag og i min opgave er elevernes navne anonymiseret.

Cases

Gennem mit lærerstudie har jeg afviklet flere forløb, der omhandlede æstetiske læreprocesser i faget historie. Da empirien fra disse har været meget forskelligartede, egner de sig til udarbejdelse af cases, der kan bruges som empiri til analysen.

Forløbene er lavet med forskellige klassetrin og på skoler med forskellig demografi. Dette gør, at undersøgelsen bygger på kvalitative observationer. Casene er udarbejdet med udgangspunkt i videooptagelser af forløbene. Dette er gjort, da det giver den bedste mulighed for at udarbejde casene så naturtro som muligt. I videoerne er der både lærer og elever, og de giver derfor et billede af næsten den fulde undervisningssituation. Udover videooptagelserne har jeg benyttet observationsnoter fra praktikmakkere. Optagelserne er ikke blevet transskriberet, da der i stedet er udarbejdet cases af dem. Dette valg er taget, da analysen også tager højde for al det nonverbale, der sker i klasserummet og dette er mere synligt på video end tekst.

De to cases tager altså udgangspunkt i to forskellige forløb. Jeg vil her kort præsentere de forløb, jeg vil gøre brug af:

1: Forløb om slaveri i 7. Klasse på en skole i Avedøre. Forløbet indeholdt en æstetisk læreproces, hvor eleverne fik et indtryk af, hvordan det var på et slaveskib ved at ligge tæt under et bord, samtidig med at et lydbillede blev afspillet. Deres udtryk derefter var en personlig beretning om turen, og hvad der skete.

2: Forløb om 2. Verdenskrig i 6. klasse på en skole i Ballerup. Dette forløb var bygget op med mange æstetiske læreprocesser, hvor en af disse lå til grund for min case. I forløbet skulle eleverne producere en avis fra besættelsen. Til at gøre dette var der lagt flere øvelser ind.

I en af disse øvelser havde jeg ændret lidt i det kendte spil Varulv, således at det handlede om stikkere i bevægelsen i stedet for varulve i en lille landsby. Spillet er et rollebaseret kortspil, hvor man får tildelt en karakter fra modstandsbevægelsen eller rollen som stikker. Gennem spillets to faser handler det om for stikkeren at slå alle ihjel og ikke at blive fundet af de andre. Modstandsbevægelsen skal finde stikkeren og undgå at dø alle sammen. I spillet første fase vælger stikkeren en, der skal dø, og i anden fase skal alle i gruppen nu anklage dem, de tror er stikker, og demokratisk vælge en person, som bliver

likvideret, og som derfor er ude af spillet (Keldmann, 2020, s. 5) (se bilag 1 for fuld beskrivelse).

Eleverne havde som indtryk set filmen *Drengene fra Sankt Petri* og talt med en efterkommer af en modstandsmand, som fortalte historien ved brug af billeder og et brev fra Vester Fængsel anno 1944.

I begge forløb blev der af eleverne udarbejdet produkter, personlige beretninger og avisartikler, som jeg også vil bruge som empiri til at svare på problemformuleringen (se bilag 2 og bilag 3).

Klasseinterview

Klasseinterviewet (se transskription i bilag 4) kommer fra forløbet på Hedegårdsskolen og er et interview med 12 elever, da klassen kun har 18 elever, og der var nogle syge. Interviewet er et samtaleinterview, da ideen med det var at få svar, som ikke er styret af konkrete spørgsmål. Interviewet er i stedet bygget op med meget åbne spørgsmål, som tog afsæt i elevernes svar og refleksioner, da målet var at få kendskab til elevernes refleksioner over, hvilken læring de havde fået gennem forløbet og øvelserne.

Interviewet var fastlagt til at tage en halv time, således at alle kunne nå både at fortælle om deres refleksioner og stille undrende spørgsmål til de andre i klassen om deres besvarelser. I praksis endte det med at tage 15 minutter.

Der er fejlfaktorer i denne form for interview, da du ikke ved, om du får svar på det, du forsøger at finde svar på i forhold til en given problemstilling. Jeg har dog valgt denne metode, da samtaleinterview i højere grad har fokus på elevernes refleksioner. Ved transskriberingen har jeg valgt ikke at medtage baggrundsstøj.

Teoretisk begrebsafklaring

De syv intelligenser

Jeg har valgt at anvende Thomas Armstrongs udlægning af Howard Gardners teori om de syv intelligenser (Armstrong, 2010). Denne teori vil jeg gøre brug af i opgaven til at belyse, hvorfor vi som historielærere skal gøre brug af den æstetiske læreproces i undervisningen. Jeg vil kort gennemgå de syv intelligenser og måder at undervise i dem, herunder:

Sproglig

“Evnen til at bruge ord effektivt” (Armstrong, 2001, s. 10). Denne intelligens er, som navnet antyder, bundet op på mundtlighed, men også skriftlighed. Det er din evne til at bruge sproget både retorisk, men også som metasprog. Intelligensen indbefatter derfor dit hverdagsprog såvel som den teoretiske del af sproget. Undervisningsmetoder inden for denne intelligens kan være historiefortælling eller logbogsskrivning (Armstrong, 2001, s. 10).

Logisk-matematisk

“Evnen til at bruge tal effektivt” (Armstrong, 2001, s. 10). I denne intelligens ligger dine logiske evner til f.eks. at tænke sig frem til logiske/matematiske mønstre. Intelligensen bruges oftest i naturfagene, da den indebærer, at man udtænker og afprøver hypoteser. Undervisningsmetoder inden for denne intelligens kan være beregning af befolkningstal eller afprøvning af en videnskabelig hypotese (Armstrong, 2001, s. 10).

Spatial

“Evnen til at opfatte den visuelt-rumlige verden nøjagtigt” (Armstrong, 2001, s. 10). Inden for den spatiale intelligens finder vi personer, der excellerer inden for brug af form, facon og farver. Denne intelligens defineres primært ved evnen til visualisering og grafisk fremstilling. Undervisningsmetoder inden for denne intelligens kan være produktion af grafer eller visualisering af kilder via tegninger (Armstrong, 2001, s. 10).

Krops-kinæstetisk

“Ekspertise i at bruge hele kroppen til at udtrykke idéer og følelser” (Armstrong, 2001, s. 10). Det kan være evner inden for produktion med hænderne som træarbejde. Denne

intelligens spænder derfor både mellem dine grov- og finmotoriske evner, men den indeholder dog også et element af noget kreativt, da den indebærer en form for udtryk. Undervisningsmetoder inden for denne intelligens kan være teater, primært uden lyd, eller manuelt at bygge en tipi som del af læring om indianere (Armstrong, 2001, s. 10).

Musikalsk

“Evnen til at opfatte og udtrykke musikformer” (Armstrong, 2001, s. 11). I denne intelligens er det dine evner med rytme og melodi, der fremkommer, men også dine evner til at analysere og forstå musikken på et teknisk plan. Undervisningsmetoder inden for denne intelligens kan være at synge viser/sange eller at diskutere musik fra den tidsperiode, eleverne arbejder med (Armstrong, 2001, s. 11).

Interpersonel

“Evnen til at opfatte og skelne sindsstemninger ... hos andre mennesker” (Armstrong, 2001, s. 11). Den interpersonelle kaldes også den sociale intelligens, og den indbefatter dine evner til at læse ansigtsudtryk og kropssprog samt ud fra denne tolkning at respondere på dem på en bestemt måde, herunder ligger bl.a. empati. Undervisningsmetoder inden for denne intelligens kan være, at eleverne skal skabe skulpturer omkring følelser eller at simulere forskellige situationer gennem teater (Armstrong, 2001, s. 11).

Intrapersonel

Herunder ligger din selvindsigt og din viden om egne mønstre, dit temperament eller din selvdisciplin. Denne intelligens er derfor evner inden for selvforståelse og selvværd (Armstrong, 2001, s. 11). Undervisningsmetoder inden for denne intelligens kan være samtaler med eleverne om deres mål, og hvordan de opnår det, eller individuel refleksion hos eleverne (Armstrong, 2001, s. 11).

Æstetisk læreproces

Jeg vil i opgaven gøre brug af begreberne æstetisk virksomhed og æstetiske læreprocesser. En æstetisk virksomhed er, at du udfører øvelser med en æstetisk arbejdsmetode, altså en kreativ skabende metode.

En æstetisk læreproces defineres ved, at man gennem et indtryk bearbejder sin viden om verden til et æstetisk udtryk og derved opnår en læring om et givent emne. Bennyé D. Austring og Merete Sørensen (2006) skriver om tre forskellige læringsformer; den empiriske, den æstetiske og den diskursive læring. Disse er sidestillede og bør derfor altid benyttes i sammenspil.

Den empiriske læring er den første metode for læring, vi mennesker bruger. Denne læring udvikles gennem vores sanselige møde med omverden. Det vil sige, når man udforsker verden gennem sanser. Derfor er denne læring kropsligt forankret i de erfaringer, du har gjort dig gennem sanselige og følelsesmæssige oplevelser. *”vil vi undersøge fænomenet vand, må vi aktivt med krop og sanser eksperimentere med vand under forskellige former. Vi må smage på vandet, mærke fornemmelsen af vand på kroppen...”* (Austring & Sørensen, 2006, s. 84).

Den æstetiske læring lægger ovenpå den empiriske. Her lærer du gennem fortolkning ved brug af æstetiske virksomheder. Du får erfaringer gennem aktiv deltagelse i en skabende proces og ved at opleve andre æstetiske udtryk. Det betyder, at hvor du i den empiriske lærer sanser, lærer du her fortolkningen af disse sanselige indtryk. Et eksempel kan være når elever: *“... undersøge fænomenet vand, kan vi eksempelvis gennem musik gengive den rislende lyd af vand, gennem dansen fortolke bevægelserne i vandet...”* (Austring & Sørensen, 2006, s. 85).

I den diskursive læring forsvinder følelserne og sanserne ud af læringen. Her lærer man gennem en teoretisk tilgang til verden gennem analyse og diskursivt sprog. Denne læring er den primære, skolen gør brug af, når elever skal lære faglighed. Et eksempel kan være når elever: *“... skal undersøge fænomenet vand, kan vi nu eksempelvis kortlægge lysets brydningsfrekvens i en vanddråbe, måle dets vægtfylde...”* (Austring & Sørensen, 2006, s. 86).

Den æstetiske fordobling

Lektor Janek Szatkowskis teori om den æstetiske fordobling fokuserer på, hvordan dramatisering kan udvikle elever både personligt og fagligt som en del af de æstetiske læringsprocesser. Den æstetiske fordobling dækker over, at når en person spiller en rolle, vil personen reflektere, hvordan de selv føler om rollens handlinger, og over hvordan personen reagerer på disse. Dette sker især, når der er flere end en deltager i skuespillet, da der så vil være flere, der reagerer på de handlinger og holdninger, der kommer til udtryk. Gennem

denne fordobling udvikler man holdning og viden om sig selv og andre (Austring & Sørensen, 2006, s. 172-177).

Fiktionskontrakt

Szatkowski påpeger, at det vigtigste, når du bruger drama som æstetisk virksomhed, er etableringen af en fiktionskontrakt, en kontrakt, hvor alle er enige om, at det, der sker under spillet, er fiktivt, og at man derfor ikke kan stå personligt til ansvar for rollens holdninger. Denne kontrakt gør, at man går ind i en øvelse uden frygt for, at der opstår problematikker som eftervirkninger af spillet (Austring & Sørensen, 2006, s. 172-177; Keldmann, 2019 s. 3-4).

Historiebrug

Historiebrug er en betegnelse for udvælgelsen og fremhævelsen af specifikke begivenheder og epoker i historien. Dette er til for at fremme bestemte interesser inden for bl.a. politisk, informativ, underholdningsmæssig og identitetsmæssig art. Historiebrug har ifølge historiker Eric Bernard Jensen fem forskellige former.

Identitetsskabende historiebrug, der gør brug af fortidsforståelse, nutidsforståelse og fremtidsorientering for at underbygge den identitet, man forsøger at fremme. *Legitimerende* historiebrug bruges i en ideologisk-politisk begrundelse. Formålet er at legitimere noget gennem historien. *Misbrug af historie* er, når man i praksis benægter eller forfalsker fortidens levn og kendsgerninger. *Underholdende historiebrug* kendetegnes ved, at man dramatiserer det historiske stof, og at det ikke nødvendigvis er en historiker, der fortæller. *Metodisk-kritisk historiebrug*, hvor man prøver ikke at finde et endegyldigt svar, men hvor man bruger redskaber til at undersøge empirisk, hvad sandsynligheden og rimeligheden er for det bestemte historiske kilde (Fræk & Petersen, 2017, s. 18-20).

Historisk empati

Historisk empati er en betegnelse for en persons evne til at kunne se historien gennem personer fra en given tidsperiode. Der ligger i ordet empati en forventning om forståelse af følelser og en indlevelse i disse, men denne faktor har historisk empati ikke. ”*Det handler om at prøve at forstå og dermed at kunne møde en tid på dens egne præmisser.*” (Pietras &

Poulsen, 2016, s. 119). Det handler altså om at opnå en forståelse for, at handlinger, som i dag ses som ignorante eller irrationelle, tidligere har været det rigtige eller kloge valg i fortidens menneskers tanker. Når du arbejder på denne måde med at sætte elever i fortidens sted, skal du dog altid basere opgaverne på kilder for at gøre dem fagligt relevante (Pietras & Poulsen, 2016, s. 119-120).

Historisk empati kan derfor defineres ved tre dimensioner.

- *Historisk kontekstualisering*: Forståelsen af den tidsmæssige forskel, der er mellem tiden, vi lever i, og perioden, man undersøger. Ydermere en viden om de sociale, politiske og kulturelle normer. Viden om begivenheder, der førte op til den historiske situation.
- *Perspektivskifte*: Forståelse for personers tidligere erfaringer, principper og overbevisninger, herunder en forståelse for fortidens personers handle- og tankemønstre.
- *Affektiv tilknytning*: En forståelse for, at følelser spiller ind på fortidens handlinger og tanker. Dette er tæt knyttet til elevernes refleksioner og erfaringer fra eget liv, hvor følelser også spiller ind på handle- og tankemønstre.
(Poulsen & Petersen, 2015, s. 62-63).

Historisk empati bliver af Peter Lee og Dennis Shemilt (Pietras & Poulsen, 2016) kategoriseret i seks niveauer. I niveau et har eleverne ingen refleksion over, hvorfor folk gjorde eller tænkte på en bestemt måde. I niveau to forklarer man folks handlinger med manglen på viden eller teknologi. Niveau tre er forklaringen, at man handlede ud fra det, man vidste dengang. I niveau fire til seks viser eleverne tegn på den historiske empati, hvor de i fire ved, at omstændigheder og samfundet spillede en rolle for folks adfærd, men de søger ikke en forklaring på, hvorfor folk handlede anderledes. I niveau fem er eleverne bevidste om, at mennesker var intelligente tidligere, og at de forsøgte at skabe mening i tilværelsen, og til sidst på niveau seks søger de en forklaring på, hvordan og hvorfor fortidens tanker og adfærd gav mening ud fra deres vilkår (Pietras & Poulsen, 2016, s. 120-121).

Historiske scenarier

Historiske scenarier er stort set i alt, vi arbejder med i faget historie, da det er den iscenesatte historie, der anvendes i læremidler i undervisningen. Derfor er det vigtigt, at eleverne udvikler scenariekompetence. Metoden historiske scenarier defineres som en metode, der gennem praktiske erfaringer giver viden om historien og mulighed for at identificere sig med den.

Disse praktiske erfaringer kan opnås gennem historiske scenarier, når elever spiller personer fra en anden tid, eller gennem fysisk arbejde, f.eks. at bygge en middelalderborg ud af pap. *“Her er hensigten, at elevens egen tid, færdigheder og holdninger sættes til side, ved at de faktisk mimer (og hermed iscenesætter) en fortolkning af fortid.”* (Poulsen & Petersen, 2015, s. 61-62).

En måde at arbejde med historiske scenarier, som er meget brugt, er paneldebatter, hvor elever skal leve sig ind i forskellige aktører på hver sin side af en historisk konflikt. Her er det dog vigtigt at forstå, at det sjældent giver eleverne en fuld forståelse af fortiden.

En anden metode til arbejdet med disse scenarier er ifølge Pietras og Poulsen rollespil. Dette har potentiale i historieundervisningen til at give eleverne en indsigt i situationer og sammenhænge, der er svære at forstå, og samtidigt fremme elevernes indlevelsessevne. Det vil derudover styrke elevernes historiske empati og fremme deres evne til at skifte perspektiv og forstå fortiden på dens præmisser og styrke elevernes selvforståelse og samarbejdsevne. Det er dog vigtigt som med paneldebatter, at man arbejder med en situation, der ikke er for kompleks til, at eleverne kan få denne ud i spillet. Da eleverne ikke skal få den forståelse, at aktøren i virkeligheden var dum, da eleverne kan frembringe en bedre løsning på et par timer (Poulsen & Petersen, 2015, s. 61-62).

Analyse

Jeg vil i denne del af opgaven foretage en analyse af, hvorfor man som historieunderviser skal benytte sig af æstetiske læreprocesser. Dette sker primært ved at undersøge, hvilke historiske kompetencer disse processer hjælper eleverne med at udvikle, da jeg mener, at dette er det bedste argument for at gøre brug af dem.

Slaveskibet

I 7.A har klassen om slaveri i historie. Læreren har valgt, at undervisningen skal bygges op som en æstetisk læreproces. Eleverne skal først mærke, hvordan det var at være slave gennem et sanseindtryk og derefter bearbejde dette til en personlig beretning som udtryk. Fra historiske kilder ved klassen, at hver slave havde 182 x 41 cm at ligge på. Læreren siger: "Okay, nu skal I flytte jeres stole og tasker ud til siden. Når det er gjort, må I (peger på nogle elever) gerne flytte jeres borde ind i midten af klassen." Der bliver samlet ni borde, så de udgør et rektangel. Eleverne bliver nu placeret under bordene. Eleverne stiller sig, så de tror, de vil blive placeret ved siden af deres venner. Da eleverne har lagt sig, siger eleven Ida: "Nej, der er altså virkelig tæt, det ved jeg ikke, om jeg gider." Læreren beroliger hende. Læreren beder dem om at lukke øjnene og bare føle. "Velkommen på Skibet Sankt Maria. I er alle usle kræ, købt til at blive solgt i den nye verden. Men først skal vi over Atlanten," siger læreren. Det giver et lille sæt i nogle elever. Der bliver sat musik på med lyde fra et skib på vand og mennesker, der hoster og snakker, for at oplevelsen forstærkes. Undervejs drypper læreren dråber med vand på eleverne for at vise, hvor fugtigt der var på skibet, læreren går desuden på bordene, sådan at eleverne får et indtryk af, at der går personer og holder øje med dem. Eleven Tobias og Johannes er under øvelsen meget urolige og ligger og griner og ruller rundt mellem hinanden. Imens er Ida og nogle af de andre piger begyndt at rykke sig ud fra deres pladser. Efter ca. 2 minutter åbner en anden lærer døren og siger: "Hvad fanden laver I? Det larmer ad helvede til." De fleste af eleverne kigger op og har svært ved at falde tilbage i øvelsen. Efter øvelsen sidder læreren på katederet, mens eleverne sidder på gulvet eller bordene og snakker om, hvad de lige oplevede. Læreren spørger: "Hvordan var det så at opleve?" Johannes svarer, at det var sjovt. Ida derimod svarer, at det var grænseoverskridende. Eleven Mathias siger: "Jeg fik virkelig et billede af at være fanget på et skib, det var helt klart, hvor nederen det var at være slave." Ida siger også: "Jeg forstår altså ikke, hvordan man kunne gøre det mod andre mennesker." Læreren introducerer eleverne for den anden del af øvelsen: "I skal nu skrive en tekst om det, I oplevede. Det vil sige tage det, der lige skete og skrive, som var I en slave på turen, den skal være i form af en personlig beretning" (Keldmann, 2019).

Først vil jeg i denne analyse undersøge, hvordan denne øvelse kan defineres som en æstetisk læreproces. Herefter vil jeg ved hjælp af Gardners syv intelligenser analysere, hvilke intelligenser denne type øvelse styrker i forhold til tavleundervisning, og hvorfor man derfor skal benytte sig af processen. Til slut vil jeg se på øvelsens evne til at fremme elevernes historiske empati. Jeg vil i denne analyse inddrage citater fra elevernes personlige beretninger (se bilag 2).

Ovenstående øvelse, som eleverne i 7. klasse har gennemgået, er bygget op, som Austring og Sørensen foreskriver, at man gør med æstetiske læreprocesser, eller er den (Austring & Sørensen, 2006, s. 179)? Indtryk, dvs. turen på slaveskibet, opleves ved hjælp af empirisk læring og bearbejdes gennem den æstetiske virksomhed, hvilket i dette tilfælde er en skriftlig fremstilling. Eleverne havde to lektioner til at skabe disse fortællinger. Den første, hvor de

bare skrev, det første, hvor de tænkte med. Herefter fik de feedback fra andre elever, og de skulle bruge den anden lektion til at finpudse og færdiggøre deres produkt. Der manglede dog den sidste del af processen; den diskursive fremlæggelse og refleksion over læringen udeblev fra planlægningen. Derfor mangler opgaven en tredjedel af processen for at kunne beskrives som en fuld æstetisk læreproces, nemlig den diskursive læring.

Øvelsen med slaveskibet kan dog stadig bruges til at dykke ned i, hvad elever lærer af den empiriske del samt under den æstetiske virksomhed. Den virksomhed, der blev valgt til øvelsen, var en skriftlig fremstilling i form af en personlig beretning. Dette blev gjort for at stilladsere opgaven ved at reducere elevernes frihed til, hvilken type tekst de skulle lave. De udtryk, eleverne skulle lave, blev derfor meget lærerstyret, og den kreativt skabende proces blev sat i baggrunden til fordel for danskfaglig læring. Her kunne man med fordel have åbnet mere op for formen af udtryk, hvis man ville fremme kreativiteten i højere grad. I casen ser vi også, hvor skrøbelig fiktionskontrakten er, ved at en anden lærer bryder illusionen, og eleverne falder ud af øvelsen.

Øvelsen kræver, at eleverne går ind i sig selv og har fokus på dem selv og deres omgivelser. Det er altså den intrapersonelle intelligens, der her skal i brug, da elever føler deres egne grænser og bliver bevidste om, hvordan de handler i forskellige situationer. Her ville øvelsen have styrket denne intelligens i højere grad, hvis man efter øvelsen havde fået eleverne til at reflektere over deres måde at deltage i øvelsen. Her ville det især have været lærerigt for elever som Tobias og Johannes at reflektere over, hvorfor de lå og rullede rundt i stedet for at opleve øvelsen.

Øvelsen giver også eleverne en mulighed for at styrke deres interpersonelle intelligens, da øvelsen er skabt med formålet at give eleverne et indblik i de forhold, som slaver led under, det vil sige, at eleverne gennem øvelsen kunne udvide deres evne til at sætte sig i slavens sted, altså udvikle deres empati for denne gruppe mennesker. Desuden kunne eleven se på sine klassekammerater og tolke deres oplevelse af situationen og dermed udvikle sin evne til at tolke situationer. For at udviklingen af den interpersonelle intelligens blev fremmet mest muligt, havde det dog som den intrapersonelle krævet, at man havde talt om dette i en afsluttende refleksion og indlagt en øvelse, hvor eleverne kunne reflektere over den læring, der ligger gemt i øvelsen.

Sidst men ikke mindst fremmer denne øvelse den kropslige intelligens, ikke fordi øvelsen kræver, at de bruger kroppen meget, men den lærer dem, hvordan deres krop agerer, når den føler sig klemmt og fanget. Dette kan bruges til at vise disse følelser fysisk på et senere

tidspunkt. Dette ville især komme til udtryk, hvis udtrykket i øvelsen ikke var et skriftligt produkt, men teater eller anden virksomhed, hvor man udtrykker sig med kroppen.

Øvelsen med slaveskibet er skabt med tanke om at fremme elevernes historiske empati og få dem til at tænke over, hvad man gjorde ved mennesker, der tidligere blev anset for en laverestående race, og hvorfor. Før øvelsen har der i forløbet været et stort fokus på, hvad slaver blev brugt til, og hvorfor man mente, at de var vigtige, altså den historiske kontekstualisering.

I denne del af undervisningen var der også stort fokus på det 16. århundredes tanker om racer, for at eleverne fik indblik i datidens samfund og normer. Selve øvelsen bygger derfor primært på at styrke elevernes perspektivskifte for at give eleverne indblik i fortidens slavers forhold og erfaringer. Der er i øvelsen ikke meget fokus på den affektive tilknytning, da den primært viser forhold og ikke slavernes handlinger. Øvelsen kan dog vise, hvorfor følelser kan holde en tilbage fra at handle, altså hvorfor slaverne ikke bare gjorde oprør.

Dette ses første gang lige efter øvelsen, hvor læreren spørger til øvelsen, og Mathias svarer: *“Jeg fik virkelig et billede af at være fanget på et skib, det var helt klart, hvor nederen det var at være slave.”* Mathias er her i gang med et perspektivskifte, hvor han via den lille øvelse er begyndt at tænke over, hvordan disse forhold har været at leve under. Han viser dog ingen tegn på at tænke, at det kun er, fordi folk på den tid var dumme. Det gør Ida derimod: *“Jeg forstår altså ikke, hvordan man kunne gøre det mod andre mennesker.”* Dette tyder på et lavt niveau af historisk empati. Hun benytter sig af niveau to og tre ved at generalisere fortiden og mene, at folk var mindre intelligente, da vi i dag ikke behandler folk, som man gjorde mod slaverne.

Dykker vi ned i elevernes produktioner af personlige beretninger, kan vi finde flere tilfælde, hvor eleverne forsøger at finde frem til, hvordan slaverne følte, og hvad dette gjorde ved deres handlinger, altså affektiv tilknytning. Derudover opstiller alle disse beretninger et historisk scenarie og styrker derfor deres scenariekompetence. *“Jeg kunne ikke græde, for jeg vidste ikke engang, hvad der foregik. Alt var lige pludselig så anderledes”* (bilag 2, Slavehandel). Eleven Mathias har i sin beretning et fokus på, at slavens frygt fastholder ham i en handlingslammelse og benytter sig derfor af alle tre parametre for empatien og viser dermed samme niveau som i samtalen efter øvelsen.

I elevproduktet viser Ida også de samme tendenser som fra samtalen. Hun skriver: *“Det var ikke til at se på, men jeg blev nødt til at acceptere, at det var sådan en verden, jeg levede i, og sådan blev min race behandlet.”* (bilag 2, Historisk beretning). Ida viser, at slaven ikke tænkte, at der er noget lys for enden af tunnelen. Hun har valgt at skrive denne

beretning, men den efterrationalisering, der siger, at sådan var verdenen, og det var fordi, de ikke vidste bedre.

Eleverne havde før øvelsen arbejdet med slavers forhold på skibet, og forskellige ting kom til udtryk i de fleste elever, hvor pisk indgik, men eleven Aiso tog en anden problematik op: “*Efter lidt tid kunne jeg mærke en hånd ved mine ben. Jeg vågner og ser mandens hånd på mine ben. Jeg bliver forskrækket og siger han skal fjerne hans hænder fra mine ben. Det gør han ikke, han går ovenpå mig*” (bilag 2, slavens beretning). Aiso skriver her om voldtægt og at miste kontrol over egen krop. Hun forsøger at sætte sig ind i alle grusomhederne, der skete mod slaverne, og hvorfor. Dette medfører et interessant spørgsmål, da du jo ikke kan afskrive denne handling med, at de heller ikke vidste bedre dengang, det sker jo stadig i dag. Hun arbejder derfor med sin historiske bevidsthed ved at perspektivere til, hvilke dele af slavernes forhold, der stadig findes i vores verden.

Varulv

Som et led i, at eleverne i 6.A havde om modstandsbevægelsen, skulle eleverne spille varulv. Dette spil blev gentaget flere gange i løbet af forløbet. De første gange var elevernes argumentation bl.a.: “Jeg tror, det er Harim, fordi da jeg stod og lavede remoulade, så så jeg ham stå og snakke med nogen tyskere.” Men efter flere forsøg blev det til: “Ja altså, jeg er jo Andres’ nabo, og i nat, da jeg var på toilettet, hørte jeg noget meget mærkeligt. Han snakkede i telefon på tysk!”

Det er sidste gang, eleverne spiller spillet, og det er godt i gang. Eleven Tobias skal anklage Andres. Han har tidligere ikke rigtigt kunne argumentere for sine anklager. “Jeg tror, det er Andres,” siger han. Læreren spørger, hvorfor han tror det. “Jo, fordi da vi var ude for at sprænge det skibsværft i luften, skulle han holde vagt, så han var den eneste, der vidste, hvem der var med til den aktion.” Andres svarer tilbage med: “Ja, det er rigtigt, at jeg er den eneste anden, der vidste det. Men du vidste det jo også, hvordan kan vi ikke vide, at du har snakket med tyskeren?” Da runden er færdig, dør Andres, da han får næsten alle stemmerne. Det viser sig dog, han er modstandsmand.

Da der kun er tre personer tilbage og endnu en stikker, anklager Sofia Tobias med ordene: “Du har nu fået slået 2 uskyldige modstandsmænd ihjel, og jeg har hørt, at din fætter er med i det der Hipo.” Tobias svarer tilbage: “Ja, det er han, og hvis jeg får chancen, skal jeg nok sørge for, at han bliver likvideret. Men jeg er dansk og vil gøre alt for vores land. Min far var en af de første, der døde i Mindelunden, og efter hans død har jeg kun arbejdet for et frit Danmark.” Den tredje, Peter, er i tvivl og ender med at stemme på, at Sofia skal likvideres. Hun var desværre uskyldig, da det er Tobias, der er stikker. Tobias ender med at vinde, og alle i klassen syntes, det var godt spillet af ham. Han får high fives.

Jeg vil i denne analyse kigge på, hvordan dette spil først defineres som en æstetisk læreproces. Herefter vil jeg ved hjælp af Gardners syv intelligenser analysere, hvilke intelligenser denne type øvelse styrker i forhold til tavleundervisning, og dens evne til at give

eleverne viden om historiebrug. Jeg vil gennem denne analyse inddrage citater fra to elevers avisartikel (se bilag 3).

Øvelsen med spillet er dualistisk, da den både er et udtryk, men den bliver også brugt som indtryk til elevernes avisartikler. Jeg vil dog primært kigge på det som udtryk. Den æstetiske virksomhed i spillet er, at eleverne spiller en rolle. Det bliver altså til en form for rollespil. Hvor eleverne selv ud fra deres indtryk af filmen skaber deres karakter og argumenterer ud fra dette. Dette gjorde eleverne dog ikke lige med det samme. Først efter spillet var afviklet fire gange, begyndte de at spille rollen mere en reglerne i spillet. Dette skete efter en samtale med eleverne om, hvilken fiktion de nu gik ind i, før spillet startede. Det har været tydeligt, hvor vigtigt en klar fiktionskontrakt er, ikke kun for at undgå konflikter, men også for, at eleverne er 100 % sikre på, inden for hvilken ramme de nu deltager i.

Der opstår dog en konflikt ved, at den rolle, eleverne skal spille, har de kun meget kort tid til at skabe, da spillet går i gang næsten lige efter, de har fået deres kort og kigget på dem. Her hjælper kortet lidt, men da det er improviseret, hvad dine modspiller siger, kan din rolle lynhurtigt ændre sig gennem deres anklager, hvilket ses i casen, da Tobias får at vide, at han har en fætter i HIPO og vælger at bruge dette i sin karakter. Indtrykket til spillet er som tidligere skrevet filmen *Drengene fra Sankt Petri*, som eleverne har set. Filmen giver dog kun et sanseligt visuelt og auditivt indtryk, altså kommer få sanser i spil i forhold til f.eks. slaveøvelsen. Den empiriske læring er i denne øvelse nedprioriteret, hvilket kan føre til, at elevernes udtryk ikke indeholder lige så meget viden, som hvis der var større fokus på det empiriske. Efter øvelsen blev der snakket med eleverne om, hvad de havde lært og tænkt over. Den diskursive læring fik i denne øvelser altså et større fokus, da der var sat en halv time af til denne del af øvelsen.

Varulv-spillet tvinger eleverne til at forsøge at læse hinandens kropssprog for at finde ud af, hvem der er stikker. Derfor bliver elevernes interpersonelle intelligens sat i fokus i dette spil, da eleverne bliver nødt til at kunne sætte sig i en andens sted og tænke over, hvordan de ville agere, hvis de skulle holde noget hemmeligt.

Samtidig lærer eleven også noget om sine egne reaktionsmønstre, den intrapersonelle intelligens. Alt dette sker primært gennem den æstetiske fordobling, hvor eleverne ser på, hvordan de selv spiller og reflekterer over dette, samtidig med de reflekterer over, hvordan de andre spiller. Derved lærer de også gennem refleksioner, hvordan folk uden for spillet højst sandsynligt ville modtage disse måder at handle på. Alt dette er med til at fremme elevernes

sociale kompetencer og empati, og det giver dem mulighed for at sætte sig i en modstandsmands sted. Elever, der er røget ud af spillet, sidder og ser på deres klassekammerater og opdager, hvem der er stikker. Gennem disse observationer fremmes også deres interpersonelle intelligens, da de bliver bedre til at se, hvad stikkerne gør for at gemme sig, og hvilke metoder de benytter til at fjerne mistanken fra sig.

I modsætningen til slaveskibsøvelsen er der ikke et kropsligt aspekt til spillet, da det foregår siddende og er meget verbalt. Derfor er det den sproglige intelligens, der er i fokus. Eleverne skal ved hjælp af ord og deres argumentation overbevise de andre om, at de har ret. Den sproglige intelligens er en stor del af tavleundervisningen, men bliver her sat i en kontekst, hvor eleverne kan vinde noget, hvis de fremmer den. Denne præstationsmotivation kan dog skabe skel i klassen, da spillet belønner de gode talere og straffer de dårlige ved, at de måske bliver smidt ud først.

I spillet bliver eleverne tvunget til at skabe argumenter baseret på den historiske viden, de har, og det ser vi, da Tobias bliver beskyldt for at have en fætter i HIPO. Her bruger Sofie sin viden om, hvem der i Danmark var tættest på tyskerne. Tidligere i spillet har hun brugt argumentet, at en anden elev snakkede tysk under spillet. Man ser altså en sproglig udvikling angående elevens historiebrug.

Eleverne bliver også tvunget til at bruge den historiske viden til at komme ud af anklagerne igen. Her er Tobias et godt eksempel. Han bruger en historie om sin far, som blev likvideret i Mindelunden. Tobias bruger altså historien til at skabe sin rolles identitet ved at sige, at han grundet faderens død aldrig ville stikke. Hans historiebrug er dog ikke primært identitetsskabende, da Tobias jo er stikker i spillet. Han bruger derfor historien til at legitimere sin loyalitet over for modstandsbevægelsen med en sådan patos, at han overtaler Peter til at tro på ham. I den diskursive læring efter spillet er der derfor en god mulighed for at få eleverne til at reflektere over egen og andres brug af historien.

Elevernes historiebrug kommer også til udtryk i deres avisartikler om emnet modstandskamp, hvor de har skullet skrive artikler fra modstandsbevægelsens point of view. I artiklen er det dog en primær form for legitimerende historiebrug. *“Vi kan ikke stoppe nu. Vi er nået så langt, og hvis vi stopper nu, går vi glip af meget og et frit Danmark”* (bilag 3, Tog sprunget). Dette citat beskriver, hvad de fleste af elevernes artikler sluttede af med. Modstandsbevægelsens handlinger bliver i artiklen gjort til en nødvendighed og dermed legitimeret, og der bliver ikke stillet spørgsmål, om deres handlinger var forkerte. Dette

bunder højst sandsynligt i, at det er den historie, Danmark på nuværende tidspunkt har om modstandsbevægelsen.

Spillet opsætter et historisk scenarie, som i sin form er nær en paneldebat. Problematikken er dog i sig selv ret simpel og kan kun løses på en måde, nemlig ved at stikkeren dør. Derfor er der ikke en komplikation vedrørende scenariets kompleksitet, hvilket ellers kan skabe en tro på, at de historiske aktører var dumme. Spillet bliver derfor en god indgangsvinkel til elevernes indlevelse i den usikkerhed, der lå i at være modstandsmand, og den mistro, du blev nødt til at have til folk, du ikke kendte så godt.

Interview

Jeg vil ved hjælp af interviewet med klassen efter varulv-spillet analysere, hvad eleverne påpeger, de lærer, og forsøge at relatere dette til de historiske kompetencer, herunder historiebrug og historisk empati. Eleverne nævner ingen af disse fagord, men ud fra deres svar kan man dog finde tegn på dem. Jeg vil undervejs henvise til interviewet (se bilag 4).

Som nævnt ovenfor benytter eleven Tobias sig af en historie om sin far, der blev likvideret for at legitimere sin plads på modstandsbevægelsens side. Til spørgsmålet om, hvorfor han netop siger det, svarer han: *“Ja øhh, jeg ville gerne vise, jeg var dansk, for så er man ikke stikker. Derfor fandt jeg på en historie, som gjorde mig meget dansk”* (bilag 4). Her viser eleven, at han faktisk tænker over, hvilken historie han skal benytte og hvorfor. Han bruger derfor en aktiv refleksion over sin historiebrug til at vinde spillet uden selv at være klar over det under spillet. Desværre ringer klokken lige efter dette spørgsmål, og der var derfor ikke mere tid til at dykke ned i elevernes læring på dette parameter.

Samtalen i starten af interviewet, hvor eleven Mads spørger, om alle i bevægelsen var gode, viser, at øvelsen hos nogen har sat gang i en kritisk tanke om, hvordan vi skildrer modstandsbevægelsen i Danmark. Eleverne reflekterer over den historiebrug, som eftertiden har benyttet, når der snakkes om modstandsbevægelsen. *“(Ardit) Men gør det, at man må pløkke mennesker. Også uskyldige (Mads) Nej, det er rigtigt nok, vi skød jo Emma, selv om hun ikke var stikker”* (bilag 4). Eleverne Mads og Ardit reflekterer over, hvor de gennem handlinger i spillet forsøger at udvikle deres holdning til, hvor langt man må gå i en frihedskamp, og dermed styrkes deres demokratiske dannelse.

Gennem øvelsen bliver elevernes kompetencer inden for historiebrug styrket, både ved at de selv forsøger at bruge historien til deres formål og reflektere over, hvordan

efterkrigstidens brug har skabt vores nuværende positive skildring af bevægelsen. Det ville have krævet flere interviews at dykke mere ned i den læring om historiebrug, der ligger i denne øvelse, men da COVID-19 medførte, at skolen lukkede ned, blev de aftalte fokusgruppeinterviews om dette fokus aflyst.

Spillets mål er at få eleverne til at sætte sig i modstandsmandens sted og gennem empirisk læring opleve den utryghed, der lå i at være en del af bevægelsen. Desuden er målet, at eleverne skal udtrykke deres tolkning af al den viden, de forrige indtryk har givet dem. Gennem denne indlevelse får eleverne styrket deres historiske empati. Til spørgsmålet om, hvad man lærer af spillet, svarede eleven Markus: *“Hvor lidt man faktisk kunne sige til hinanden”* (se bilag 4). Markus har altså fået et indblik i, hvor meget tillid der skulle til for at arbejde sammen i modstandsbevægelsen. En ting, de fleste elever i første omgang nok ville have sagt, var, at folk var dumme, hvis de ikke troede på deres venner. Det gør sig også gældende i dette svar: *“At man skal lære at tænke sig om, for eksempel hvis nu Elisa, hun er, hun har sagt, at hun ikke er, og det er en, der er min gode ven Markus, så skal man bruge sin egen og tænke, hvad hvis nu han er. Det var det, jeg kom i tanke om til sidst, og derfor dræbte jeg Andre”* (se bilag 4). Eleven har mange gange i starten af spillet ikke tænkt, at hans venner ville slå ham ihjel, men bliver bevidst om, at de sagtens kan arbejde for tyskerne og stadig ligne hans venner.

Eleverne styrker både deres interpersonelle intelligens ved at tolke situationen og deres historiske empati. *“Man lærer at lyve og stikke. Ha ha, og hvad man skal gøre for ikke at blive opdaget”* (se bilag 4). Nogle har også reflekteret sig frem til en intrapersonel læring, hvilket skildres i overstående citat. Det er ikke fordi, de har lært at lyve, men de får under spillet styrket deres viden om, hvordan de selv holder noget hemmeligt, og dermed hvilket tegn man skal kigge efter hos andre, der forsøger det samme. Eleverne udtaler sig ikke om den spejling, der ifølge Szatkowski burde opstå, når du spiller en rolle over for andre, og derfor ville yderligere interviews have været nødvendige for at kunne sætte et elevperspektiv på denne del af spillet.

Diskussion

Jeg vil i denne del af opgaven diskutere, hvorfor vi som historielærere skal benytte os af den æstetiske læreproces med et særligt fokus på kreativitet og almen didaktiske styrker og

svagheder. Kreativitet bliver i aftaleteksten om skolereformen omtalt sammen med innovation og entreprenørskab.

Ingrid Morken skriver om kreativitet: *“det skilles gjerne mellom to sider av kreativitet: vi kaller det alfa-kreativitet når det nye som oppstår, er nytt i forhold til omgivelsene og grensesprengende for verden omkring. Betakreativitet er det som skjer når den enkelte kommer frem til noe som er nytt i forhold til seg selv. Individet utvider sine egne grenser uten at resultatet behøver å være nytt for verden”* (Morken, 1985, s. 157). Ifølge Morken vil innovation og entreprenørskab være placeret i alfagruppen, og de fleste af de øvelser, der er nævnt ovenfor, vil være i betagruppen. Den æstetiske læreproces arbejder sjældent med, at eleverne skal skabe noget helt nyt for verden, men mere med at eleverne skaber noget, der flytter deres grænser og viden om sig selv.

Når elever arbejder med denne betakreativitet, vil de fremme deres sociale kompetencer i form af deres refleksioner over de sociale relationer, der indgik i øvelsen. Alle øvelser, jeg i mit projekt har analyseret, arbejder primært med udvikling af elevernes betakreativitet, da de alle arbejder med princippet om, at eleverne i form af en skabende proces lærer noget om og flytter sine grænser. Når man arbejder med rollespil, hvor eleverne skal løse historiske problemstillinger, kan man benytte sig af alfakreativitet, hvis eleverne skal løse problematikken på en ny måde. Dette kan dog skabe problematikker, da eleven ikke vil opnå en rigtig indsigt i de historiske aktører, da eleven løser problemet med moderne metoder eller uden at have fokus på de historiske omstændigheder.

Faget historie er et læsetungt fag (HistorieLab, 2016, s. 9), og dette kan svække elevernes motivation. Her kan den æstetiske læreproces hjælpe, da der sjældent vil være meget læsning i den empiriske og æstetiske læring. Der kan dog komme læsning i den diskursive del af læreprocessen. Læreprocessen har derfor mere fokus på, at få eleven væk fra teksten og forsøge at få dem til at føle de historiske begivenheder.

Den æstetiske læreproces' skabende arbejdsform er for mange elever uvant i faget historie. De kender den mere fra de praktisk-musiske fag og dansk. Derfor kan arbejdsformen hurtigt blive for abstrakt for eleverne og kræver derfor, at du som lærer har mere fokus på at stilladsere opgaverne til at starte med for, at eleverne ikke føler sig fortabt. Dette kan dog hurtigt blive for meget og virke ødelæggende, hvis eleverne ikke får lov at eksperimentere med forskellige løsninger på opgaven eller forskellige udtryk. I den benyttede empiri er opgaverne stilladsret meget, og eleverne har meget lidt frihed til at vælge forskellige æstetiske virksomheder. Især i spillet mangler det skabende element, og derfor bliver det

mere en empirisk læring i stedet for en æstetisk læringsproces. Det skabende arbejde er det, der udvikler elevernes problemløsning og gør dem mere kreative/innovative. Derfor skal læreren, der benytter sig af æstetiske læreprocesser, med dette som mål passe på med at reducere elevernes frihedsgrader så meget, at de spænder ben for dette. Heri ligger nok en af de største udfordringer for læreren, da eleverne i eksperimentfasen ikke vil lære meget fagligt, og mange gange vil det fra et lærerperspektiv ligne mere fjol end arbejde.

Eleverne siger, at de lærer mest, når der sker noget andet end det normale i historieundervisningen (HistorieLab, 2016, s. 9). Dette kan ifølge rapporten være gennem læring uden for klasserummet. Men den æstetiske læreproces kan også skabe variation i undervisningen. Når man som lærer benytter den empiriske eller æstetiske læring, kan mængden af læsestof være lig nul, men eleverne kan stadig opsluge en masse viden gennem deres sanser. Ved at læreren udarbejder indtryk med stort fagligt indhold, som eleverne skal bruge til at skabe på en ny måde, fremmer det både deres kreative tanker og holder det faglige niveau oppe. Det er dog vigtigt at huske, at brugen af denne læringsmetode også styrker andet end de faglige kompetencer. Eleverne udvikler både viden om sig selv og sociale situationer gennem den æstetiske læreproces samt refleksioner.

Konklusion

Æstetiske læreprocesser kan være med til at skabe den kreativitet, som folkeskolen skal bidrage med at skabe. Særligt i historie kan disse processer bruges til at styrke elevens historiske empati, da du gennem sanseindtryk får en bedre indlevelse i historien.

Gennem æstetiske virksomheder kan eleverne opnå et perspektivskifte, som viser sig tydeligere end gennem tekstarbejde. Hvis man som æstetisk virksomhed benytter sig af tekstskrivning, vil man samtidig kunne arbejde med historiebrug, da du vil kunne diskutere både elevernes brug, men også øvelsernes brug af historie.

Som lærer kan du under arbejdet med disse processer vælge enten at sætte kreativitet eller scenarie i højsædet. Hvis eleverne skal udvikle deres alfakreativitet, skal de have frie rammer til at løse problemstillingen, dette gør dog, at man går på kompromis med de historiske fakta og aktører.

Eleverne, der arbejder med de former for æstetiske læreprocesser, jeg i opgaven fremstiller, vil ved hjælp af refleksioner udvikle deres forståelse af dem selv og sociale relationer. Dette fokus på den inter- og intrapersonelle intelligens giver eleverne sociale kompetencer, men kan også bruges som hjælp til, at eleverne opnår ny viden.

Den æstetiske læreproces' sidste fase, den diskursive læring gennem refleksion, er en vigtig del af processen, og især når den skal indeholde faglig viden. Disse refleksioner er tidskrævende, og mange elever vil have behov for, at denne refleksion er stilladseret, så den ikke bliver for abstrakt.

Den æstetiske læreproces kan gøre faget historie mindre læsetungt og bruges til at ændre den gængse undervisningsmetode. Metoden kan især benyttes til at føre eleverne ind i et perspektivskifte, som fremmer deres historiske empati.

Det æstetiske udtryk kan benyttes til at få eleverne til at tænke over egen og andres historiebrug. Desuden bidrager denne metode med at gøre brug af andre intelligenser end ved den klassiske tavleundervisning, og derved motiverer samt hjælper den elever til mere læring gennem disse intelligenser. Derfor skal man som historielærer benytte den æstetiske læreproces i samarbejde med andre undervisningsmetoder.

Perspektivering

Dette projekt peger på, at man ved hjælp af æstetiske læreprocesser kan fremme den historiske tænkning hos eleverne. Men det medfører dog en række nye problemfelter. Eleverne i min undersøgelse har i deres læring ikke udtrykt nogen fagbegreber, så hvis du ønsker dette, bør elevernes refleksioner over læringen opsamles, således at eleverne bruger de korrekte begreber. Desuden opstiller projektet et spørgsmål vedrørende kreativitet imod innovation, som ikke bliver besvaret i mit projekt. Dette er et stort spørgsmål, som ikke er let at besvare. Den æstetiske læreproces har jeg i mit projekt brugt i samarbejde med gamification med stor effekt. Derfor kan man finde de metoder, der arbejder godt sammen med det æstetiske og bruge dem til at skabe forløb, der både fjerner noget af læsemængden og samtidig motiverer eleverne til at dykke ned i et fag som historie.

Litteratur

Armstrong, T. (1998). *Mange intelligenser i klasseværelset*. Gylling: Adlandia.

Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring – Grundbog om æstetiske læreprocesser*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, Peter & Laursen, Per Fibæk & Agergaard, Karsten & Nielsen, Niels Grønbæk & Gissel, Stig Toke (2015). *Effektiv undervisning*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bjørndal, Cato R. P. (2003). *Det vurderende øje*. Forlaget Klim.

Dalgas Leon (2014). *historieundervisning og demokratisk dannelse*. KvaN.

Færk, Winnie & Petersen, Jan Horn (2017). *Historie i brug*. Frydenlund.

HistorieLab *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* (2016). Lokaliseret d. 17. maj 2020 på: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>

Morken, Ingrid (2003). *Drama & Teater i undervisning - en grunnbok 2 udgave* Universitetsforlaget.

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2016). *Historiedidaktik*. Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, J. A. & Petersen, N. (2015). *Forenklede Fællesmål i historie – en håndsrækning*. Jellinge: Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

Undervisningsministeriet *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen* (2013). Lokaliseret d. 17. maj 2020 på:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj_tTPwLrpAhUVBhAIHfawCF4QFjACegQIBRAB&url=https%3A%2F%2Fwww.uvm.dk%2F%2Fmedia%2Ffiler%2Fuvvm%2Fudd%2Ffolke%2Fpdf14%2Fokt%2F141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf%3Fla%3Dda&usg=AOvVaw0IQqalD0i9xUuvXCI2Fp0J

Egen upubliceret opgaver:

Keldmann, Emil (2020) *Praktik 3 opgave*

Keldmann, Emil (2019) *Pl opgave*

Bilag:

Bilag 1: Varulv spillet kort fortalt

Spillet er opbygget således alle deltager får et kort hvorpå der står hvilken rolle, du i dette spil skal være. I spillet er der 5 forskellige roller fordelt således at der i klassen med 18 elever var 3 stikker, 1 spion, 1 præst, 1 likvidering ekspert og 12 modstandsmænd. For stikkeren gælder det om at alle andre spiller skal smides ud af spillet og for de andre 4 roller, at smide stikkeren ud. Spillet er opbygget af to faser, søvnfasen og domsfasen. Søvn Fasen er først og i denne vælger præsten to personer der er gift (kun i første runde) hvilket betyder at hvis den ene af disse ryger ud af spillet, gør den anden også. Efter præsten vågner stikkeren og vælger en anden person, der skal ud af spillet. Derefter vågner spionen og må pege på en spiller og få at vide om denne er stikker. Når søvnfasen er forbi, vågner alle spillere og får at vide hvem der blev taget af tyskerne i nat (personen stikkeren valgte) og hvorfor, dette gøres for at styrke illusionen om at de ikke er skoleelever men faktisk modstandskæmpere. Når dette er sket, skal gruppen nu anklage hinanden og demokratisk vælge en person som de tror er stikker. Denne person bliver likvideret og er derfor ude af spillet. Herefter gentages søvnfasen dog uden præst. (kilde PR opgave)

Bilag 2: Personlige beretninger

Historiske beretning

Mit navn er Aika. Jeg er født og opvokset i en lille landsby i Nigeria. Jeg har i de sidste 11 år været slave for en europæer. Jeg blev taget til fange, da jeg var 14 år gammel. Jeg blev taget til fange sammen med min familie. Vi blev tortureret og mishandlet. Vi blev holdt til fange nede i en mørk kælder. Vi var lænket sammen med en masse andre, og fik nærmest intet at spise. Efter et par måneder, blev jeg solgt til en europæere, og blev dermed fjernet fra min familie. Der var en masse andre slaver. Vi var alle lænket sammen. Jeg blev lagt ind i et slaveskib, hvor jeg lå tæt sammen med andre. Her lå jeg i flere måneder. Et par gange om ugen kom der nogle nye slaver ind. Til sidst, da skibet var fyldt op, sejlede vi. Jeg lå ved siden af en ung dame i sine 20'ere og en ældre mand i sine 30'ere. Vi lå tæt op ad hinanden. Turen var forfærdelig. Vi fik ikke nok mad eller drikke. Dem der prøvede at gøre noget ved det blev tortureret. En masse døde undervejs. Dem der døde blev bar smidt over bord. Turen var ekstremt lang. Under hele turen tænkte jeg kun på min familie. Jeg følte mig fortabt. Da

vi nåede til øen blev vi hentet og fort hen til en plantage, hvor vi skulle arbejde dagen lang. Livet som en slave, var i det hele taget ikke nemt. Jeg arbejdede dagen lang, og fik ingen søvn. Gjorde jeg det mindste forkert, blev jeg torturerede. Selv små børn yngre end mig, blev tortureret. Det var ikke til at se på, men jeg blev nødt til at acceptere, at det var sådan en verden jeg levede i, og sådan blev min race behandlet.

Ida

Slavehandel

Jeg husker tydeligt den dag jeg blev fjernet fra min familie. Det havde egentlig været en normal dag i landsbyen. Indtil høvdingerne kom og tog os. Jeg sad inde i vores halvsmadrede hytte sammen med min handicappede bror, bedsteforældre og forældre. Vi kunne lige pludselig høre folk råbe og skribe udenfor. Min far rejste sig og gik ud for at se hvad der foregik, men han vendte aldrig tilbage. Jeg rejste mig og prøvede forsigtigt at se hvad der foregik udenfor. Lige pludselig kunne jeg se to store hvide mennesker komme hen mod os. Jeg vidste ikke hvad jeg skulle gøre og gemte mig sammen med min bror bag de voksne. De hvide mennesker kom ind i hytten og begyndte at kaste rundt med møblerne. Den ene holdt mig om armen. Jeg prøvede at løsne mig fri men de var alt for stærke. “ Ramla” råbte min bror til mig, jeg var mundlam jeg kunne ikke for et eneste ord ud af min mund. Jeg så min bror, bedsteforældre og mor blive slået ihjel. De to store mænd hev mig ud af hytten. Jeg vidste at det var sidste gang jeg så min familie. Mig og andre fra landsbyen blev stablet op i en række. Hvor de hvide mænd skulle tjekke vores kroppe. Den hvide mand startede ned fra enden. Den første var min far. Den hvide man tjekkede om han havde store muskler og om han var rask. Min far havde ikke nogen muskler og han var også syg. Jeg så ham få skåret halsen over. Min første tåre trillede ned af mine kolde kinder. En efter en blev tjekket, og det var blevet min tur. Den hvide man tjekkede min krop fra top til tå. Efter at han havde kigget grundigt på min krop blev jeg hevet hen mod et stort skib. Da jeg kom ind i skibet lå der allerede andre sorte mennesker. Der lugtede så forfærdeligt inde i skibet. Der lå børn som skreg, kvinder som græd. Alt var så frygteligt. Jeg blev kastet ned på træbjælkerne i skibet. Der lå allerede en mand og en kvinde ved siden af mig. Kvinden, som lå ved siden af mig lå og græd. Jeg kunne ikke græde, for jeg vidste ikke engang hvad der foregik alt var lige pludselig så anderledes. Jeg havde aldrig troet at det en dag ville blive mig som ville ende med at være en slave. Det eneste jeg kunne tænke på var min familie. Jeg havde ikke noget tilbage. Der begyndte lige pludselig at dryppe noget ned fra

træbjælkerne ovenover mig. Det var gult og smagte forfærdeligt dårligt. Manden ved siden af mig kom også fra Nigeria og fortalte mig at det var tis, som jeg fik på mit ansigt.

Efter 2 dage begyndte skibet endelig at sejle. Jeg fik det dårligere og dårligere for hver dag der gik. Alle os som lå inde i skibet havde ikke fået noget ordentligt at spise i to dage, det eneste vi fik var tørt grød blandet sammen med noget øl, som så var blevet lavet om til en eller anden slags grød som vi fik en lille håndfuld af. Kvinden som lå ved siden af mig var gravid og det var blevet tid til at hun skulle føde. Hun skreg og skreg, men ingen kunne hjælpe hende. Der lå blod rundt om hende og noget af blodet var også kommet over på mit hvide klæde som jeg havde fået på rundt om mine bryster og underdelen. Det nye nyfødte pige græd og græd. Der gik ikke længe før de hvide mænd kom og tog barnet fra moren. Man fik aldrig set barnet igen. De havde helt sikkert smidt barnet ud i havet. Moderen til barnet græd og græd. Folk blev syge og mange døde også under den lange tur. Manden som lå ved siden af mig var blevet så syg at han til sidst døde. Der gik flere dage før han blev fjernet. Og det stank så forfærdeligt meget. Efter et måneds tid ankom vi endelig til det nye land. Vi som overlevede blev hevet ud af skibet. Mine ben var helt smadret, så jeg kunne ikke engang stå op selv. Jeg blev pisket og pisket i ryggen fordi at jeg ikke kunne gå ordentligt. Da vi kom ud af skibet stod der forskellige mennesker. Vi blev igen stablet op i en række, hvor at de hvide mennesker kunne kigge på os og købe os. Da det var blevet min tur kiggede en mand på mig og til sidst købte mig.

Mathias

Slavens beretning

Jeg hedder Mojisola. Jeg kommer fra Egypten, og jeg er 17 år gammel. Jeg gik hen til brønden for at hente noget vand. Den var 8 km væk fra der hvor jeg boede. Jeg ser et skib ved vandet, jeg ignorerer det og går min vej. Den er større end den plejer at være. Jeg står og kigger på skibet, og der kommer nogle mænd ud. Jeg kan høre mennesker inde i skibet. De kommer mod mig. Jeg går stille og rolig væk, men de løb efter og tog fat i mine arme. De hev mig mod skibet. Jeg begyndte på at skribe og råbe efter hjælp, men ingen kunne høre mig. Jeg ser en masse folk inde i skibet. Der er nogle som ligger ned. Der er også nogle som står i en kø med nogle hvide mænd. Ved et hjørne ser jeg en mand som bliver pisket. Jeg prøver at løbe væk, men de to mænd holder fast i mig og siger jeg skal stå stille, eller ville jeg blive slået. Jeg siger ikke noget. Jeg fik det dårligt af at de blev slået. De sagde noget med sælge mig, jeg

flippede ud og prøvede at løbe hjem igen. Jeg kunne ikke gå nogle steder, fordi de holdte mig også blev jeg pisket. Det gjorde ondt.

De havde fat i mine arme og mine hænder var båndet. Jeg var i et rum hvor der var en masse menesker på gulvet. De sagde at jeg skulle ligge tæt ved en dreng på ca 30 år. Jeg er ikke glad for andre menesker eller når jeg er tæt sammen med andre. Jeg blev tvunget til at ligge ved siden af ham. Til sidst lå jeg ved siden af ham.

Skibet var fyldt helt op med menesker. Det var varmt.

Jeg ved ikke hvilken dag det er, men jeg ved der er gået lang tid. Vi lå nøgen på gulvet. Manden ved siden af mig kiggede hele tiden på mig, og det gjorde mig virkelig bange.

Jeg lo mig til at sove, fordi jeg ikke havde sovet i lang tid. Jeg var virkelig træt. Så jeg lo mig til at sove. Efter lidt tid kunne jeg mærke en hånd ved mine ben. Jeg vågner og ser mandens hånd på mine ben. Jeg bliver forskrækket, og siger han skal fjerne hans hænder fra mine ben. Det gør han ikke, han går ovenpå mig.

Denne dag blev jeg voldtaget af ham, der lå ved siden af mig...

Aiso

Bilag 3: Avisartikel om modstandsbevægelsen

Tog sprunget i København og er i store flammer

hovedbanegården gik i går aftes i flammer og

Togskinner sprunget og tog væltet

Skrevet Eliza og Aysu

Sabotage har taget en del over landet, og folk bliver ved.

Men vi skal være forsigtige, med hvad vi gør.

Vi for flere til at lave sabotage, og vi mister flere.

For hver ting vi laver, tager vi et stort skridt videre. Vi har taget nogle store skridt, men vi skal tage større og flere. Bopa og Holger danske, er Meget stærke, men De kan blive endnu stærkere. Vi kan blive endnu stærkere. Vores næste skridt er, at springe BW fabrikken. Det bliver stort, men vi må holde sammen, og støtte hinanden. Tyskerne er på vagt.

De stopper ikke, og vi stopper ikke.

Olsen jørgensen fortæller: “ Jeg har været modstandsmand siden tyskerne begyndte, og jeg har sprunget meget, men BW bliver nok vores største springen, men vi skal altid holde sammen, og være efter tyskerne. Holger danske har planlagt at gøre det senest i næste måned. Vi kan ikke stoppe nu. Vi er nået så langt, og hvis vi stopper nu, går vi glip af meget og et frit danmark” Det fortæller Olsen Jørgensen

(leder af holger danske).

Bilag 4: interview

Er der nogle spørgsmål inden vi går videre og snakker om hvad i lærer fra spillet? Mads?

(Mads) Ja var alle modstandsmænd gode? Det siger spillet jo

Godt spørgsmål var de det?

(Mads) de slog jo folk ihjel, men for en god skyld.

(Tobias) Ja Det var de. De rede jo Danmark fra tyskerende

(Ardit) Men gør det at man må plukke mennesker. Også uskyldige.

(Mads) Nej det er rigtigt nok, vi skød jo Emma selv om hun ikke var stikker.

(Tobias) Men jeg syntes de var gode alle samme de kæmpede for Danmark.

Ja spændene fik du svar mads? (Mads nikker) okay hvad er meningen med det her spil i historie? Ja Lukas

Meningen med spillet er faktisk man har kort, som man så har forskellige ting

Okay hvad er meningen med i skal spille det i historietimen? Julian

På grund af man kan aldrig vide hvem man kan stole på også.. ja man skal prøve ligesom, det er lidt svært at forklare

Skete der noget der fik jer til at undre jer, den her gang vi spillede

Ja Hvorfor døde jeg bare fordi jeg var gift med Malik, han var jo stikker men, øh det var jeg ikke

Godt spørgsmål, hvorfor tror i at både stikkeren og modstandsmanden som var gift med stikkerne, begge blev skudt af modstandsbevægelsen. Ja ja jeg ved godt det er noget i reglerne for spillet men, hvorfor tror i det er lavet sådan? Sofie

(Sofie) Er det ikke fordi de ikke kender hende sådan der

(Ardit) nej er det ikke fordi hvis jeg er i modstandsbevægelse og så er gift med en der er stikker så kan hun jo sige hvem der er med i bevægelsen.

(Julian) jeg tro bare det er på grund af hvad nu hvis modstandsbevægelsen eller manden også var en stikker og han ikke viste det.

(Sofie) så vis du er gift med en stikke har du sikkert stukket nogen ved at sige det til hende.

Ja udover det hvordan ville i have det hvis jeres kone blev skudt

(Havin) Jeg ville græde, eller jeg ville grine

(Eva) Ville du grine?

(Mads) Jeg ville blive sur og måske slå dem ihjel

(Ardit) JA eller give dem til Tyskeren

Så du ville blive stikker fordi de slog din kone ihjel?

(Mads) JA

(Emma) Ja selvfølgelig

(Andre) Det er derfor man skyder begge to så der ikke er nogen vidner

(Ardit) ja eller der er nogen der har mulighed for at blive en ny stikker

Sofie

(Sofie) Hvad hvis de nu er manden man skal skyde og det er kone der åbner døren, ville man så gå ind eller ville man skyde kone først?

(Mads) Så ville jeg nok finde en måde at komme ind til kaffe og så plukke dem

Hvorfor tror i der er en rolle i det her spil, Ud over reglerne, der hedder spionen? Hvorfor tror i den er der?

(Andre) for at hjælpe modstandsmændene. Men det var der ingen der gjorde

(Emma) jo de gik rund og prøvede at finde ud af hvem der var stikker og så ville de så sige det til modstandsbevægelse, og så ville de bare gå over og skyde dem

Sofie

(Sofie) Jeg ved det ikke helt men var det nogen der lades som om de var stikker for at finde stikkeren.

Mads

(Mads) Jeg tænker de fleste var tysker, som ikke kunne lide Hitler

(Julian) Så det vil sige de var danske stikker agtig, fordi de stag tysker til modstandsbevægelses. altså tyskeren har deres venner og vi har vores agtigt

Ja dem var der også nogen af.

(Sofie) min oldefar han var tysker og han gik selv imod dem

Hvad syntes i så i lærer af det her spil? Mads

(Mads) Man Lærer at lyve og hvor svært det var at finde ud af hvem der var hvad sådan?

Lukas

(Lukas) Hvor svært der er at være stikker eller..... Jeg kan ikke huske hvad jeg skal sige

Ardit

(Ardit) At man skal lære at tænke sig om, freksembl hvis nu Elisa, hun er, hun har sagt at hun ikke er. og det er en der er min gode ven Markus, så skal man bruge sin egen og tænke hvad hvis nu han er. Det var det jeg kom i tanke om til sidst og derfor dræbte jeg Andre

Sophie

(Sophie) Man lærer at lyve og stikke. Ha ha og hvad man skal gøre for ikke at blive opdaget

Mads

(Mads) At man som stikker skal være god til at holde hemmeligheder

Josef

(Josef) Man lærer faktisk også at tie stille og sove lidt

Hvad lærer i så om historie? Markus

(Markus) Hvor lidt man faktisk kunne sige til hinanden, sikkert

(Sofie) Hvor meget man kunne stole på hinanden

Lukas

(Lukas) Hvad var spørgsmålet

(Ardit) Hvad vi lærer om historie idiot?

(Lukas) ahh vi lærer om hvad der er sådan sket i anden verdenskrig, hvor svært der var at være med i modstands. og vide hvem man kunne tro på

Tobias, hvad tænkte du over da du sad alene tilbage med Sofie og Peter, og blev anklaget.

(Tobias) Jeg tænkte lyv lyv lvy, og,,, ja så skulle jeg komme op med noget som viste jeg var dansk. Derfor sagde jeg bare min far blev skudt af tyskeren

Okay, Tænkte over hvorfor det var netop det du sagde?

(Tobias) Ja øhh jeg ville gerne vise jeg var dansk, for så er man ikke stikker. Derfor fandt jeg på en historie som gjorde mig meget dansk

(Klokken ringer)