

En undersøgelse om genstandes virkning på udviklingen af mellemtrinselevers historiebevidsthed

Bachelorprojekt i faget historie på læreruddannelsen



Studerende: Kristian Krogsgaard Larsen (30160341)

Uddannelsessted: Københavns Professionshøjskole

Afleveringsdato: 2. juni 2020

Vejledere: Marie Veisegaard Olsen og Ebbe Kromann-Andersen

Antal anslag: 57.802 tegn (22,25 normalsider)

Abstract

Dette bachelorprojekt undersøger genstandes mulighed for at udvikle mellemtrinselevs historiebevidsthed. Projektet tager udgangspunkt i et praktikforløb fra Skovgaardsskolen, hvor jeg varetog historieundervisningen på mellemtrinnet. I undervisningen indflettede jeg en kildeopgave, hvor eleverne skulle analysere enten en medbragt genstand fra deres egen livsverden eller fra det historisk genstandsfulde faglokale.

Med afsæt i den kulturhistoriske videnskabsteori, der bl.a. er udformet af Vygotskij, er opgaven fokuseret på, at subjekt, objekt og redskaber indgår i en relation. Selve analysen tager udgangspunkt i en model, jeg har udarbejdet på basis af mine observationer og elevbesvarelser i praktikken. Med undersøgelsen konkluderer jeg, at de æstetiske læreprocesser har en positiv virkning på udvikling af elevers historiebevidsthed, idet undervisningen rammesættes i et stilladseret undervisningsforløb. I et bredere perspektiv diskuteres i opgaven udfordringer ved at undervise i/om genstande.

Indholdsfortegnelse

INDLEDNING	4
PROBLEMFORMULERING	5
METODE	5
LÆSEVEJLEDNING	6
TEORI.....	7
FUER-MODELLEN	7
PRÆSENTATION AF TEORI.....	7
HISTORIEBEVIDSTHED:.....	7
ÆSTETISKE LÆREPROCESSER OG GENSTANDE:.....	9
MOTIVATION:	10
HVORDAN RELATERER ÆSTETIK OG HISTORIEBEVIDSTHED TIL HINANDEN?	11
EMPIRI	12
ELEVBSVARELSER (ANALYSESKEMA)	12
SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE	13
FEJLKILDER	14
ANALYSE	14
INDLEDNING TIL ANALYSEN OG MODEL	14
AFFORDANS.....	16
ENGAGEMENT	18
GLÆDESKABELSE	20
SANSEAPPARAT	22
PERSONLIGGØRELSE	25
REFLEKSION (HISTORIEBEVIDSTHED)	25
DISKUSSION/PERSPEKTIVERING	28
KONKLUSION	31
LITTERATURLISTE	32
BILAG.....	34
BILAG 1 - FUER-MODELLEN	34
BILAG 2 - KILDEANALYSESKEMA	35
BILAG 3 - SPØRGESKEMAUNDERSØGELSE.....	36
BILAG 4 - SELVKOMPONEREDE MODEL OM GENSTANDES PÅVIRKNING	41

Indledning

Genstande og andre former for artefakter pryder ofte klasselokalerne i Danmarks folkeskoler. På skolerne findes bl.a. alfabetet, der hænger over tavlen, kuglerammer til matematik, og faglokaler, hvor især naturfagene har deres primære undervisning. Et mere sjældent syn er, hvad jeg oplevede i min praktik på Skovgaardsskolen. Her er der et historielokale, der vel nærmest kunne kaldes et museumslokale, som er fyldt med historiske genstande, der kan bruges som et læringsredskab til at genskabe historien og give en unik indsigt i fortiden. Fortiden kan for mange elever virke abstrakt at forholde sig til, hvorfor historiebevidsthed er et komplekst tema i faget (historielab, 2015). Historiebevidsthed er imidlertid fremhævet i formålet for faget:

FFM, Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund (faghæfte, 2019).

Man kommer derfor ikke uden om, at man skal arbejde med historiebevidsthed i sin undervisning, og det interessante ved fagformålet er, at eleverne med udviklingen af historiebevidsthed skal opnå demokratiske forudsætninger. Min fascination af lokalet kombineret med den fagligt stærke elevgruppe og det interessante fagformål inspirerede mig til at undersøge, om genstande kan understøtte elevernes historiebevidsthed.

Derfor har jeg i mit praktikforløb på Skovgaardsskolen villet undersøge historiebevidsthed og brugen af historiske genstande gennem kildearbejde. Jeg har altså sat mig for at undersøge, hvordan æstetiske læreprocesser med fokus på historiske genstande kan være med til at udvikle elevernes historiebevidsthed og bruges som motivation i undervisningen. Eleverne har således arbejdet selvstændigt med genstande, som de primært selv har medbragt fra deres egen livsverden.

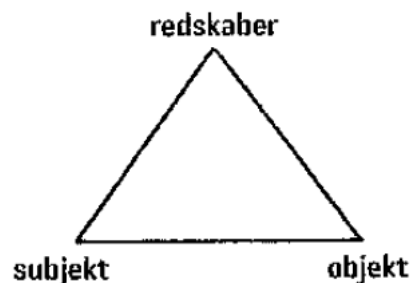
Undersøgelsen i min praktik har ledt mig frem til denne problemformulering:

Problemformulering

- Hvordan kan æstetiske læreprocesser, med fokus på genstande, motivere og udvikle historiebevidstheden hos mellemtrinselever i folkeskolen?

Metode

Mit læringssyn og min videnskabsteoretiske tilgang til min bacheloropgave tager udgangspunkt i den "dobbeltstrengede idé om *artefaktmedieret* og *objektorienteret* handling", der hører under den kulturhistoriske videnskabsteori, som bl.a. er udformet af Vygotskij. *Artefaktmedieret* betyder, at noget finder sted ved brugen af kulturelle redskaber, og ved *objektorienteret* forstås, at der lægges op til muligheder for udforskning og sansbare erfaringer. I teorien ses relationen eller formidlingen mellem mennesker og objekter i en kobling med omgivelserne i form af både redskaber, tegn og kulturelle midler (Smidt, 2009, s. 132).



Figuren ovenfor illustrerer den tænkning, der kobles til teorien, hvor trekanten udgør en enhed, der belyser relationen mellem subjekt, objekt og redskaber. Vi har altså at gøre med et subjekt (en elev), der undersøger et objekt (udforsker en opgave/skal have noget viden), hvor processen er relateret til en mediering (redskaber) (Strandberg, 2009, s. 86).

Vygotskijs tanke, der også læner sig op ad den socio-kulturelle praksis, kan kobles til den måde, hvorpå eleverne fik tilegnet sig viden i min undersøgelse. Jeg vil i min opgave vise, hvordan både artefaktmedierede og objektorienterede idéer kom til udtryk ved, at eleverne skulle udforme et analyseskema ved hjælp af forskellige medbragte genstande, som åbnede op for nogle æstetiske processer i læringsrummet, og som forhåbentligt kunne have indvirkning i elevernes udvikling af historiebevidsthed.

For at skabe en nuancering til besvarelsen af min problemformulering har jeg valgt at metodetriangulere, således at jeg både gør brug af den kvalitative og den kvantitative metode. Ved den kvantitative metode har jeg udformet et semi-struktureret interview i form af et spørgeskema, så jeg kan få et indblik i elevernes tanker om forløbet som helhed samt mere specifikt opgaven med genstande. Der var i forvejen færdigformulerede svar, men eleverne havde også mulighed for at tilføje deres eget svar til spørgsmålene. Ulempen ved en sådan kvantitativ tilgang er, at man ikke har muligheden for at få uddybet deres besvarelser. Derfor skal undersøgeren drage sine egne konklusioner ud fra besvarelserne. I stedet for alene at danne hypoteser på grundlag af besvarelserne af spørgeskemaet har jeg også valgt at benytte mig af den kvalitative metode, hvor mine observationer igennem hele forløbet kan hjælpe til at give et mere facetteret blik på, hvordan de har arbejdet, og hvordan svarene er blevet sådan, som de fremgår af spørgeskemaundersøgelsen. Jeg har i min praktik benyttet mig af observation af anden orden, som betyder, at jeg selv har indgået i aktiviteten, så det dermed ikke er observationen, der er primær, men derimod er en sideordnet opgave (Bjørndal, C., 2007, s. 35). Med denne metodetriangulering kan jeg derfor få et mangesidigt og en styrket tilgang til at besvare min problemformulering.

Læsevejledning

For at kunne undersøge min problemformulering vil jeg starte med at præsentere den valgte teori og overvejelser, der ligger til grund for mit valg af netop denne teori. I det efterfølgende afsnit vil jeg beskrive, hvilken empiri jeg har anvendt i min praktik samt redegøre for eventuelle fejlkilder til denne. På baggrund af den præsenterede teori og empiri vil analysen derefter komme til udtryk. Her vil jeg indledningsvis forklare, hvilken selvkomponeret model, der vil danne grobund for analysen. Denne model er udarbejdet ud fra mine observationer og empiriske undersøgelser i praktikken. Afsnittet efter analysen er en diskussion/perspektiveringssafnit, hvor jeg diskuterer og perspektiverer parallellt til en ph.d.-afhandling af Margit Eva Jensen, der har undersøgt nogle af de samme elementer som jeg. I dette afsnit vil der også komme en diskussion om didaktiske fokuser for emnet. Slutteligt vil jeg afrunde min opgave med en konklusion, der redegør for de vigtigste fund og pointer.

Teori

FUER-modellen

Opgavens fundament er bygget op ud fra FUER-modellen, der bl.a. er udarbejdet af den tyske historiker, Andreas Körber. I modellen arbejder man med fire områder af historiske kompetencer: undersøgelseskompetence, metodekompetence, orienteringskompetence og kompetencer til at håndtere historisk indhold (Bilag 1). Modellen anskueliggør, hvordan læreren kan tilrettelægge undervisningen, når fokus er på elevens historiske tænkning (Pietras og Poulsen, 2016, s. 132). Mit fokus i denne opgave er *orienteringskompetence*.

Ved orienteringskompetence skal eleverne udvikle deres viden og færdigheder til at arbejde med fortiden som refleksion til deres egen livsverden. Man skal desuden omforme opfattelser og fortællinger af fortid, nutid og fremtid, hvorved eleven skal arbejde og vurdere konkrete handlemuligheder (Pietras og Poulsen, 2016, s. 132).

Præsentation af teori

I teoriafsnittet har jeg valgt at benytte mig af tre primærteorier, som hæfter sig på besvarelsen af min problemformulering. Disse teorier er hhv. teorien om historiebevidsthed af Bernard Eric Jensen, min forståelse af de æstetiske læreprocesser med fokus på genstande og endelig selvbestemmelsesteorien af Deci og Ryan. Til sidst i afsnittet vil jeg prøve at integrere æstetik og historiebevidsthed ved anvendelse af en model udformet af Ohman Nielsen fra Erik Lunds bog, *Historiedidaktik*.

Historiebevidsthed:

Begrebet historiebevidsthed findes der flere forskellige definitioner på. Begrebet er blevet diskuteret og defineret i flere årtier. Den definition, jeg har valgt at benytte mig af, bygger på en forståelse af lektor og historiker Bernard Eric Jensens beskrivelse af historiebevidsthed.

Jensen skriver således, at historiebevidsthed " (...) tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger"

(Jensen, 1996, s. 5). Processen, hvor fortiden, nutiden og fremtiden er smeltet sammen, kalder Jensen for en historisk proces, og det er netop denne proces, som er kernen i begrebet historiebevidsthed (Jensen, 1996, s. 5). Mennesker er både historieskabte og historieskabere. Med det sagt mener Jensen, at vi mennesker *er* historie, og om man ved det eller ej, så besidder alle en form for historiebevidsthed, som man anvender hele tiden (Jensen, 1996, s. 6.) På denne måde bliver historiebevidsthed en del af menneskers livsverden.

Når Jensen nævner historie som livsverden, så nævner han samtidig historiebevidsthed som en sociokulturel læreproces. Her mener han, at begrebet historiebevidsthed, ligefrem udgør en forudsætning for, at mennesker kan agere i en sociokulturel sammenhæng, da mennesker bruger den som orientering i tid og rum, og fordi læreprocesser er knyttet til processen med fortid, nutid og fremtid (Jensen, 1996, s. 7). Historiebevidstheden bliver både dannet og omformet i forskellige sociokulturelle sammenhænge. Her kan eksempelvis nævnes på rejser, i sociale relationer, via medier m.fl. (Jensen, 1996, s. 10). Det gør, at historiefaget kun bliver en form for sekundær kilde til historiebevidst viden. Bernard Eric Jensen har udviklet en model, som netop beskriver, historiebevidsthedens dannelse og hvor den anvendes (Pietras og Poulsen, 2016, s. 70). På figuren kan man se mange forskellige kilder/produktionssteder til historiebevidsthed, og til figuren tilføjer Jensen det, at læreren i sin tilrettelæggelse netop skal have for øje, hvordan man medtænker dannelse og omdannelse af historiebevidsthed, der kan finde sted i andre sammenhænge (Pietras og Poulsen, 2016, s. 70).



Æstetiske læreprocesser og genstande:

Æstetiske læreprocesser er defineret som et begreb, hvor arbejdet med den kreative og skabende undervisning er i fokus. En æstetisk læreproces kan være med til at skabe en motiverende undervisning, hvor de mange indtryk bliver omformet til udtryk. Flere forskningsresultater har vist, at det er spækket med både dannelses- og læringspotentiale, hvis man kan danne et æstetisk læringsrum, hvor både klassen som helhed og børn med sproglige eller læringsmæssige udfordringer kan styrkes (EMU, 2019).

I bogen *Æstetiske Læreprocesser - i teori og praksis* beskriver forfatterne, hvordan man som lærer kan bruge sanselige og æstetiske muligheder i sin undervisning. Når man taler om æstetiske læreprocesser, er det ofte i relation til fag, der arbejder med kunstformer. I denne antologi ser man dog anderledes på begrebet. Her redegøres der for, at man kan arbejde med æstetiske læreprocesser i alle fag, hvis blot man fokuserer på de sanselige dimensioner i en form for interaktion med materielle genstande eller sociale begivenheder (Nielsen og Fink-Jensen, 2009, s. 5-9).

Æstetiske læreprocesser defineres som *"processer, der inddrager det lærende subjekt som et, der bidrager til at skabe betydning"* (Nielsen og Fink-Jensen, 2009, s. 194). Gennem hele antologien gives eksempler på, hvordan der er blevet arbejdet med æstetiske læreprocesser, der forbinder subjektets muligheder for at opleve en form for følelsesmæssig og erkendelsesmæssig genkendelse, og at skabe nye betydninger med henblik på de sanselige objekter (Nielsen og Fink-Jensen, 2009, s. 194).

Hvordan det så kan hænge sammen med de sanselige objekter, skal vi se nærmere på. Mikel Dufrenne (en fransk forsker, der har arbejdet med æstetisk perception) mener, at æstetiske læreprocesser kommer til udtryk ved menneskers møde med sanselige objekter. De sanselige objekter definerer han som de genstande, redskaber eller fænomener, det er muligt at opleve sanseligt (Nielsen og Fink-Jensen, 2009, s. 205).

Et eksempel på, hvordan det sanselige objekt kobles til en æstetisk læreproces, beskrives i bogen ved et forløb om sten i naturen. Her skal eleverne undersøge forhold om sten, hvad denne kunne bruges til og meget mere. I en sådan proces med naturen og stenen optræder den således som et æstetisk objekt med en mangfoldighed af mulige meninger (Nielsen og Fink-Jensen, 2009, s. 206). Ved det omtalte æstetiske objekt skal der være en relation mellem subjektet og objektet. Et objekt kan defineres som: *"dets sanselige kvaliteter - dvs. de særlige kvaliteter, der er knyttet til objektets fremtræden, form og de betydninger, det derigennem udtrykker og eventuelt aktiverer"* (Nielsen og Fink-Jensen, 2009, s. 207-208). Denne teori kan danne tråde til den videnskabelige tilgang, jeg benytter mig af.

Objektet kan give nogle oplevelsesmuligheder, som det sansende subjekt skal forholde sig til. En figur viser forholdet mellem objektets sanselige karakterer og de oplevelsestilbud, som objektet rummer, i relation til subjektets måde at forholde sig på (Nielsen og Fink-Jensen, 2009, s. 208).

Objektets oplevelses- tilbud Subjektets opmærksomhed	Få	Mange
Lav grad af nærvær	Subjektet oplever kun lidt	Objektet tilbyder mange oplevelsesmuligheder – kan måske stimulere nærvær
Høj grad af nærvær	Subjektet kan med stor indsats opleve meget, men tilbudet er begrænset	Subjektet har stor mulighed for æstetisk oplevelse

(Nielsen og Fink-Jensen, 2009, s. 208)

Motivation:

Blandt motivationsteorier er Deci & Ryans *selvbestemmelsesteori* formentlig en af de mest kendte. I teorien har skaberne udviklet to grundantagelser inden for indre og ydre motivation. Ved den indre motivation fremhæves vigtigheden af at have de menneskelige fundamentale behov for øje. Hvis man vil skabe en indre motivation, hvor eleven arbejder af lyst, en nysgerrighed og interesse, så skal tre psykologiske behov fremmes (Ågård, 2014, s. 20).

Disse er beskrevet som følgende:

Kompetence: Her er det vigtigt, at eleven føler, at de kan magte opgaven niveaumæssigt. Det er ikke, hvor dygtig, eleven er, men om eleven har forudsætningerne for at klare opgaven til sit passende niveau.

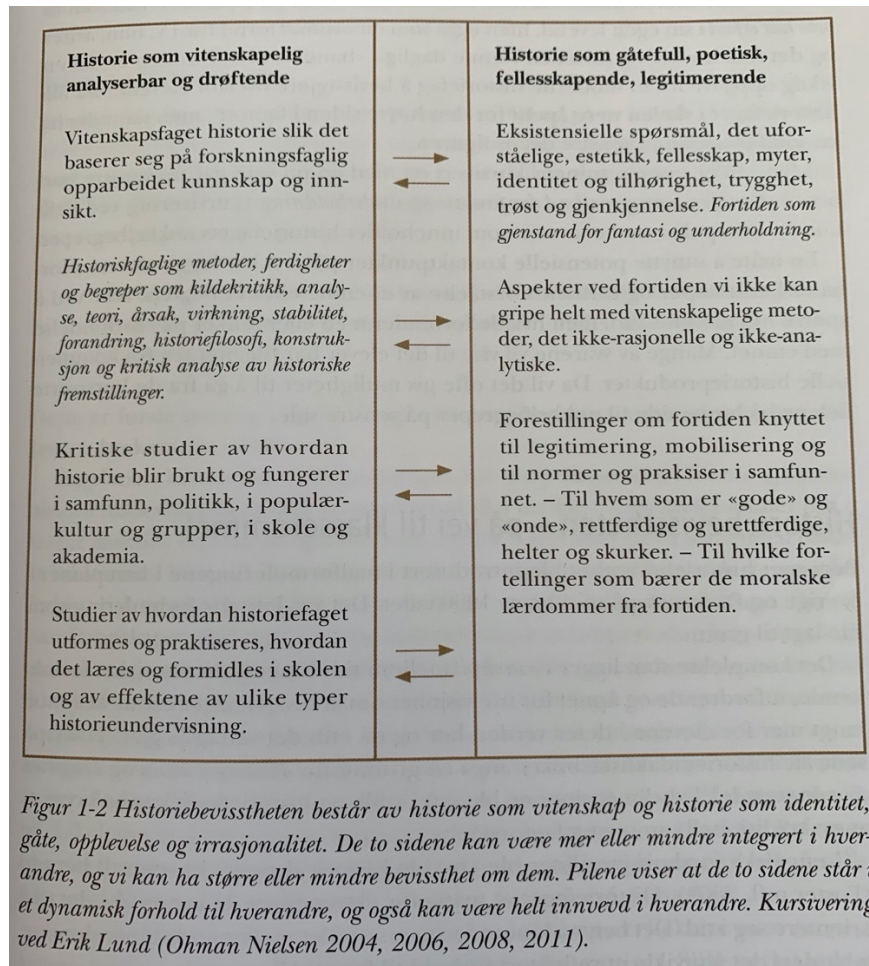
Tilhørsforhold: Om eleven føler sig tryk i klasserummet, både i forhold til læreren og det sociale liv i klassen med kammeraterne, er også et essentielt psykologisk behov for at kunne være motiveret for opgaven. Et trykt læringsrum er afgørende.

Selvbestemmelse: Det sidste punkt handler om, hvor inddraget eleven er i arbejdet. Hvis eleven kan mærke en grad af autonomi, hvor man er involveret i opgaven med en grad af medejerskab, øger det motivationen. (Ågård, 2014, s. 20+21)

Ved den ydre motivationsform arbejder eleven med aktiviteten ud fra resultatet (f.eks. en faglig bedømmelse (karakter), forældres forventninger m.fl.) eller fordi, der er en konsekvens (straf), hvis de ikke gør. Motivationen findes altså *ikke* i aktiviteten selv. (Ågård, 2014, s. 21)

Hvordan relaterer æstetik og historiebevidsthed sig til hinanden?

Den norske historiedidaktiker Erik Lund har udformet en model, der beskriver historiebevidstheden som en tosidig dynamisk proces ved en videnskabelig og en fællesskabende tilgang. Ifølge Lund er æstetik en naturlig og integreret del af historiefaget, når man i historie arbejder med identitet, fællesskab og oplevelse (Lund, 2017, s. 27). Modellens to komponenter (som ses på figuren nedenfor) er dynamiske, så den illustrerer, hvordan man kan arbejde med begge sider kompletteret i sin undervisning. Æstetik kan danne en relation til historiebevidsthed, idet den æstetiske proces kan understøtte elevernes identitetsdannelse gennem arbejdet med, i dette tilfælde, genstande i historieundervisningen.



(Lund, 2017, s. 27)

Empiri

I dette afsnit vil jeg beskrive, hvilke innsamlingsmetoder jeg har gjort bruk av til min empiriske undersøgelse. Afsnittet kan være med til at give et overblik over mine overvejelser ved mine valg af undersøgelser. Min empiri udgør som tidligere nævnt: spørgeskemaer, elevbesvarelser (kildeanalyse-skema) og observationer.

Elevbesvarelser (analyse-skema)

Eleverne har i arbeidet med *kilder* i undervisningen skullet besvare et skema (bilag 2) i form af en analyse af deres medbragte/udvalgte genstande. I alt udkom 62 besvarelser fordelt på tre 6. klasser. Besvarelserne blev for eleverne en form for summativ evaluering, idet kildearbejdet kulminerede ved denne opgave. Det var altså en afslutning på et forløb, og dette var et bevidst

valg. Med min egen klasse i fremtiden, hvor kendskabet til elevgruppen er større, ville muligheden for at gå omvendt til værks også være interessant (- eller i det hele taget se det som en formativ evaluering, hvor den videre proces var i fokus).

Analyseskemaet var tilrettelagt med udgangspunkt i Erik Lunds "standard spørgsmål for bestemmelse av opphavssituasjon" (Lund, 2016, s. 109) og til temaet "Hvordan få gjenstander til å leve??" (Lund, 2016, s. 103). Her har Lund opsat en række hv-spørgsmål (hvad, hvem, hvordan, hvorfor...), der skal medvirke til at kunne analysere elevernes medbragte kilder. Det at analysere genstande kræver en tydelig progression i opbygningen af spørgsmålene, samt en god balance mellem elevernes interesse og impulsivitet (Lund, 2016, s. 103). Jeg ville have eleverne til at undersøge deres medbragte genstands ophavssituation, og dette var et bevidst valg. De skulle "rekonstruere" fortiden, så godt de kunne - altså undersøge hvor genstanden kommer fra (Lund, 2016, s. 98). I analyseskemaet havde jeg struktureret det sådan, at den smalle kontekst fyldte mest i skemaet, hvorefter eleverne blev mødt af et spørgsmål med bred kontekst til slut, hvor jeg eksempelvis spurgte dem, hvorfor de tror, at kilden er vigtigt for historien. Man kan sige, at den taksonomisk var bygget op, så eleverne sluttede af med et reflekterende/perspektiverende spørgsmål (bilag 2).

Spørgeskemaundersøgelse

Ved afslutningen på det 6-ugers forløb om Romerriget skulle eleverne besvare et spørgeskema (bilag 3), hvor hovedfokus var at finde ud af, hvor nemt/svært forløbet havde været for dem, hvilke aktiviteter eleverne efterlyser mere af i historieundervisningen og hvilken undervisningsaktivitet de fandt sjovest/mest lærerigt. 63 elever besvarede spørgeskemaundersøgelsen, og som nævnt tidligere havde eleverne mulighed for at komme med tilføjelser til svar (der dermed gør det til et semi-struktureret interview). Undersøgelsen blev udformet via pc, hvor eleverne fik tilsendt et link. De sad individuelt med spørgsmålene på hver deres computer. Spørgsmålene var struktureret sådan, at de første spørgsmål var til forløbet som helhed, om hvor meget de kunne før/efter, og om det havde været svært/let. Derefter bliver eleverne mødt med spørgsmål, der omhandlede undervisningen generelt, og til sidst blev det testet, om de havde styr på 1. og 2. håndskilder. Ved denne kvantitative indsamlingsmetode er der nogle begrænsninger. Jeg har i undersøgelsen prøvet at imødekomme nogle af disse ved, at

eleverne kunne tilføje svarmuligheder med deres egne formuleringer. Dette resultat blev ikke som udgangspunkt benyttet optimalt - enten fordi alle svarmulighederne var fyldestgørende i sig selv, eller fordi eleverne ikke var motiverede. Jeg har af den grund valgt at metodetriangulere på den måde, at jeg har lyttet og observeret, mens eleverne har udformet deres analyseskema (og generelt i undervisningen) og da de besvarede spørgeskemaet. Denne observation bidrog til, at min kvantitative metode ved spørgeskemaet blev mere valid og brugbar.

Fejlkilder

I besvarelsen til elevernes analyse fik eleverne mulighed for at gå undersøgende til værks via internettet. For en elev i 6. klasse kan det være svært at vide, hvad en flintøkse blev brugt til, hvem modtageren var til en klaphat osv. Derfor åbnede jeg op for brugen af internet. Det resulterede dermed også i, at deres besvarelser kunne blive mere utroværdige, idet (hvad jeg kunne observere) de ikke granskede søgningen efter troværdige hjemmesider. Mine observationer og besvarelserne på deres analyseskema har senere vist, at deres egen undersøgende sans har stilladseret deres læring, som jeg senere vil komme ind på. I min spørgeskemaundersøgelse er der abstrakte svarmuligheder for eleverne, som også gør, at de kan være svære at evaluere på, hvis jeg ikke havde observationen som rygdækning. En mulighed som jeg kunne have benyttet mig af for at styrke den empiriske undersøgelse (eller ved en større undersøgelse), var at foretage et fokusgruppe-interview, hvor jeg hørte eleverne komme frem til deres svar vha. diskussioner m.m.

Analyse

Indledning til analysen og model

Min analyse er besvaret med udgangspunkt i mine empiriske undersøgelser (spørgeskema, elevbesvarelser og observation), og vil blive struktureret i afsnit ud fra min selvkomponerede model, der beskriver, hvad genstande i historieundervisningen kan udvirke. Modellen er lavet ud fra mine observationer i praktikken (Bilag 4). I centrum af modellen ses overskriften *genstande i historieundervisningen*. Ud fra denne overskrift er anført seks begreber, der beskriver, hvad jeg oplevede ved genstandene i min undervisning.

Disse begreber har relation til fortællingen/oplevelsen bag - dvs. tegn¹ på, hvordan det lykkedes. Jeg vil i det følgende analysere, hvordan genstandene skabte æstetiske læreprocesser, som var en medvirkende faktor til, at eleverne fik udviklet deres historiebevidsthed.



Se bilag 4 for stor udgave

I min undervisning har jeg rammesat den æstetiske arbejdsproces, så jeg sikrer mig, at der sker en læringsproces hos eleverne. Dette har jeg gjort ved at koble den æstetiske arbejdsproces med genstande sammen med den analytiske arbejdsform, idet eleverne skulle analysere deres medbragte genstande og dermed arbejde med genstandene på en fyldestgørende måde. I min undervisning arbejdede eleverne med deres æstetisk-historiske genstande ved igennem deres

¹ Definition på tegn: Tegn er de sanseindtryk, som kan afkodes til, at arbejdet går mod målet. Tegn er en form for genvej til evaluering, der kan bruges som et refleksionsredskab - både for at se, hvilke tegn vi stødte på og ikke stødte på. Tegnene, man kan aflæse, viser den konkrete udøvelse af det, der var i hensigt fra den observerende (Andersen, 2013, s. 29-31).

analyse at skabe æstetiske erfaringer med brugen af deres sanser og oplevelser af deres medbragte genstand for derefter at kunne benytte sig af disse erfaringer til deres kildekritiske analyse af den. Eleverne skulle igennem arbejdet med deres genstandsanalyse udvikle deres færdigheder gennem orienteringskompetence, da de arbejdede med genstande fra fortiden, der kan anvendes til refleksion i deres egen livsverden og dermed forhåbentligt være med at udvikle deres historiebevidsthed.

Affordans

Det første begreb i modellen er *affordans*. Kildeopgaven var en multimodal opgave i den forstand, at der var en opgave, som eleverne skulle lave, men hvor jeg gjorde brug af flere forskellige medier til at besvare den. Ved affordans forstås en form for *fordel* ved at bruge en modalitet (Phabsalon, UÅ). I opgaven gjorde jeg bl.a. brug af den modalitet, at eleverne skal analysere en fysisk genstand - medbragt eller lånt fra lokalet. Denne affordans var afgørende for, hvordan undervisningen og opgaven forløb. Havde jeg blot stille dem en opgave, hvor de skulle analysere en genstand, de skulle forestille sig, er min hypotese, at det var blevet en helt anden undervisning. I min kvantitative undersøgelse har eleverne skullet reflektere over, hvad billeder (affordans) til en tekst gør for dem (bilag 3). Her svarer ca. 58%, at det hjælper på forståelsen, hvorimod de resterende svarer, at "det er lige meget". Min hypotese er, at de ikke har tænkt over, hvad billeder gør ved forståelsen, når de læser en tekst, fordi de fleste lærebøger er spækket med dem.

Historiebevidsthed kan, som nævnt i indledningen være et abstrakt felt i skolen (Historielab, 2015). Ved at eleverne får stillet en opgave, hvor de får noget fysisk konkret i hånden, kan de dermed anskueliggøre deres arbejde. Pludselig virker det ikke så fjernt, da den viden de skal beskrive/analysere pludselig er noget, de har i hånden - noget håndgribeligt. Jeg observerede i min undervisning, at flere af eleverne oplevede det som en redegørende opgave, og det i sig selv er en håndsrækning til de elever, der har kunne opleve historiefaget/historiebevidsthedsemnet som noget abstrakt og udfordrende.



For hvad er det, genstande kan i undervisningen? Trine Hyllested, der har forsket i museumsundervisning, beskriver genstande som en form for "knager", som viden hænges op på (Hyllested, 2013, s. 84). Alle kan på en eller anden måde blive fascineret af genstande, da de *taler* til os på en helt anden måde. En flintøkse og pibe, som ses ovenfor, der blandt andet blev analyseret af enkelte elever, har ikke en specifik målgruppe for øje som en tekst ofte har. Genstandene indeholder talrige fortællinger, men først når man får dem fysisk i hånden, går det op for en. Det kan altså gå fra det abstrakte til det enkle ved hjælp af affordans og modaliteter. Den høje brug af affordans tilgodeså endvidere de forskellige læringsforudsætninger, der selvsagt er i klassen. Generelt var niveauet højt, men der vil altid være forskellige forudsætninger for, hvordan man lærer. Der er gennem mange år blevet forsket i læringsstile (herunder bl.a. Dunn & Dunn) og de forskellige forudsætninger, man møder i skolen. Jeg erfarede dog, at fascinationen af de forskellige genstande, der blev analyseret, skabte en form for differentiering, der rakte bredt både niveau- og forudsætningsmæssigt. De elever, der normalt er udfordret i historiefaget, hvad enten det er motivation eller faglig forståelse, blev drevet af stemningen og fascinationen. Over 90% svarer korrekt på mine to test-spørgsmål i spørgeskemaet, om hvorvidt det er en 1. eller 2. håndskilde (bilag 3). Det understreger, at arbejdet med genstandene og kildearbejdet har været inkluderende - selvom disse svar dog ikke kan stå direkte alene. De kan dog stå som rygdækning for mine elevbesvarelser og observationer. Nogle elever, der normalt er udfordret, observerede jeg var aktive, nysgerrige og arbejdssomme både i undervisningen og i besvarelsen af analyseskemaet. Selvom nogle få ikke fik skrevet alt ned i deres skema, fik de ræsonneret sig frem til interessante konklusioner omkring deres genstande og på den måde arbejdede sig hen mod målet om at udvikle deres historiebevidsthed. Målet med opgaven var primært at få udarbejdet analyseskemaet, så jeg deraf ville kunne læse om deres refleksioner. Men mine observationer i undervisningen ved både undersøgelsen (udarbejdelsen af skemaet) samt præsentationen for klassen var inspirerende for mig, herunder ikke mindst, at de der ikke fik nedskrevet deres refleksioner stadig kunne forklare om deres genstand. Denne hypotese underbygges af Mette Boritz, der har skrevet en bog om museumsundervisning.

"Først og fremmest skaber de (red. genstande) fokus og formår, om end det i nogle tilfælde kun er for et øjeblik, at fange og fastholde elevernes opmærksomhed." (Boritz, M., 2018, s. 168)

Jeg deler fuldstændig denne betragtning. Anvendelse af affordans ved en sådan opgave er afgørende. Jeg vil påstå, at samme opgave uden brug af modaliteter ikke havde blevet med det samme positive resultat. Set med undervisningsdifferentierede øjne, er det en mulighed for at skabe en inkluderende undervisning.

Engagement

Som en forlængelse af affordans er næste begreb i modellen *engagement*. Jeg har allerede været inde på, hvordan genstandene tiltrak fokus og opmærksomhed, som i sig selv kan skabe et øget engagement. I dette afsnit vil jeg dog også prøve at beskrive, hvordan eleverne arbejdede motiveret og med høj grad af tilstedeværende lyst. I min praktik havde jeg planlagt et ambitiøst forløb om Romerriget - og der var ikke meget tid til at fordybe sig i de enkelte emner. Men ved denne opgave, omhandlende kildearbejde, havde jeg tænkt, at der skulle være plads til fordybelse, da både eleverne og jeg var betaget af arbejdet omkring 1. og 2. håndskilder.

For at elever kan arbejde ud fra en indre motivation, skal tre psykologiske behov som tidligere nævnt være opfyldt. Jeg vil i det følgende prøve at afdække, om dette fandt sted i min undervisning.

Eleverne var selv herre over deres egen genstand. Opgavens struktur var på den måde løst rammesat, og man kan diskutere, om dette skulle være anderledes. Da eleverne kom i skole med deres medbragte genstande, havde flere af eleverne nogle bemærkelsesværdige genstande med. Der var bl.a. crocs-sko, en to-krone, en lineal, et foto af et hus m.fl. Ved første øjekast så jeg det som uforberedt eller useriøst, men senere så jeg det interessante ved det. Hvad var målet? At eleverne skulle udvikle deres historiebevidsthed gennem kildearbejde. Derfor havde jeg forud tænkt, at dette naturligvis skulle ske gennem historiske genstande, der har en kobling til historiefaget. Men historiefaget er meget mere end det. Som Bernard Eric Jensen også er inde på, så er alle historieskabte, og jf. figuren (produktionssteder fra historiebevidsthed) så er der mange forskellige produktionsmåder at skabe historiebevidsthed på. Så implicit havde jeg overvejet den måde, omdannelsen af historiebevidsthed skulle finde sted på. For eleverne kunne naturligvis bruge deres medbragte genstande til analysen, uanset om det var en gasmaske eller det var en crocs-sko, fra da man var 1 år gammel. Med den løse rammesætning ift. valg af genstande

resulterede det i, at langt størstedelen af eleverne kunne magte opgaven, fordi de på den måde selv kunne vælge sværhedsgraden af analysen, da de også kunne vælge en kilde fra lokalet som backup. 50 elever ud af 63 har sågar valgt denne opgave (kildeanalyse) som den, de har lært mest ved i forløbet. En tydelig gennemgang og stilladsering af analyseskemaets spørgsmål har højest sandsynligt været afgørende for deres forståelse. Flere af spørgsmålene kunne dog være svære at svare på for eleverne, da det afhang af genstanden, der skulle analyseres.

Et andet behov, der gerne skal være opfyldt ved den indre motivation, er *tilhørsforholdet*. Som praktikant på en skole i 6 uger er det begrænset, hvor tæt et forhold man får til sine elever. Især når man kun har klassen én gang om ugen i historie. Relationsarbejdet blev derfor nedprioriteret i praktikken, da det ville gå ud over den planlagte undervisning. Et aktivt valg fra min side, da elevgruppen overordnet set var fagligt dygtige, og fordi de havde en historieunderviser, der på en fascinerende måde har skabt en efterlignelsesværdig struktur i klassen. Det viste sig dog, at tilhørsforholdet åbnede sig på et nyt og anderledes niveau med arbejdet omkring genstande. Jeg medbragte selv nogle genstande som en introduktion til opgaven, hvor vi i plenum skulle analysere min medbragte skrifttavle med griffel fra 1940'erne og frihedskæmperarmbind.



Her åbnede jeg op for eleverne, og de fik et indblik i mit liv. Genstandene gik på runde i klassen, mens vi analyserede dem i plenum. Set i bakspejlet skulle jeg ikke have gjort det på den måde, for elevernes opmærksomhed blev rettet et helt andet sted hen. Min pointe er, at da både eleverne og jeg medbragte ting fra vores liv, så blev relationen til hinanden styrket. Dette skete i kobling med den gode klassekultur, der i forvejen herskede i klassen.

Det sidste af de tre psykologiske behov er graden af medbestemmelse. Jeg har tidligere beskrevet, at eleverne selv skulle medbringe deres genstande til undervisningen. Alternativt kunne jeg selv have brugt en slags museumskasse, der også nævnes som et eksempel på en måde, man kan lave undervisning med genstande (Lund, 2016, s. 85).

I dette tilfælde ville det dog have været oplagt at bruge klasselokalet, da det er fyldt med genstande. Jeg valgte dog at stilladsere undervisningen, så eleverne oplevede medbestemmelse og dermed ejerskab til deres opgave. Her oplevede jeg, at netop fordi eleverne medbragte deres egne genstande, så blev de også motiveret til at analysere denne. En hypotese til denne observation kan bestå i, at det i forvejen er en faglig stærk årgang. Det kunne have været interessant at undersøge en forskellig tilgang til opgaven i alle tre klasser, jeg underviste. Det kunne se således ud: 6.A medbringer selv genstanden fra hjemmet, 6.B vælger en genstand fra lokalet og 6.C får tildelt en genstand tilfældigt af mig. Min antagelse ville være, at 6.A og B ville arbejde mere motiveret, da de fik medbestemmelse og derfor var mere indre motiverede. Jeg ville forvente, at C-klassens nærvær ville være lavere, hvis de ikke følte medbestemmelse. I modellen (fra mit teoriafsnit) kan man aflæse, hvad et lavt nærvær med et stort oplevelsestilbud ville resultere i for subjektet. Men spørgsmålet er, om objektet/genstanden netop ville give subjektet dette oplevelsestilbud, hvis de ikke selv havde været med til at vælge dette. Målet er jo netop, at den fysiske genstand er med til at motivere eleven. Formentlig ville den lave grad af oplevelse resultere i at eleverne arbejdede ud fra den ydre motivation. Dette kunne naturligvis i sig selv stadig resultere i et godt resultat.

Glædeskabelse

Glæden ved genstandene i undervisningen var utvivlsom stor. Det kunne både ses ud fra introduktionen, arbejdsprocessen og fremlæggelserne. Alle tre stilladserende dele repræsenterede hver deres fascinationsmoment. Alle tre dele havde dog også den hæmsko, at genstandene også skabte noget uro og flyttede fokus fra det underviste. Noget som Mette Boritz også har observeret i sit studie " (...) at inddrage genstande i undervisningen skaber en vis uro og tager fokus fra det, underviseren fortæller" (Boritz, M., 2018, s. 172). Jeg nævnte tidligere, hvordan genstandene gik på runde, mens jeg forklarede videre. Glæden ved genstandene kan også vække en useriøs tilgang, da eleverne bliver for "over"-nysgerrige på genstandene. De vil se og røre på hinandens medbragte sager. Derfor gælder det om at finde en balance og en tydelig stilladsering. I min praktik observerede jeg, at glæden ved genstandene skabte uro i klassen, idet eleverne ofte vandrede rundt i lokalet over til hinanden. Jeg indledte med at irettesætte de pågældende elever, men hurtigt overvandt glæden og fascinationen mine formaninger.

Jeg ændrede så strategi, og tilrettelagde en arbejdsproces, hvor eleverne skabte en form for dynamisk arbejdsfelt mellem deres eget og andres arbejde. Normalt er jeg stringent, når det handler om undervisningsformen: eleverne skal sidde på deres plads og arbejde. Men når det netop var med orienteringskompetence som hovedfokus, hvor historiebevidstheden skal udvikles gennem kildearbejde, kan denne arbejdsform netop styrkes ved, at eleverne hører, lærer og skaber inspiration fra hinanden - men med en grænse. Jeg pointerede for eleverne, at udvalgte elever skulle fremlægge for klassen, så de ikke skulle "afsløre" for meget til hinanden i deres arbejde. Eleverne var ivrige efter at fremlægge, og da jeg spurgte hvem, der først ville op, så jeg en skov af hænder. Størstedelen ville op og fortælle om deres genstand, og alle var spændte på at høre om flintøkse, klaphatten, gasmasken og ikke mindst crocs-skoen. Alle eleverne kunne af tidsmæssige årsager ikke nå at præsentere deres genstandsanalyse for klassen. Noget både eleverne og jeg var ærgerlige over. Men der slog det mig, at de igennem deres arbejdsproces har hørt fortællinger fra hinanden, som kan have været med til refleksionsdelen og udviklingen af orienteringskompetencen.

En speciel fremlæggelse, jeg hæftede mig ved, er om den netop omtalte crocs-sko. En dreng medbragte en crocs-sko, som jeg i starten undrede mig en smule over. Det viste sig at være elevens mor, der havde fundet den frem i gemmekassen derhjemme. Elevens første crocs-sko fra da han var 1 år gammel. Præsentationen af skoen vakte stor begejstring i klassen. Eleven var seriøs og præsenterede hvordan han mente, at denne var vigtig for hans livshistorie, hvordan man kunne beskrive den, at han selv var modtageren og historien bag. En sjov men seriøs tilgang til genstandsanalysen og et eksempel på, at det ikke nødvendigvis skal være af historisk betydning. Pointen ved dette punkt er, at glæden ved opgaven var motiverende for eleverne og den frihed, de fik ved den ellers stilladserende opgave, gjorde, at det lykkedes at komme i mål på en inkluderende og succesfuld måde, hvor elevernes positive oplevelse af emnet kan være en medgivende faktor til, at det måske fastholdes bedre i deres hukommelse til videre refleksion omkring historiebevidsthed.

Sanseapparat

På Skovgaardsskolen, hvor min praktik og undersøgelse fandt sted, har de vedtaget, at fra 4. klasse skal alle undervisningslokaler være faglokaler. Det giver nogle unikke muligheder for at skabe et inkluderende og motiverende læringsrum, som er fyldt med faglige remedier til undervisningen. I historielokalet, hvor jeg underviste, har historielæreren (min praktikvejleder) kreeret et sandt museumslokale, der er fyldt med historiske genstande (som ses på forsiden).

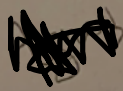
Dette fascinerende lokale skabte en lyst og nysgerrighed hos mig for at undersøge nærmere, hvad det kunne i en undervisningssammenhæng. Der er lavet flere undersøgelser, der prøver at afdække, hvilken rammesætning elever bedst lærer i. I et studie fra DPU er 232 elever fra 5.-9. klasse på en skole i København blevet adspurgt om, hvilke af skolens undervisningslokaler, de bedst kunne lide at arbejde i. 86% (ligeligt fordelt mellem piger og drenge) svarer skolens faglokaler. Altså en meget stor andel. Undersøgelsen viste også, at de i gennemsnit bruger 80% af deres undervisning i deres eget klasselokale (DCUM, 2013).

Jeg vil ikke gå ind i en dybere analyse af, hvorfor man bør gøre som Skovgaardsskolen, men resultatet fra DPU er interessant i min sammensætning. Denne undersøgelse siger lidt om, hvordan faglokalerne i sig selv motiverer elever. Men hvad er det faglokalerne kan? Jeg fandt ud af, at faglokalerne kan være med til at skabe æstetiske læreprocesser, hvor eleverne kan opleve en form for følelsesmæssig og erkendelsesmæssig betydning gennem de sanselige objekter (Nielsen og Fink-Jensen, 2009, s. 194).

De sanselige objekter er de genstande, eleverne bliver mødt af både i klasselokalet og de genstande, vi arbejdede med i min undervisning. Når man har med en form for museumsundervisning at gøre, er det oplagt at tænke sanserne med. Undervisningen, jeg gennemførte, kan i denne sammenhæng ses i lighed med museumsundervisning. Man bruger nemlig hele kroppen, når man går på museum og har med genstande at gøre og man medbringer sin egen "værktøjskasse", der indeholder de fem sanser (Hyllested, 2013, s. 85). I dette punkt i modellen om, hvordan sanseapparaterne blev aktiveret, vil jeg se nærmere på en besvarelse lavet af én af eleverne. Besvarelsen er udvalgt, da den er forholdsvist repræsentativ for de øvrige besvarelser.

Kildeanalysekema

Er det en 1. håndkilde eller en 2. håndkilde (beskriv hvorfor)?
1 håndkilde fordi det ikke er en kopi. og
Hvilken slags kilde er det (billede, genstand...)? Beskriv den detaljeret
det er en lang pipe som er blød på midten og har i top og bund. I enden af pipen er der et stagts log på der hvor der kommer røg ud.
Hvor og hvornår er kilden lavet?
fra ca. 100 år siden.
Hvad handler kilden om (hvilken historie fortæller den)?
den handler om hvordan de røg i gamle dage. Den fortæller om hvordan rygning har udviklet sig.
Hvem er modtageren af kilden?
personen er ukendt, men har der røg på den
Hvorfor er denne kilde vigtig for historien? Er den troværdig eller utroværdig?
fordi den viser hvor meget tobaks rygning har udviklet sig, og den er troværdig.



Denne besvarelse er udarbejdet af en elev, der valgte at analysere en pipe fra "museums"-lokalet, der er mere end 100 år gammel. Piben minder udseendemæssigt om den, der er et billede af længere oppe i opgaven. Eleven var fra første øjekast betaget af den, og selvom det ikke var noget personligt, som hun havde medbragt fra sit hjem, havde jeg oplevelsen af, at genstanden intuitivt nærmest "kaldte" på hende. Noget jeg kunne observere ved hendes reaktion af den med brugen

af sanserne. I punktet hvor hun skal beskrive kilden, kan man fornemme, hvordan sanserne er blevet aktiveret. *"den er blød på midten og hård i top og bund"* - disse beskrivelser kan kun have fundet sted ved hjælp af sanser såsom føle- og synssansen. Lugtesansen kom i spil, da eleven stak næsen ned til låget for at finde ud af, om der stadig var en svag lugt af tobak, og høresansen blev taget i spil, idet eleven, så snart den blev taget i hånden, tog piben og bankede den rolig mod hånden for at høre/mærke på materialet. Der er altså mange sanser, som kommer i spil, når eleverne skulle beskrive deres genstande detaljeret. At det er essentielt netop at udforske sanserne i en opgave som denne, kan udpensles ved dette citat:

"Sanserne er for børn et vitalt redskab til at forstå og fortolke deres omverden både på et kognitivt, et fysisk og et emotionelt niveau" (Hyllested, 2013, s. 85).

Sanserne spiller altså dermed en vigtig rolle, og genstandenes funktion til aktivering af dem, er derfor selvsagt effektiv. Da genstandene blev analyseret i undervisningen, prøvede eleverne at skabe en følelses- og erkendelsesmæssig relation til genstanden via deres sanser. Eksempelvis da en elev valgte at analysere en gasmaske fra det tidligere Sovjetunionen.

Der gik ikke 30 sekunder inden eleven sad med masken på. På den måde får eleven en indsigt i, via sanserne, hvordan det mon var for de personer, der brugte gasmasken. En *"klaustrofobisk, ubehagelig og utryk fornemmelse"* var nogle af de ord, som eleven brugte til at forklare oplevelsen for sidekammeraten. Da gasmasken blev testet på hovedet, skabte eleven nye betydninger til sin analyse ved hjælp af de sanselige objekter. Noget som eleven ikke ville kunne ved blot at observere genstanden.

Som Boritz også har fremhævet i sine observationer til museumsundervisning, skaber genstandene et øget fokus. Mine observationer bekræftede dette, men med en skærpet opmærksomhed, når sanserne kunne være en aktiv medspiller i processen. Man kan nemlig godt have genstande med i undervisningen, men ved at eleverne kan skabe denne forbindelse til genstandene, hvor sanserne bliver inddraget, da vil opmærksomheden og motivationen stige.

Personliggørelse

I arbejdet med genstande i undervisningen blev jeg bevidst om en særlig ting: Inddragelsen af elevernes *livsverden*² havde en positiv indflydelse på deres læringspotentiale. Elevernes livsverdener er subjektive, da de er individuelt dannede, og dermed forskellige. Af den grund er det ikke muligt på forhånd at fastlægge en didaktisk tilgangsvinkel til arbejdet med elevernes frihed til at inddrage deres livsverden (Kjærgaard m.fl., 2017, s. 63). I mit arbejde fokuserede jeg derfor på, hvilket læringsudbytte det potentielt kunne give i form af både motivation, ejerskab, styring og refleksion af egen læring. Hvis eleven selv medbringer en genstand fra sin egen livsverden, som ofte vil ske i samspil med sine forældre, sine søskende og bedsteforældre, så vil eleven allerede inden opgaven starte sit arbejde med et personligt forhold til genstanden (Lund, 2016, s. 105). Ved elevernes overvejelser ift. valg af genstande fik jeg ofte fortalt, at de blev medbragt i samråd med deres forældre. Idet eleven kan have snakket med sin familie ved middagsbordet om, hvilken genstand man skulle have med til undervisningen, så ville de dermed heller ikke have kunnet undgå at snakke om genstandens historie. Dermed kan genstanden knytte an til personlige erindringsspor hos eleven (Lund, 2016, s. 105). Ud fra samtalen med sin familie kan eleverne dermed fortælle om den nære og private kontekst til genstanden. På den måde bliver genstanden et meget personligt anliggende, da ens familie er blevet inddraget i opgaven. Man kan derfor sige, at læringsforudsætningen for at kunne løse opgaven allerede er tilgodeset ved, at de skulle medbringe en genstand fra hjemmet til fordel for en genstand i lokalet. Autonomi er et af de tre psykologiske behov inden for den indre motivation, og ved at inddrage eleverne, åbner man som underviser op for, at de motiveres til at lægge en indsats i at nå læringsmålene (Kjærgaard m.fl., 2017, s. 63).

Refleksion (historiebevidsthed)

For at arbejde med elevernes udvikling af historiebevidsthed i undervisningen er det nødvendigt med en sammenkobling af det historiske tema (eller emne) med elevernes virkelighedsverden (livsverden) og metodiske redskaber (f.eks. rekonstruktion, årsag-virkning m.fl.)

² En samlet betegnelse for den studerendes mentale baggage af levet liv, erfaring, holdning, livsanskuelse, uddannelsesvalg, mm. (Kjærgaard m.fl., 2017, s. 60)

(Jensen, 2012, s. 11). Jeg har under punktet *personliggørelse* nævnt, hvordan undervisningen med genstande inddragede elevernes livsverden. På den baggrund kan jeg gå analytisk til værks for at undersøge elevernes udvikling af historiebevidsthed.

Elevernes arbejde med genstande i undervisningen var af meget forskellig karakter. Blandt meget andet blev følgende analyseret: flintøkser, klaphatte, smykker, dagbøger, våben, hatte, billeder, mønter, tobaksremedier og gamle skoleredskaber. Alle disse genstande giver hver sit læringsudbytte med hver deres historiefaglige mulighed for refleksion.

Med udgangspunkt i den artefaktmedierede og objektorienterede tilgang vil jeg analysere, hvordan en konkret elev (subjekt) arbejdede sig hen mod det at udvikle sin historiebevidsthed (objekt) ved hjælp af genstanden (artefaktet). Eleven medbragte en flintøkse, som var lånt af elevens morfar.

Kildeanalysekema

Er det en 1. håndskilde eller en 2. håndskilde (beskriv hvorfor)?	1 håndskilde. Det er det fordi at stenen er rigtig og kommer fra den tid. Så det viser at det er sådan deres ekspersæke
Hvilken slags kilde er det (billede, genstand...)? Beskriv den detaljeret	Det er en sten økse fra stenalderen. Den har et træ skaft som er lavet senere. Så det er teknisk en 2. håndskilde. Stenen er lavet af flint. Stenen har en masse skrammer og huk nok fra jagten. Den er også skarp selvfølgelig.
Hvor og hvornår er kilden lavet?	I stenalderen for cirka 12.000 år siden
Hvad handler kilden om (hvilken historie fortæller den)?	At det var et rigtig vigtigt redskab i stenalderen. Den blev brugt til at lave fiskeris, rydde marker eller bygge et bål
Hvem er modtageren af kilden?	stenalder folkene?
Hvorfor er denne kilde vigtig for historien? Er den troværdig eller utroværdig?	Den er troværdig fordi at man kan se stenens brud osv. Den er vigtig for historien fordi det var sådan de fik føde osv.

Besvarelsen illustrerer, hvordan den pågældende elev har valgt at gribe opgaven an. I besvarelsen reflekteres der over, hvordan flintøksen blev brugt, hvad den blev brugt til, og hvorfor at den er vigtig for historien: *"Stenen har en masse skrammer og huk nok fra jagten", "den blev brugt til at lave fiskerus, rydde marker eller bygge et bål..."* og *"Den er vigtig for historien fordi det var sådan de fik føde..."*. Alle disse citater kan bevidne, at eleven har brugt sin historiske tænkning. Ud fra besvarelsen kan det dog være svært at konkludere, om historiebevidsthed faktisk udvikles hos eleven. Man kan derfor med fordel undersøge, hvilken rolle erindringen spillede hos den pågældende elev, når vi skal undersøge udviklingen af kompetencen. Flere forskere mener, at vi har seks forskellige erindringsformer (perceptuel, procedural, semantisk, emotionel, episodisk og autobiografisk). Af de seks erindringsformer er det den autobiografiske, der er interessant at se på i dette tilfælde med kildeopgaven. Ved denne erindringsform er det oplevelsen af at have en livshistorie, hvor der indgår en fortid som en fremtid (Jensen, 2012, s. 8). Den autobiografiske erindringsform bliver dannet via vores kulturelle og narrative liv, og bliver derfor sociokulturelt knyttet til individet jf. min videnskabelige metode. Som jeg tidligere har været inde på, er der flere forskellige kilder til produktionssteder indenfor historiebevidsthed. Det er nævneværdigt i denne sammenhæng, når jeg skal undersøge, hvorvidt eleven ud fra hendes refleksioner har skabt historiebevidsthed gennem kildeanalysen. For som den autobiografiske erindringsform indebærer, er livshistorien vigtig i forhold til kobling af refleksion og udvikling af historiebevidsthed. Eleven udtrykte i analysen følgende: *"Den er vigtig for historien fordi det var sådan de fik føde..."* Hertil kunne man, at såfremt eleven har formået at udvikle en refleksion over, hvordan folket i bondestenalderen brugte remedier som flintøksen til jagt, håndværk mm., for derefter at forstå det i en nutidsfortolkning og måske dannet fremtidsforventninger, har eleven har udviklet sin historiebevidsthed (jf. Bernard Eric Jensens teori). Men erindringen omkring det at forstå, at vi har en livshistorie, der indgår i såvel en fortid som en fremtid, vil være afgørende i denne historiebevidsthed. I de andre erindringsformer indgår færdigheder som at huske navne, tal, begivenheder, følelser m.fl. Disse færdigheder vil man efterfølgende kunne teste i ifm. analysen. Det er derfor lettere at måle på elevens udvikling. Når det gælder den autobiografiske erindringsform, er evalueringen imidlertid mere kompleks. Ved flintøkse-analysen præsenterede eleven sin genstand og dermed sin analyse for klassen. Her fik hun italesat sine pointer og hvad hun var kommet frem til. Men det som præsentationen også

kunne, var at skabe en samtale mellem flere parter om genstanden. Hvis eleverne blot skulle aflevere genstandsanalysen som en opgave, vil jeg mene, at man ikke fik skabt den autobiografiske erindringsform på samme måde. Men ved at eleven præsenterede sin analyse, blev der åbnet op for at tale om, hvordan tiden har udviklet sig fra den gang, hvordan genstanden *har* udviklet sig og hvordan tiden *vil* udvikle sig. I klassen var der generelt en god elevpræsentations-kultur, hvilket man også kunne fornemme ved, at 17,5% af eleverne i min spørgeskemaundersøgelse svarede, at de efterlyste endnu flere elevpræsentationer i undervisningen på trods af, at der i forvejen var mange (bilag 3). Det var interessant at iagttage, hvor meget disse elevpræsentationer gjorde ved kildearbejdet. Det var her, at elevernes autobiografiske erindring virkelig kom til udtryk. I dette afsnit af analysemodellen kan man derfor sige, at refleksionsdelen i kildeanalysearbejdet havde positive virkninger på elevernes udvikling af historiebevidsthed, men det vil altid være subjektivt, i hvor høj grad af historiebevidsthed eleverne udviklede. Uden præsentationer af deres genstandsanalyse er jeg dog overbevist om, at de ikke ville have fået den autobiografiske erindringsdel med som støtte til deres udvikling af historiebevidsthed.

Diskussion/perspektivering

Der er mange forskellige bud på, hvordan det bedst kan lade sig gøre at inddrage genstande i historieundervisningen. Oftest bliver det sat i samspil med museumsundervisning, som jeg også flere gange har refereret til i min opgave. Lektor, ph.d. Margit Eva Jensen har udarbejdet sin Ph.d.-afhandling om det kulturhistoriske museum som undervisningsressource (Jensen, M. E, 2019). Her har hun fundet nogle interessante resultater omkring den 6. klasse, som hun nøje fulgte, og som jeg kan relatere til min egen undersøgelse i praktikken.

Jeg har været i kontakt med Margit Eva Jensen, hvor vi delte viden med hinanden omkring hver vores undersøgelse. Vi noterede, at det var bemærkelsesværdigt, hvor forskelligt vores læringspotentiale af genstandene kom til udtryk.

Der er naturligvis forskelle på vores undersøgelser, herunder især omfanget af observationer. Også selve undervisningsformen adskilte sig, idet museumsbesøg er noget andet end den klasseundervisning, som jeg praktiserede. Men fælles for undersøgelserne er genstandene.

Margit Eva Jensen skriver i sin afhandling, at genstande er et komplekst undervisningsmateriale, som ikke "bare" åbner sig for eleverne (Jensen, M. E, 2019, s. 192-195). I hendes undersøgelse blev eleverne bedt om at lave slaveerindringer med anvendelse af Nationalmuseet, hvor de både havde fået guidet undervisning og rørt ved genstande (Jensen, M. E, 2019, s. 192-195). Til både Margit Eva Jensens og historielærerens store overraskelse var 96 af besvarelsene med referencer til "museumsfortællingen", hvorimod kun 19 referencer var med reference til genstandene. Man havde ellers en forventning om, at genstandene ville bringe en autenticitet til eleverne, fordi genstandene nærmest talte direkte til dem (ph.d.-afhandling, 2019, s. 192-195). Men resultatet fortæller os altså noget andet. Dette resultat er ikke et enkelttilfælde. Margit henviser i samme ombæring til et canadisk forskningsstudie, som har gjort lignende fund. Her havde kun to ud af 23 elevbesvarelser fra et museumsbesøg med samme koncept refereret til genstande. (Jensen, M. E, 2019, s. 192-195)

Ud fra sine forskningsresultater kunne Margit Eva Jensen altså konkludere, at det at undervise i/om genstande er komplekst, og at det kræver en tydelig stilladsering, hvis eleverne især skal arbejde selvstændigt med genstandene til brug af kilder.

Det er derfor interessant at sammenligne Margit Eva Jensens resultater med mine, hvor brugen af genstande var en succesfuld oplevelse. Margit Eva Jensen pointerer den vigtige stilladsering som én af årsagerne til den lave grad af reference til genstandene, men nævner også andre årsager til, at de fleste elever refererede til fortællingen. Museumsguiden blev således præsenteret som en autoritet både af sig selv, men også af læreren. Det var en dygtig og kompetent formidler, som sammen med elevernes generelle positive opfattelse af museet kan have været en medvirkende årsag til, at de fleste elever refererede til fortællingen.

En markant forskel på min undervisning og museumsundervisningen er, at jeg henvender mig direkte til elevernes livsverden i selve opgaven, hvor en høj grad af autonomi også spiller ind. Eleverne havde egentlig forholdsvis frie rammer i arbejdet med deres opgave i begge tilfælde. De kunne selv vælge, hvad de ville bruge til deres opgave, hvad enten om det var til erindringen fra museumsbesøget eller analysen fra min undervisning. Dog var min undervisning stilladseret

direkte med fokus på genstandene, hvor de selv skulle analysere sig frem til fortællingen. Til sammenligning var erindringsopgaven ikke direkte stilladseret med fokus på genstandene.

Fællesnævneren for de to undervisningssekvenser er, at vi undersøger historien på en anderledes måde end blot at følge en historiebog. En underviser på læreruddannelsen, der underviser kommende lærere i historie, har i et debatindlæg skrevet om, hvordan han mener, at historielærere oftest har en tendens til blot at strukturere sin undervisning ud fra en lærebog, der er "fædrelandsmyter" fra en forfatter, der har nedskrevet bogen på en bestilling af et forlag (Information, 2017). Han opfordrer meget enkelt: "*ud med skolebøgerne, ind med historien*" (Information, 2017). Han nævner således, at børns iagttagelsesevne er formidabel og derfor skal udnyttes gennem ekskursioner til museer, inddragelse af genstande og billeder og meget andet. De svage elever vil tilmed komme langt bedre med, mener han.

Men hvorfor skal man se med kritiske briller på skolebøgerne? Den russiske kulturminister, Vladimir Medinskij, har angiveligt udtalt: "*Hvis du elsker dit fædreland og dit folk, skriver du kun positiv historie. Altid!*" (Information, 2017). Denne indrømmelse fra en russisk minister kan vanskeligt læses som andet end en opfordring til russiske forfattere, herunder forfattere af lærebøger, til at fremstille fædrelandet Rusland på en ukritisk, forherligende måde, et glansbillede, der afspejler magthavernes idealsamfund. Denne holdning står i skarp kontrast til FFM, hvor der jo netop står, at arbejdet med historiebevidsthed har til formål at gøre eleverne demokratisk dannede. Man bør derfor lære eleverne at udøve kildekritik, og anspore dem til at kunne betragte samfundsudviklingen både nuanceret og kritisk, og dermed være aktivt involverede i det danske demokrati.

Hvis man stilladserer sin undervisning med brugen af genstande eller andre æstetiske udtryksformer, er læringspotentialet højt. Der kræves dog mere. Det er helt klart lettere at åbne lærebogen og følge den slavisk med eleverne, men som det flere gange pointeres i Margit Eva Jensens ph.d.-afhandling og i artiklen af historieunderviseren på læreruddannelsen, tilgodeses læringspotentialet, både hvad angår autenticitet, sansning, empati, motivation og indlevelse, i meget højere grad ved en æstetisk historieundervisning. Når fokus er på at udvikle historiebevidstheden som et bærende element i historieundervisningen, er min pointe, at det er

vigtigt at medtænke æstetiske læreprocesser som eksempelvis genstande, men det kræver en høj grad af stilladsering.

Konklusion

I min opgave har jeg undersøgt, hvorvidt æstetiske læreprocesser, med brugen af genstande, kan motivere og udvikle historiebevidstheden hos mellemtrinselever. Jeg har taget udgangspunkt i en undersøgelse fra praktikken, hvor eleverne medbragte genstande fra deres egen livsverden (eller udvalgte i "museumslokalet"), som de skulle analysere i et stilladseret undervisningsforløb omkring kildearbejde. Undersøgelsen viste bemærkelsesværdige resultater, hvor jeg fandt ud af, at majoriteten af elevgruppen magtede opgaven og arbejdede motiveret og undersøgende for at analysere deres genstand. Opgaven tog udgangspunkt i elevernes orienteringskompetence, hvor eleverne skulle udvikle deres færdigheder i at arbejde med fortiden som refleksion til deres egen livsverden. Alt dette gennem både en videnskabelig og fællesskabende tilgang til at udvikle historiebevidstheden.

Jeg fandt via observationer, spørgeskemaer og elevbesvarelser, at selve undervisningen var en succes målt på den måde, at eleverne arbejdede motiveret, da de fik en grad af autonomi, de kunne magte opgaven, og tilhørsforholdet blev styrket i arbejdet. Genstandene blev et læringsredskab, der åbnede op for sanselige dimensioner, som kunne være med til at stilladsere et ellers abstrakt emne som historiebevidsthed. De æstetiske læreprocesser vakte en interesse hos eleverne, der gjorde, at de var undersøgende og motiveret for at løse opgaven.

Jeg kan derfor konkludere, at de æstetiske læreprocesser havde en positiv virkning på udviklingen af elevernes historiebevidsthed, idet eleverne arbejdede motiveret i et stilladseret forløb om genstande.

Litteraturliste

Andersen, F. B. (2013). *Splinter af en lærende skole*. København. Forlag: Hans Reitzels forlag

Bjørndal, C. (2007). *Det Vurderende Øje*. 1. udgave. Århus. Forlag: Forlaget Klim.

Boritz, M. (2018). *Museumsundervisning - med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer*. Odense. Forlag: Syddansk Universitetsforlag

DCUM (2013): *Klasselokalet er en forældet idé*. Lokaliseret d. 17. april 2020 fra:
<https://dcum.dk/artikler-og-debat/klasselokalet-er-en-foraeldet-ide>

EMU (2019): *Æstetiske læreprocesser i skolen*. Lokaliseret d. 29. maj fra:
<https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/merete-cornet-sorensen-og-bennye-d-austring>

Faghæfte (2019): *Historie Faghæfte 2019*. Lokaliseret d. 11. maj fra:
<https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Faghæfte.%20Historie.pdf>

Fink-Jensen, K & Nielsen, A. M. (2009). *Æstetiske læringsprocesser - i teori og praksis*. 1. udgave. Forlaget: Billesø og Baltzer

Historielab (2015): *Lad dine elever skabe historie*. Lokaliseret d. 16. april fra:
<https://historielab.dk/lad-dine-elever-skabe-historie/>

Hyllested, T. (2013). *Skolen i Virkeligheden - omgivelserne som læremiddel*. 1. udgave. København. Forlag: Forlaget UP

Information (2017). *Historiefaget er kedsommelig dyrkelse af fædrelandsmyter*. Lokaliseret d. 16. maj fra:
<https://www.information.dk/debat/2017/06/historiefaget-kedsommelig-dyrkelse-faedrelandsmyter>

Jensen, E. B. (2012). *Historiebevidsthed- En nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer*. *Historiedidaktik i Norden* 9. Del 1.

Jensen, M. E. (2019). *Det kulturhistoriske museum som undervisningsressource: Et casestudie af*

historieundervisning og pædagogiske koblingsdannelser mellem klasserum og museum. Aarhus:
Aarhus Universitet.

Kjærgaard, H. m.fl. (2017). *Det konvergente læringsrum - IT og de nye læringsbetingelser.* 1.
udgave. Aarhus. Forlag: Forlaget Klim

Lund, E. (2017). *Historiedidaktikk.* 5. udgave. Forlag: Universitetsforlaget

Phabsalon (uden årstal - UÅ): *Multimodalitet.* Lokaliseret d. 12. april 2020 fra:
https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/cfu/Fag/Laeringscenter/Bilag_At_fortaelle_et_menneske_multimodalt.pdf

Pietras, J. & Poulsen, J. (2016). *Historiedidaktik - mellem teori og praksis.* 1. udgave København.
Forlag: Hans Reitzels forlag.

Smidt, S. (2011). *Vygotskij og små børns læring.* 1. udgave. København. Forlag: Hans Reitzels
forlag.

Strandberg, L. (2009). *Vygotskij i praksis.* København: Akademisk forlag (Lindhardt og
Ringhof)

Ågård, D. (2014). *Motivation.* 1. udgave. Forlag: Frydenlund

Bilag

Bilag 1 - FUER-modellen

Indholdskompetencer	Kompetencer vedrørende metoder og fremgangsmåder	Anvendelses- og orienteringskompetencer
At have <i>kronologisk overblik og sammenhængsforståelse</i> – at kunne orientere sig i tid, dvs. operere med bl.a.: • Tidligere/senere – før/samtidig/efter. • Historiske perioder og deres karakteristiske træk. • Betydningsfulde begivenheder. • Kontinuitet og forandring. • Årsager og konsekvenser – betydningsfulde begivenheders forudsætninger, forløb og følger.	At have <i>historisk forståelse</i>, bl.a.: • At kunne tænke historisk (side 109ff). • At se historie som en konstruktion (levet og fortalt historie). • At reflektere over samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. • At mestre faglige begreber. • At beherske historiske fremgangsmåder. • At vælge og analysere historiske kilder til at skabe reflekterede historiske fortællinger. • At formidle historiske fortællinger.	At kunne <i>bruge</i> den erhvervede indsigt til bl.a.: • At forstå egen livsverden og samfund samt til at tage bestik af ens handlemuligheder. • At udvikle ens individuelle og kollektive identitet og værdigrundlag.

(Pietras og Poulsen, 2016, s. 132).

Bilag 2 - kildeanalysekema

Kildeanalysekema

Er det en 1. håndskilde eller en 2. håndskilde (beskriv hvorfor)?
Hvilken slags kilde er det (billede, genstand...)? <i>Beskriv den detaljeret</i>
Hvor og hvornår er kilden lavet?
Hvad handler kilden om (hvilken historie fortæller den)?
Hvem er modtageren af kilden?
Hvorfor er denne kilde vigtig for historien? Er den troværdig eller utroværdig?

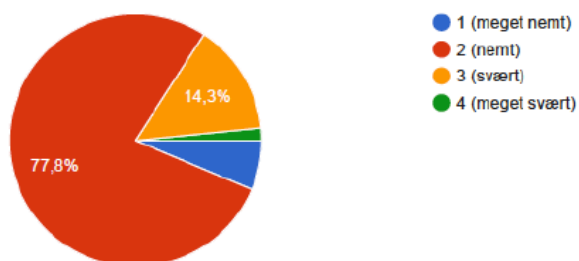
Bilag 3 - spørgeskemaundersøgelse

Evaluerings af forløb - Google Analyse

28.11.2019 21.23

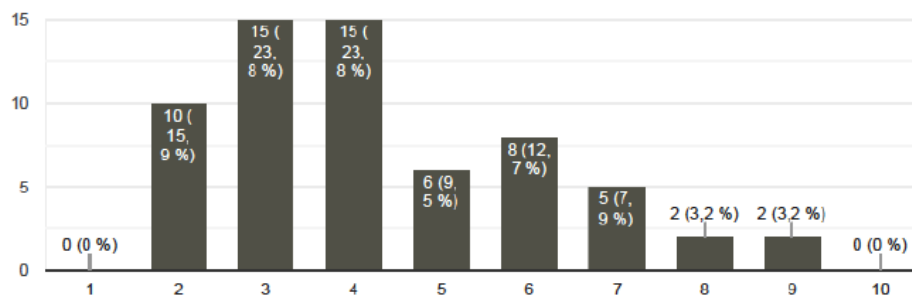
Har forløbet om Romerriget været nemt eller svært for dig?

63 svar



Hvor meget vidste du om Romerriget INDEN forløbet?

63 svar

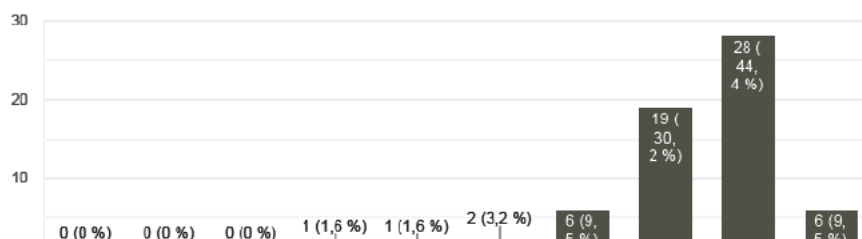


Hvor meget ved du om Romerriget NU?

63 svar

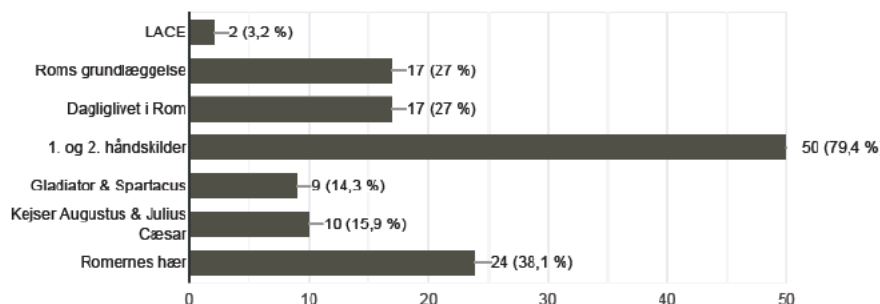
Evaluering af forløb - Google Analyse

28.11.2019 21.23



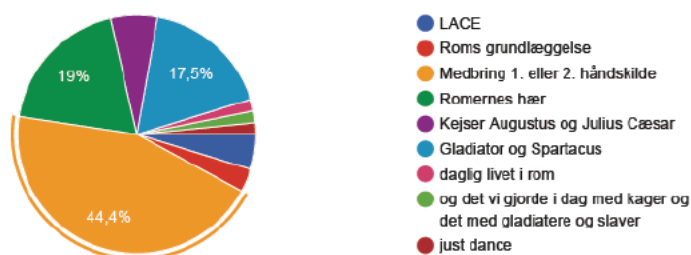
Hvilke to emner har du lært mest om og har bedst styr på? (vælg to svar)

63 svar



Hvilket emne synes du, der var det sjoveste ved undervisningen? (vælg ét svar)

63 svar

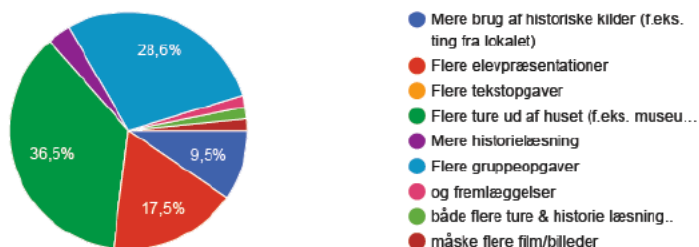


Evaluerings af forløb - Google Analyse

28.11.2019 21.23

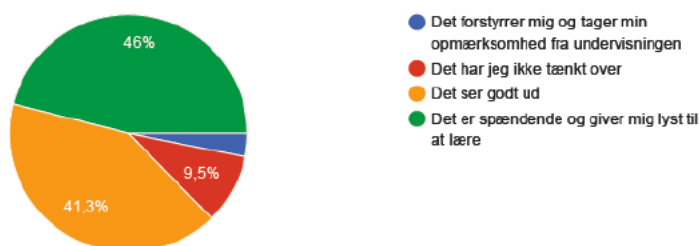
Hvad ville du ønske, der var mere af i historieundervisningen? (vælg ét svar)

63 svar



Hvad synes du om lokalet, du bliver undervist i?

63 svar

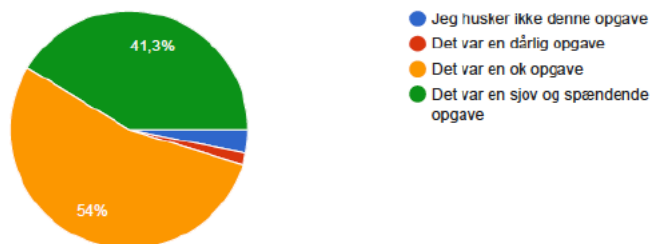


Hvad synes du om opgaven, hvor I skulle medbringe en kilde og analysere denne?

63 svar

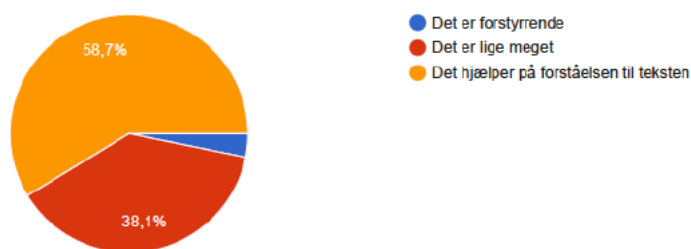
Evaluering af forløb - Google Analyse

28.11.2019 21.23



Hvad gør det for dig, når der er billeder til teksten, du skal læse?

63 svar



Hvilken undervisningsaktivitet var sjovest?

63 svar

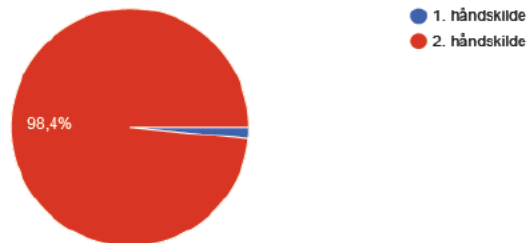


Evaluering af forløb - Google Analyse

28.11.2019 21.23

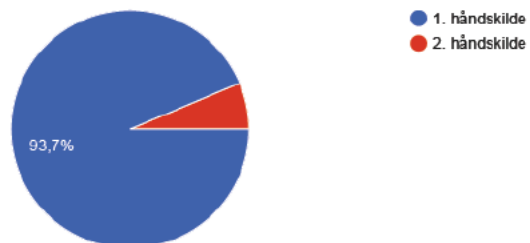
Er dette en 1. eller 2. håndskilde?

63 svar



Er dette en 1. eller 2. håndskilde?

63 svar



Bilag 4 - selvkomponerede model om genstandes påvirkning

