

# Artefakter I historieundervisningen

---



02. JUNI

**Professionsbachelor**

**Udarbejdet af:**

**Malene Schaadt-Leismann 202163699**

**Mamiy Skou 202163847**

**Antal tegn: 85.030**

# Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	1
Indledning	3
Problemformulering	4
Afgrænsning og begrebsafklaring	4
Læsevejledning	5
Metode og teoretisk referenceramme	5
<b>Spørgeskema</b>	6
<b>Deltagerobservation</b>	6
<b>Empiri</b>	7
<b>Teoretisk referenceramme</b>	8
<b>Kritik af metoder</b>	8
Teoriafsnit	8
<b>Historiebevidsthed</b>	9
<b>Æstetik</b>	10
<b>Æstetiske erfaringer</b>	11
<i>Æstetisk indstilling og afbrydelse</i>	12
<b>Æstetiske oplevelser</b>	13
<b>Perspektiv på læring</b>	14
Analyse	15
<b>FUER - model</b>	15
<b>Deweys 5 kriterier</b>	17
<b>Elevperspektiv</b>	19
<b>Lærerperspektiv</b>	21
<b>Kildearbejde</b>	23
<b>Sammenfatning</b>	24
Diskussion	25
<b>Æstetik og erfaring</b>	25
<b>Historiebevidsthedsbegrebet</b>	27
<b>Artefakter</b>	29
Konklusion	30
Handleperspektiv	32
<b>Genstandsundervisningsmodellen</b>	32
<b>Før øvelse, valgfrit</b>	33
<b>Fase 1: Udvælgelsesfasen</b>	33

<b>Fase 2: Forberedelsesfasen</b>	33
<b>Fase 3: Undersøgelsesfasen</b>	34
<b>Fase 4: Overgangsfasen</b>	34
<b>Fase 5: Historiefasen</b>	34
<b>Fase 6: Produktfasen</b>	35
<b>Redidaktisering</b>	35
<b>Aktivitet 1</b>	35
<b>Aktivitet 2</b>	36
Litteraturliste	37
<b>Bøger</b>	37
<b>Hjemmesider</b>	38
Bilag 1: Lærerens spørgeskema. Uddrag af svar	40
Bilag 2: Elevernes spørgeskema, Uddrag af svar	42
Bilag 3: Spørgsmål til aktiviteterne	44
Bilag 4: Forløbsplan	45

## Indledning

Vi har erfaret gennem forskellige praktikker at eleverne, og vi, bliver mere motiverede i undervisningen, når den afviger fra den traditionelle tavleundervisning, som har fokus på, at eleverne læser kilder og svarer på spørgsmål. Når eleverne går mere nysgerrigt til værks f.eks., ved at undersøge en artefakt, føler de ansvar for egen læring. I praktik III lavede vi hver især en genstandsaktivitet med henblik på relationsarbejde, hvor eleverne tog en personlig genstand med. En af eleverne tog sin dåbsattest med, hvilket vakte stor interesse hos mange elever på grund af dens fine indpakning. Vi vil derfor præsentere forskellige grundlag, der ligger fundamentet for vores undersøgelse omkring genstandsarbejde.

I en dokumentationsindsats foretaget af Historielab og Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling fremgår det, at eleverne opfatter historiefaget som en akkumulering af faktuelle kundskaber. De udtrykker yderligere, at undervisningen foregår således, at læreren gennemgår stoffet, derefter læses og spørgsmål besvares, hvilket er med til at gøre faget læsetungt. I forlængelse af dette har vi en hypotese om, at ikke mange lærere anvender artefakter i deres undervisning, men de har et ønske om at inddrage dem. Eleverne efterspørger undervisning med mere variation, bl.a. mener de, at de lærer mere, når de tages ud af klasserummet, f.eks. når de har besøgt et museum; hvilket eleverne mener sjældent sker i historieundervisningen. Dette kan skyldes mangel på ressourcer både i form af personale og økonomi (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12-14).

I et tidsskrift, der har fokus på elevernes historiske kompetencer, fremhæver Jens Pietras, historiedidaktikker, den undersøgende- og problemorienterede tilgang. I tidsskriftet påpeger han, at der er en tendens til, at historieundervisning bærer mest præg af det traditionelle fagsyn, hvor historisk viden består af paratviden, dvs. første-ordensviden. Over for dette traditionelle fagsyn er der udviklet et mere undersøgende- og problemorienteret fagsyn, som tager udgangspunkt i eleverne. I dette fagsyn skabes der mulighed for, at eleverne kan arbejde med elementer som holdninger, følelser og værdier og dette medfører en stor grad af motivation. Ifølge læreplanen, forenklede fælles mål (FFM), er det ikke nok, at arbejde med første-ordensviden i historiefaget, den betoner, at eleverne skal stifte bekendtskab med samspillet mellem både første-ordens- og anden-ordensviden (Pietras, 2018).

I arbejdet med kompetenceområdet 'kilder' er der, i de små klasser mere fokus på at bruge historiske spor, hvor der efter 6. og 9. klasse er mere fokus på, at eleverne kan lave historiske

problemstillinger og bruge kildekritiske begreber. Der står dog i FFM under kildeanalyse, at eleverne skal kunne bruge (6.klasse) og forklare (9. klasse) valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og andre udtryksformer, samt vurdere (6.klasse) og udvælge (9. klasse) disse (Undervisningsministeriet, 2019). Forskellige former for kilder skal hjælpe eleverne til at få en fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning og gøre eleverne historiebevidste. Det kan være svært og abstrakt at arbejde med historiebevidsthed, men Nikolaj Pedersen, cand.mag. i historie, (2015) foreslår, at der tages udgangspunkt i elevernes livsverden, og at fokus er på at fortolke og skabe fortællinger om fortiden. Historiefagets formål stk. 3, beskriver også, hvor vigtigt det er at eleverne bliver historiebevidste. For at de kan koble fortid og nutid sammen, ved at se hvordan fortiden, samfundet og elevernes levevilkår er historieskabt (Undervisningsministeriet, 2019).

Ud fra de fremførte overvejelser er vi kommet frem til nedenstående problemformulering:

## Problemformulering

Hvilken rolle kan artefakter spille i en æstetisk undervisning med særlig fokus på, at eleverne arbejder undersøgende- og problemorienteret?

Problemstilling:

Hvordan kan artefakter være med til at gøre eleverne opmærksom på, de er historiebevidste?

## Afgrænsning og begrebsafklaring

Når vi bruger udtrykket *artefakter*, skal det anskues i en kulturel og historisk kontekst, som levn og beretning fra fortiden eller samtiden. *Genstandsundervisning* beskriver den metode, der benyttes, når der anvendes artefakter som undervisningens læringsmateriale (Lund, 2016, s. 99). Vi har i vores spørgeskemaer gjort brug af begreberne genstand og artefakter, da vi først efter indsamling er blevet gjort opmærksom på forskellen af disse. Vi vil ud fra ovenstående forståelse anvende begrebet artefakter i denne opgave. Vi har valgt at afgrænse elevgruppen til udskoling, da der allerede er undersøgelser fra Nationalmuseet om, hvilken positiv påvirkning genstandsarbejde kan have for indskoling (Boritz & Kastrupsen, 2014, s. 9-18). Ved at undersøgelsen tages ind i klasserummet, vil der ikke være fokus på museumsgenstandsformidling. Vi kunne derfor tænke os at undersøge, om genstandsarbejde

har samme positive indflydelse i andre rammer; som et klasserum med de ældre elever. Målgruppen er valgt for at indsnævre vores projekt, og vi vil forsøge at finde en tendens i vores indsamlede empiri.

Vi vil i teori afsnittet redegøre for begreberne *historiebevidsthed*, *undersøgende og problemorienteret tilgang* og *æstetik*.

## Læsevejledning

Vi gør i det efterfølgende afsnit rede for de forskellige metodiske tilgange, vi har benyttet os af til indsamling af undersøgelsens empiri samt begrunder vores valg af teoretisk referenceramme. Afsnittet munder ud i et kritisk perspektiv på vores metodiske fremgangsmåde, inden vi påbegynder redegørelsen af blandt andet Bernard Eric Jensens, mag.art i historie, forståelse af historiebevidsthed koblet til Andreas Körbers, tysk historiedidaktiker, FUER-model omkring bl.a. udviklingen af elevers historiske kompetencer. Ydermere vil vi redegøre for æstetik og John Deweys, amerikansk filosof, 5 kriterier for æstetisk oplevelse i undervisningen. Disse vil agere som de bærende teorier, der anvendes til at analysere vores empiriske undersøgelsesresultater. I forlængelse af det relateres teorien også til elevernes og lærernes perspektiv for at sammenholde vores teori med deres oplevelse af æstetik og historiebevidsthed i vores aktiviteter. Herefter følger et afsnit af kilde-arbejde og hvordan artefakter kan behandles som en anden form for kildemateriale. Analysen rundes af med en sammenfatning, hvor vi fremhæver de væsentligste pointer. Dernæst diskuteres dilemmaer, der er opstået igennem undersøgelsen, forløb med henblik på at fremstille modsætninger til vores teori med løbende inddragelse af erfaring fra egen praksis. Diskussionen efterfølges af en konklusion på problemformuleringen. Afslutningsvis findes vores handlingsperspektiv, hvor vi har udarbejdet et forslag til en model for genstandsundervisning samt redidaktiseringen af vores to aktiviteter. Bilagsdelen findes sidst i opgaven efter litteraturlisten og den indeholder diagrammer og lister, der visualiserer de adspurgte læreres brug af artefakter, samt uddrag af elevernes evaluering omkring genstandsundervisningen, og slutlig findes spørgsmålsark og forløbsplanerne for aktiviteterne.

## Metode og teoretisk referenceramme

I de følgende afsnit vil i vi klarlægge vores metodologi anvendt i indsamling af vores empiri. Yderligere vil vi kort præsentere og begrunde vores teoretiske referenceramme. Vi er gået

induktiv til værks, da vi tager udgangspunkt i observation af to klasser samt vores svar på vores spørgeskemaer. Dette medfører at vores empiri afspejler en kvalitativ og kvantitativ undersøgelse.

## **Spørgeskema**

Spørgeskemaerne er udarbejdet ud fra Gustav Haraldsens overvejelser over udformningen af et spørgeskema (Bjørndal, 2017, s. 109-11). Når man formulerer spørgsmålene, skal de være konkrete og formuleret således, at der ikke opstår misforståelser. Da spørgeskemaerne er anonyme, er der ikke mulighed for at følge op på de misforståelser, der kunne opstå. Vi har derfor valgt at bygge begge spørgeskemaer op med både lukkede og åbne spørgsmål. Dette gør det muligt for os at sammenligne, samtidig med at man kan få varierede og indgående svar (Bjørndal, 2017, s. 124-125).

Spørgeskemaet til lærerne (bilag 1) var udarbejdet ud fra vores hypotese om; at der ikke er mange lærere, der bruger artefakter i deres undervisning, men at de gerne vil. Spørgeskemaet skulle anskueliggøre om hypotesen kunne bekræftes eller afkræftes. Der var særligt fokus på, at vi i de åbne spørgsmål kunne få en begrundelse for hvorfor/hvorfor ikke gøre brug af artefakter i undervisningen, samt hvordan de har, anvendt disse. 'Hvordan' svarerne har vi en ambition om at kunne gøre brug af som inspirationskilde til udarbejdelsen af vores handleperspektiv. Vi lagde spørgeskemaet op i de diverse Facebookgrupper for lærere.

Elevernes spørgeskema var udarbejdet som formativ feedback på genstandsaktiviteterne (bilag 2). Hensigten med spørgeskemaet var at inddrage børns perspektiv på genstandsundervisning. Børneperspektivet går ud på at sætte sig i elevens perspektiv og via indlevelse forestille sig barnets virkelighed. Disse kvaliteter kræver både empati og viden hos læreren (Busck, 2009, s. 13). Den opfattelse, vi danner som det sande billede, afhænger af hvorfra vi ser og af hvem der. Spørgeskemaet består af fire spørgsmål, hvor eleverne skulle vurdere fra 1-5 hvor enige de var i et udsagn, og efterfølgende uddybe deres svar. Svaralternativerne gør det muligt at dække svar, som vi ønskede at få, samtidig giver det eleverne mulighed for at præcisere deres svar (Bjørndal, 2017, s. 110-111).

## **Deltagerobservation**

I faglige pædagogiske sammenhænge er det almindeligt at forstå observation som opmærksom iagttagelse med det blotte øje. Observation går i pædagogisk betydning ud på at tilrettelægge de bedste forhold for læring (Bjørndal, 2017, s. 34).

Der eksisterer to former for observation, den ene hedder første orden, hvor vi udefra observerede den pædagogiske situation – altså aktiviteterne - og havde det som det primære fokus, hvilket var med til at sikre en høj kvalitet af observationerne. Den anden observations form hedder, anden orden, hvor vi observerede den pædagogiske situation, samtidigt med at vi var en del af den. Observationen blev et supplement parallelt med gennemførelsen af aktiviteterne. Vores praksis afspejler observationsarbejde, som placerer sig imellem begge observations former, hvilket er almindeligt og hjælper til at nuancere observationerne (Bjørndal, 2017, s. 34-35).

Vi vil i det følgende fremhæve, den observationsmetode, der går under betegnelsen deltagerobservation. Dens formål var at prøve at forstå vores praksis ud fra et subjektivt perspektiv og samtidigt være med til at forbedre den. Mere præcist, hvordan anvendelsen af artefakter i historieundervisningen påvirkede elevernes æstetiske oplevelse, og dermed deres historiebevidsthed. Gennem systematisk deltagelse, observation og refleksion, indsamlede vi data i løbet af de to undervisningsgange, hvor aktiviteterne blev iværksat. Da vi var i hver vores praktik, havde vi inden undervisningen begyndte aftalt med vores praktikmakker, at de skulle observere os, imens vi underviste, med henblik på mundtligt feedback af vores klasseledelse samt observere elevernes reaktioner på aktiviteterne (Lindqvist, 2019, s. 53-54).

## **Empiri**

I undersøgelsen med genstandsundervisning, afprøvede vi to former. Eleverne skulle i begge aktiviteter gå både objektivt og subjektivt til værks. I den første aktivitet, havde vi medbragt genstande hjemmefra, i anden aktivitet, bad vi eleverne om, selv at medbringe genstande. Til begge aktiviteter havde vi forberedt nogle spørgsmål (bilag 3), og disse spørgsmål henvendte sig til elevernes sanser, samt erfaringer fra tidligere oplevelser med lignende artefakter. Vi begyndte begge aktiviteter med blot at vise artefakterne frem, uden yderligere uddybelse. Eleverne skulle i arbejdet med artefakterne anvende deres historiebevidsthed, samt undersøgende og problemorienterede kompetencer for at komme frem til deres egen forståelse af artefakternes fortælling. Aktiviteterne blev afprøvet i en 8.klasse og en 6.klasse. 8. klassen var en læseklasse på en ressourcefuld skole, med 11 elever, med dysleksi og andre diagnoser. 6. klassen har en normal normering og bestod af 26 elever.



## **Teoretisk referenceramme**

Grundlæggende vil vi arbejde ud fra en fænomenologisk og hermeneutisk referenceramme. Vi gør brug af den fænomenologiske videnskabssteoretiske tilgang der tager udgangspunkt i aktørernes oplevelser og erfaring. Vi var interesseret i de erfaringer, som vi havde gjort os gennem praktikken, samt de erfaringer vores informanter havde (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42-44). Vores forforståelse af genstandsundervisning, har været grundsten for vores hermeneutiske undersøgelsestilgang, som vi har udvidet med diverse kilder samt forskellig empiri, der er tolket i en større helhed (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 44-48). Ud fra både den fænomenologiske og hermeneutiske tilgang har vi udarbejdet et handleperspektiv, der arbejder videre på de erfaringer og forforståelse, vi havde.

## **Kritik af metoder**

I vores undersøgelse har vi udvalgt nogle bestemte metoder til at belyse vores problemformulering.

Ved at være deltagende i observationen, har man mulighed for at skabe egne erfaringer, hvilket gør observationerne mere troværdige, fordi vi har mærket forholdene helt tæt på kroppen. Men vi kunne også risikere, at vi påvirkede resultatet i bestemt retning (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 125). Vi anser dog, denne metode som den bedste mulige løsning for at kunne identificere de tankemønstre, der kan være under aktiviteterne (Bjørndal, 2017, s. 120). Vi har gjort brug af et spørgeskema, da det hjælper os med at indsamle megen information, som kan præsenteres på en overskuelig måde. Der kan i gennemgangen af empirien opstå nye spørgsmål undervejs, som vi ikke kan garantere, at de samme informanter ville besvare. Dog, som nævnt tidligere, gør brugen af lukkede og åbne spørgsmål det muligt for informanter at komme med uddybende svar, som vil kunne nuancere billedet (Bjørndal, 2017, s. 124-125).

Hvis der havde mulighed for det ville vi havde besøgt Københavns museum, med henblik på at observere deres forløb 'København under asfalten' (Københavns museum, 2020), for at få indsigt i hvordan et museum arbejder med artefakter og hvordan denne metodik kan tages ind i klasserummet. Dette var dog ikke muligt på grund af Covid-19.

## **Teoriafsnit**

Vi vil i følgende afsnit præsentere og redegøre for begreberne historiebevidsthed, undersøgende og problemorienteret undervisning og æstetik.

## Historiebevidsthed

Historiebevidsthed har indgået i debatten om historiefaget siden begrebet blev en del af fagformålet i Historie 94 (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 23). I denne undersøgelse benyttes betegnelsen for historiebevidsthed defineret af Jensen: "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). Ud fra denne forståelse skal "historie" i denne opgave forstås som en proces, der omhandler fortid, nutid og fremtid. Historiebevidsthed skal forstås som en mental proces, der gør det muligt for det enkelte individ, reflektivt at fortolke og orientere sig for at skabe mening og sammenhæng i det samfund, de lever i. Dette gøres ved et samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Pietras & Poulsen, 2016, s. 68). Jensen (1996, s. 7-8), ser historiebevidsthed, som en forudsætning for at man kan fungere i sociokulturelle sammenhænge, og beskriver i den forbindelse fire processer af historiebevidsthed: Historiebevidsthed som identitet, som møde med det anderledes, som sociokulturel læreproces, og som værdi- og principafklaring. For at udvikle sin identitet skal man forholde sig til samfundet og samtiden, ved at fortolke på, hvilke konsekvenser og muligheder fortiden har skabt, og dermed hvordan den kan præge fremtiden. I mødet med det anderledes, kan man vælge en proces om at lære hvordan andre ser verden ud fra deres handlinger og opførsel, gennem deres historiebevidsthed. Der skabes forestillede fællesskaber, som kan være medvirkende i identitetsudviklingen (Jensen, 1996, s. 7-8). "Mennesket sammenkobler deres fortolkning af fortiden, forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden, når de forsøger at blive klogere på, hvordan livet kan og skal leves" (Jensen, 1996, s.8). Her gøres der brug af historiebevidsthed som en sociokulturel læreproces og som værdi- og principafklaring. Historiebevidsthed spiller dermed en stor rolle i eleverne dannelses. Disse forskellige processer er nogle, som vi ønsker at implementere i vores undervisning, så der skabes de bedste muligheder for at gøre eleverne historiebevidste, og de processer vil komme til udtryk i vores analyse.

Der står beskrevet i formålet for historie stk. 3: "Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabe. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund" (Undervisningsministeriet, 2019). Der står historisk bevidsthed og ikke historiebevidsthed, da kritikken af historiebevidsthedsbegrebet er, at det er vanskeligt at anskueliggøre, derfor valgte

undervisningsministeriet at ændrer det i læreplanen 'Fælles mål 2009'. Historisk bevidsthed skal ud fra Jensens syn, ses som en underkategori af historiebevidsthed, som skal anskueliggøre, at vi alle er historieskabt og historieskabende (Poulsen, 2015). Denne tilgang vil vi også have i denne opgave, da vi ønsker at undersøge om artefakter kan være værktøj til gøre eleverne historisk bevidste.

I historiefagets 'fælles mål' forstås historisk bevidsthed som en proces, der skal ses som en kompetence, som udvikles ved, at eleverne tænker historisk. Det er sit eget færdigheds- og videnskabsområde under kompetenceområdet historiebrug, fra 3. til 9. klasse (Undervisningsministeriet, 2019).

Jens Aage Poulsen, historiedidaktiker, (2015) påstår at der, for at kunne arbejde med elevernes historiske kompetencer og tænkning, samt deres historiske bevidsthed i undervisningen, kan tages udgangspunkt i Körbers m.fl. FUER-model. FUER- modellen tager udgangspunkt i kompetencerne: Undersøgelse-, Metode-, Orienterings- og Historisk indholdskompetence og deres samspil. Modellen illustrerer elevens udvikling og anvendelse af kompetencer og historisk tænkning i undervisningen, hvilket kan medføre udviklingen af deres reflekserive evner (Pietras & Poulsen, 2016, s. 131-133). Vi vil i denne opgave undersøge, hvordan samspillet mellem disse kompetencer kan skabe de bedste rammer for genstandsundervisning, med særlig fokus på en undersøgende og problemorienteret historieundervisning.

Undersøgende og problemorienteret historieundervisning tager udgangspunkt i elevernes nysgerrighed og lærelyst. Der arbejdes med elevernes historiske tænkning, hvor eleverne skal udarbejde en problemstilling, som skal undersøges, hvilket er med til at udvikle deres kompetencer. Der er fokus på, at eleverne får arbejdet med både deres første-ordensviden og anden-ordensviden, samt samspillet, for at sigte mod at eleverne kan anvende det senere i livet. Denne form for undervisning kan både skabe motivation, ejerskab for egen læring og øget deltagelse, da eleverne er mere aktive i læreprocessen. Ved at eleverne arbejder undersøgende og problemorienteret skabes der mulighed for at udvikle andre kompetencer inden for refleksion, problemløsning, kreativ tænkning, og evne til perspektivering (Pietras, 2018).

## **Æstetik**

Den tidligere æstetik har beskæftiget sig med 'det skønne' i verden, men i dag kan det også handle om, hvordan man aktiverer elevernes sanser, og hvorledes det har indflydelse på

elevernes forskellige kompetencer (Brodersen, 2020, s. 31). Æstetik kan opfattes som et særligt perspektiv, hvor man på en særlig måde ”oplever, erfarer, kommunikerer, og erkender på” (Brodersen, 2020, s. 32), også betegnet sensitiv erkendelse eller det kan opfattes som en genstand eller et udtryk i verden. Æstetikken kan fungere som en anden måde at tilegne sig viden om virkeligheden på, også kaldes andethedserfaringer (Brodersen, 2020, s. 32).

I folkeskolens formålsparagraf stk. 2. fremgår det, at undervisningen i dag skal være med til at ” ... udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle ” (Undervisningsministeriet, 2019). Æstetiske arbejdsprocesser er derfor en tilgang, hvor læreren kan foretage didaktiske valg, der rammesætter oplevelse, fordybelse og virkelyst i undervisningen.

### **Æstetiske erfaringer**

“Når vi fødes, er det som at træde ind på scenen midt i et stykke, hvor handlingen allerede er i gang” (Brodersen, 2020, s. 15), sådan udtrykker Jerome Bruner, amerikansk psykolog, sig om at verden er ny. Når eleverne går ind i en ny oplevelse, er det lærerens ansvar, i overensstemmelse med FFM, at skabe aktiviteter, som understøtter udviklingen af de æstetiske erfaringer. Man kan sige, at eleverne er pionere i ukendt land, hvor nye territorier, nye domæner skal indvindes. Lærere må gennem sin undervisning åbne fagene for eleverne gennem oplevelse, fordybelse og virkelyst, som tidligere nævnt.

For at gøre det ukendte til kendt, må der laves en brobygning gennem forskellige typer af erfaringer, som eleverne gør i arbejdet med fagene. Ole Thyssen, dansk sociolog, skelner med afsæt i Immanuel Kants, tysk filosof, bestemmelser mellem fire typer af erfaringer, eleverne kan gøre sig:

- “Empiriske erfaringer: Eleverne arbejder med fakta og kendsgerninger, hvad er sandt og hvad er falsk.
- Teoretiske og praktiske erfaringer: Eleverne arbejder med erfaringer gennem metoder og fremgangsmåder, og vurderer disse som ubrugelig eller brugelig.
- Moralske erfaringer: Eleverne fortolker værdier og holdninger, og gør sig moralske vurderinger om, hvorvidt de er acceptable og ikke-acceptable.

- Æstetiske erfaringer: Eleverne sanser, anskuer og bedømmer noget ud fra givne æstetiske kvaliteter, f.eks. skønhed/hæslighed, appel/ligegyldighed, fuldendt/ufærdigt” (Brodersen, 2020, s. 17).

På baggrund af ovenstående vil vi have fokus på de æstetiske erfaringer eleverne kan gøre sig. I vores analyse, vil vi, ved hjælp af præsenterede teorier, analysere hvorvidt eleverne kan gøre sig æstetiske erfaringer i vores undervisning.

### *Æstetisk indstilling og afbrydelse*

I fænomenologien skelnes mellem den naturlige indstilling og den æstetiske indstilling. Den naturlige indstilling er, når vi realiserer praktiske gøremål, f.eks. at gøre rent, cykle mm. altså hverdagsaktiviteter. Med den æstetiske indstilling, er vores opmærksomhed blevet afbrudt af noget, som har fanget vores opmærksomhed. Dette bliver undersøgt nærmere, ud fra de tidligere nævnte æstetiske erfaringer, altså skønhed/hæslighed mm. (Brodersen, 2020, s. 37). De to forskellige indstillinger er, hvordan genstanden træder frem og hvorvidt den tiltaler os. Søren Kjørerup, filosof, betegner den æstetiske indstilling som en aktiv og følelse opmærksomhed (Brodersen, 2020, s.38).

Den polske filosof Roman Ingardens har påpeget at, for at den æstetiske oplevelse kan indtræffe, skal der indgå følgende punkter:

- En initierende emotion: noget særligt, som fanger ens opmærksomhed. F.eks. bølgerne der rammer vandet, en lyd med mere. Dernæst indtræffer:
- Den æstetiske afbrydelse: genstanden fremtræder nu på en ny måde. Bølgerne er ikke blot bølger, men de opleves i samspil med flere nuancer, såsom omgivelserne. Vi tillægger her bølgerne en betydning. Den æstetiske afbrydelse har banet vejen for sidste trin, mod den æstetiske oplevelse.
- Formning af løsrevne kvaliteter: her reagerer vi på samspillet mellem betydningselementerne og den helhed, de fremgår i. F.eks. at bølgerne som rammer stenen, kan have en betydning og tegn. Alle de små detaljer samles til en helhed. Detaljen i helheden og helheden med detaljen (Brodersen, 2020, s. 38-39).

Vi vil anvende ovenstående punkter i analysen af vores empiriske arbejde til at tydeliggøre, hvornår den æstetiske oplevelse indtræffer.

Med den æstetiske indstilling, hvor vi møder artefakter, kan det efterlade tre slags oplevelser:

- “Mødet med den æstetiske genstand udløser overraskelse, spænding eller spontan nysgerrighed - æstetik som pirringsoplevelse.
- Mødet med genstanden vækker behag og nydelse i og følelsen af noget fuldt harmonisk - æstetik som skønhedsoplevelse.
- Mødet med den æstetiske genstand udløser en “chokeffekt” af provokation og irritation - æstetik som fremmedoplevelse”

(Brodersen, 2020, s. 40)

Vi vil anvende de tre ovenstående punkter, i vores analyse af elev- og lærerbesvarelser, til at finde ud af hvilke oplevelser, de havde i arbejdet med artefakter.

## Æstetiske oplevelser

En æstetisk oplevelse kan karakteriseres ved, at den hæver sig over den almindelige strøm af begivenheder i hverdagen. Vedkommende vil have en æstetisk oplevelse ved, at der fornemmes og fordømmes noget for dens særlige kvaliteter, og dens måde at fremtræde på (Brodersen, 2020, s. 28). Her henvises der til vores tidligere beskrivelse af oplevelsen af bølgerne på stranden.

Dewey påpeger at for at skabe dynamisk og æstetisk undervisning, må læreren have fokus på undervisningens rytme (Brodersen, 2020, s. 63). Rytme forstås som variation og balance. Rytme er en integreret del af oplevelse og erfaring og ved fuldendelsen af erfaring. Med fuldendelse af erfaringen menes der løftet om noget glædesfyldt. Der skelnes mellem mekanisk og æstetisk rytme. Vi vil have fokus på den æstetiske rytme, som består af gentagelse, variation og balance. I stedet for den mekaniske, hvor eleverne kan opleve undervisningen som kedelig da der ingen variation er. Med den æstetiske rytme vil undervisningen variere i tempo, skift og intensitet (Brodersen, 2020, s. 64). For at give plads til rytme, må læreren give plads til at aktiviteter udfolder sig i en meningsfuld, og æstetisk måde.

Dewey påpeger fem kriterier for oplevelser i undervisningen:

- “Hensynet til *kontinuitet* mellem elementerne, som eleverne skal se sammenhængen i.
- Hensynet til *ophobning* og overskud af muligheder, som eleverne kan være opmærksom på og vælge mellem.
- Hensynet til *spænding* og intensitet, hvor elever pirres eller overraskes.
- Hensynet til *anticipation*, hvor elever fremkalder scenarier.

- Hensynet til *fastholdelse*, hvor eleverne kan konsolidere, altså bevare elementer med henblik på, at fremkalde dem senere”  
(Brodersen, 2020, s. 65).

Disse punkter, som Dewey påpeger, kan anvendes til et undervisningsforløb, og varieres ud fra rytmen af disse forudsætninger. De fem kriterier driver processen mellem menneske og materiale mod den fuldbyrdede æstetiske erfaring. Der kan i høj grad argumenteres for at anvende æstetiske oplevelser i undervisningen. Oplevelser i klasserummet kan bevæge. Det kan tilføje en følelse af at være helt til stede i nuet, en større og dybere forståelse for en genstand eller en emotionel impuls (Brodersen, 2020, s. 67). Oplevelser har klart didaktiske kvaliteter. I vores empiriske analyse, vil vi anvende ovenstående teori til at analysere, hvorvidt vores undervisning bevæger, udfordre og forandre gennem Deweys fem kriterier.

## **Perspektiv på læring**

Jean Piaget, schweizisk psykolog, mener, at vores erfaringer er organiseret i mentale skemaer, der udvikler sig konstant i takt med de erfaringer, vi gør os, og de udgør vores måde at forstå og opfatte verdenen på. Denne erfaring er en adaptation til de udfordringer, som man bliver mødt med i omverdenen. Piaget skelner mellem to måder, hvor mentale skemaer kan indrettes i forbindelse med læreprocesser: assimilation og akkommodation. Assimilering er den måde vi forstår et nyt fænomen eller situation ud fra allerede etableret skemaer. I mødet med ny læring, som eleverne ikke i forvejen har skemaer til, skal eleverne reorganisere sine skemaer så de tilpasser sig de nye erfaringer, dette kalder man akkommodation. Piagets perspektiv på læreprocessen er overvejende individorienteret, hvorimod Lev Vygotsky, sovjetisk psykolog, er optaget af omgivelserne og det sociale samspil. Vygotsky kommer via begrebet ‘zonen for nærmeste udvikling’ frem til at udfordre barnet skånsomt på kompetenceområder den endnu ikke mestrer (Brodersen & Gissel, 2015, s. 201-203). Vores undervisning afspejler en sammenfletning af disse to perspektiver for læringen, med henblik på at udvikle individet samt udvikle de sociale læringsfællesskaber.

# Analyse

## **FUER - model**

Artefakterne bliver brugt som triggere, da de har en iboende interesse hos eleverne, som vækker deres nysgerrighed. Når eleverne bliver præsenteret for noget ukendt, opstår der spørgsmål, som kan lægge op til historisk tænkning. Ved den rette stilladsering skabes mulighed for, at eleverne kan knytte den lille og store historie sammen (Poulsen, 2015). Gennem lærerens facilitering, kan artefakterne bidrage til elevernes egen livsverden og verdensopfattelse, og dette kan knyttes til fortiden. I “aktivitet 1” havde vi taget artefakt med, med hver vores fokus og i “aktivitet 2” havde eleverne til opgave at bringe en artefakt med hjemmefra af værdi.

Vi vil i det efterfølgende afsnit anvende FUER- modellen af Körber m.fl. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 131-133) til at kvalificere de kompetencer som eleverne får gennem vores to genstandsaktiviteter. Opbygning af genstandsaktivitetens undervisning kan ses på bilag 4.

Undervisningen startede med ‘dagens program’ og præsenterer genstandsundervisningen. Herefter fik eleverne udleveret spørgsmål, samt valgte de en artefakt de skulle undersøge. Eleverne blev ikke på forhånd præsenteret for de enkelte artefakter, da vi havde et ønske om at de skulle gøre brug af deres forforståelse, erfaring og deres sanser, til at finde deres egne svar. Det er lærerens ansvar at skabe de bedste rammer for elevernes arbejde med det ukendte. Dewey knytter den æstetiske erfaring til den menneskelige erfaring. Han mener at æstetikken spiller en stor rolle i at skabe mening og orden i de sammenhænge man indgår i (Brodersen, 2020, s. 18).

Thyssen skelner mellem fire forskellige måde at gøre erfaring på. Vi vil blot fremhæve den æstetiske erfaring, men det ikke er ensbetydende med at eleverne ikke har gjort sig andre erfaringer. Den æstetiske erfaring går ud på, at eleverne gennem sanser, anskuer og bedømmer artefakten ud fra dens æstetiske kvalitet. Dette kommer til udtryk når eleverne skal arbejde med deres metodekompetence. Eleverne skulle ud fra de udleverede spørgsmål bruge deres sanser for at finde svar. Den første opgave, eleverne skal besvare, er: “Beskriv genstanden (farve, form, størrelse, materiale, funktion)” (bilag 3). Opgaven lægger op til at eleverne skal bruge deres sanser som fortolkningsredskab. Eleverne har på den måde allerede fået en metode til at gå til artefakter, men i aktivitet 2 skabes der mulighed for, at eleverne kan vælge egne metode, ved at de selv skal stille spørgsmål. Disse spørgsmål udspringer af æstetiske kvaliteter, f.eks.



skønhed/hæslighed, samt dens personlige fortælling. Et eksempel på et elevspørgsmål til modtageren kunne være: "Hvorfor er denne genstand vigtig for dig?" og "Hvorfor valte du den her og ikke en anden?" (bilag 3). Det lægger op til at afsender skal dekonstruere ejerens historiske fortællinger. Modtageren skal på baggrund af spørgsmålet reflektere og forholde sig kritisk til egne handlinger og værdier. Det skaber mulighed for at både modtager og afsender arbejder med deres historiebevidsthed. Elevernes undersøgelseskompetence kommer til udtryk i aktivitet 2, hvor eleverne selv skal formulere spørgsmål til artefakterne (Pietras & Poulsen, 2016, 131-133). Her skabes der mulighed for at eleverne kan styrke deres reflektive forudsætninger, ved at kunne formulere egne spørgsmål og arbejde videre med deres historiebevidsthed. Dette sker med henblik på, at eleverne får knyttet den enkelte artefakt til en større helhed, og det knytter dermed den lille til den store historie. Eleverne skal gøres opmærksom på at artefakter er en kilde i sig selv. I aktivitet

1 i 6.klasse, blev artefakterne i form af en nisse, en enhjørning og Dannebrog anvendt til at introducere eleverne til emnet 'myter' (bilag 4). Artefakterne blev anvendt som kilde til at anskueliggøre myters betydning i fortiden og nutiden, samt skabe en forståelse af hvad myter indebærer. Artefakten bliver knyttet på det faglige, og den har dermed en meningsbærende betydning i undervisningen.

Da vi fremlagde artefakterne i aktivitet 1 og 2, skulle eleverne gøre brug af deres orienteringskompetence. Vi valgte derfor ikke at give eleverne megen information om artefakterne, udover de skulle bruge deres sanselige udtryk. Dette gjorde vi, med henblik på, at eleverne skulle akkommodere deres fortidsforståelse, så der dannedes en syntese mellem fortid, nutid og fremtid. Det medførte, at eleverne blev opmærksom på, og vurderede de handlemuligheder, de havde. Eleverne skulle gøres bevidste om, at historiebevidsthed er en del af det at være menneske, og det er ikke noget man vælger fra eller til. Det handlede om at gøre eleverne bevidste om, at de handlinger og værdier, som de opnår i løbet af livet, er skabt af fortidens begivenheder. Når eleverne møder det ukendte, ønsker vi, at de skulle påbegynde en læreproces hvor de forholder sig åbent til sanseindtrykkene. I mødet med de nye erfaringer kan man ikke undgå at man skal reflektere over samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Der sker en kobling mellem elevernes historiebevidsthed som identitet og sociokulturelle læreprocesser, når de skal analysere artefakter ved brug af fortiden, nutiden og fremtiden. Eleverne skal gøres opmærksom på at de er en del af flere 'forestillet fællesskaber' som kan farve deres forståelse. Disse er med til at

markere ens tilhørsforhold men er også med til at markere forskellen til de andre (Jensen, 1996, s. 6-8).

Til sidst kommer den historiske indholdskompetence til udtryk ved, at eleverne i aktiviteterne får værktøjer til arbejdet med ikke-skriftlige kilder. Det synliggøres f.eks. i aktivitet 1 i 8.klasse, hvor eleverne skulle bruge artefakter til at svare på spørgsmålet: "Hvor har Malene været på studietur?" (bilag 4). Artefakterne bliver hermed kilder til besvarelsen. Aktiviteterne kan lægge op til at eleverne kan gøre brug af forskellige historiske begreber, men ikke nødvendigvis. Vi vurderede at eleverne ikke på forhånd havde stiftet bekendtskab til begreberne, fordi de ikke havde anvendt dem i deres besvarelse af spørgeskemaet. Dermed opnåede eleverne ikke den optimale historiske indholdskompetence, da der ikke var fokus på indholds- og nøglebegreber.

Afslutningsvis vil vi komme ind på hvor undersøgende og problemorienteret historieundervisning kan komme til udtryk i vores aktiviteter. Vi har haft fokus på at bringe elevernes første-ordensviden i spil ved at gøre brug af brainstorm i aktivitet 1 om enten 'hvad er en myte' eller 'religiøse, historiske, kulturelle symboler i hverdagen'. Det gør, at eleverne spores ind på det tema, som er omdrejningspunkt i timen. Eleverne skulle koble deres historiske tænkning på deres første-ordensviden, for at besvare den lærerproducerede problemstilling i aktivitet 1. Efterfølgende, i aktivitet 2, skulle eleverne selv producere spørgsmål til artefakterne. De elevproducerede spørgsmål var præget af første-ordensviden (bilag 3), hvor ønsket var at de ville blive en veksling mellem første-orden- og anden-ordensviden. Dog ville dette have krævet, at vi havde stilladseret spørgsmålene, så eleverne blev opmærksom på de krav der er til udformning af mere reflekterende og historiske spørgsmål (Pietras, 2018).

Vi kunne have givet flere forslag til hvordan man udformer et spørgsmål. Et eksempel på et spørgsmål til dåbsattesten kunne være: "hvilken betydning har dåb i en dansk kontekst?" eller til en ring: "hvilken tid er ringen fra og hvordan kommer det til udtryk?".

I vores redidaktisering af vores aktiviteter vil der være fokus på, at eleverne får skabt en vekselvirkning mellem første-ordens- og anden-ordensviden, samt at der er mere fokus på at lave problemstillinger og brugen af historiske begreber.

## **Deweys 5 kriterier**

Som lærer kan man opleve udfordringer med planlægning af den mest optimale undervisning, hvorimod andre gange har man oplevelsen af at brikkerne falder på plads og eleverne giver

udtryk for at undervisningen er lykket vældigt godt. Dette kan være på grund af at der er opnået det optimale rytme mellem aktiviteterne i timen, hvilket giver en fornemmelse af orden og følelsesmæssig tilfredshed. Dewey adskiller her forskellen på spredt aktivitet og betydningsfuld erfaring, hvori hovedforskellen ligger i refleksion over handlingen og konsekvensen (Brodersen, 2020 s. 18).

I introduktionen (bilag 4) kom kontinuiteten, en af de fem kriterier for oplevelse, til udtryk i dagsorden som vi præsenterede efter brainstormen. Her oplevede eleverne en sammenhæng mellem artefakterne og elementerne fra brainstormen, samt elementerne fra dagsorden. Med brainstormen skabtes der for eleverne en anticipation, da de gav udtryk for deres forforståelse for det tema som der arbejdes med og deres nysgerrighed vækkes. Med dette ses også et eksempel på den æstetiske indstilling, hvor elevernes opmærksomhed blev afbrudt af, noget som vi ønskede at de skal undersøge nærmere vha. deres æstetiske erfaring. Vi ønskede at eleverne skulle have en aktiv og følende opmærksomhed (Brodersen, 2020, s. 38). I core-activity (bilag 4), oplevede eleverne en følelse af ophobning, fordi de havde mulighed for selv at vælge en genstand. "...at det var sjovt så jeg "meldte" mig ind i opgaven"(bilag 2). Dette medførte et overskud hos den enkelte elev, som gjorde at de tog ansvar for egen læring. Artefakterne skabte en spænding ved at de blev anvendt som triggere, som gjorde eleverne nysgerrige og motiverede. I follow-up (bilag 4) blev kriteriet for fastholdelse opfyldt ved opsamling, fordi eleverne fik konsolideret deres resultater for undersøgelsen af artefakten til deres forforståelse fra brainstormen. Dette gjorde vi med henblik på, at eleverne fik lageret deres viden i langtidshukommelsen, så de kunne fremkalde det i nye sammenhænge (Thornbury, 2002, s. 23). Dette bidrog også til en følelse af kontinuitet, fordi den nye viden tilegnet gennem aktiviteten hægtes på målet for undervisningen. Det samme gjorde sig gældende i evalueringen, hvor eleverne skulle evaluere på deres egen proces samt var det med til at gøre dem opmærksomme på deres historiske bevidsthed.

Vi vurderer ud fra ovenstående, at alle fem kriterier var til stede, og dermed var der mulighed for at eleverne fik den fulde erfaring i vores aktiviteter. Nogle eleverne udtrykker: "det var sjovt at arbejde på en anden måde end med papir.", "det var sjovt at man skulle tage noget med hjem fra og at en anden kunne stille spørgsmål til genstanden" og "det var sjovt at man måtte røre tingene og man skulle beskrive genstanden" (bilag 2). Eleverne udtrykker sig positiv omkring selve tilgangen. Dette kan være fordi eleverne gjorde brug af sine sanselige oplevelser knyttet til sin historiske bevidsthed.

Med Ingardens punkter for hvordan den æstetiske oplevelse indtræffer, er hele genstandsundervisningen et eksempel på dette. Elevernes opmærksomhed blev fanget når artefakterne bliver præsenteret, dermed indtræder den initierende emotion (Brodersen, 2020, s. 39). “Det var meget fint. Det er anderledes end hvad vi plejde” (bilag 2). Her ses et eksempel på en elevs opmærksomhed, der rettes mod noget særligt. Eleven fik en oplevelse af nye måde at tilegne sig viden. “jeg vil skifte lidt imellem tekst og genstand så det ikke er det samme hele tiden” (bilag 2). Vi vurderer ud fra dette udsagn at eleven mener at der kan skabes en helhed ved brug af begge slags kildeformer, som ellers ikke ville være kommet til udtryk hvis man kun anvendte den ene kildeform. En anden elev udtrykker at “jeg lærer mer hvis jeg selv sider med det i hånden så helst at jeg sider med den i hånden” (bilag 2). Heri kommer detaljen i helheden og eleven ser hvordan de er i samspil med omgivelserne, den historiske kontekst og tillægger dem ny betydning (Brodersen, 2020, s. 39).

## **Elevperspektiv**

I dette afsnit analyserer vi elevernes udsagn, se bilag 2, fra spørgeskemaet, hvilket sker med henblik på at inddrage børneperspektivet. Vi ønsker et nuanceret billede af undervisningens forløb og det bliver derfor nødvendigt for os at inddrage elevernes oplevelser i vores tilfælde gennem spørgeskema (Busck, 2009, s. 14). Vi analyserer elevernes udsagn ud fra begrebet æstetisk indstilling. Heri skelnes der mellem tre slags oplevelser: pirrings-, skønheds- og fremmedoplevelse (Brodersen, 2020, s. 40).

Først vil vi komme ind på elevernes pirringsoplevelse, dette sker når mødet med genstanden udløser overraskelse og nysgerrighed hos eleverne. En elev skrev følgende: “det var anderledes og sjovt fordi man også lærte noget om personen ved at finde ud af ting om dens genstand”(bilag 2). Her vækker genstanden en nysgerrighed til elevens klassekammerater. Genstanden er ikke bare interessant alene, men den kan hjælpe med at opbygge en bedre relation eleverne imellem. En anden elev gav udtryk for at: “det var godt at man kunne se det fordi man kunne bruge sine sanser” (bilag 2). Artefakten vækkede elevens interesse for at udforske den gennem sine sanser, hvilket gjorde emnet spændende og håndgribeligt og en sammenkobling til historiefagets ofte abstrakte indhold. Ydermere var dette et eksempel på, elevens æstetiske indstilling (Brodersen, 2020, s. 38). En tredje elev skrev at: “det var sjovt at arbejde på en anden måde end med papir...” (bilag 2), heri ligger pirringsoplevelsen, at genstandsundervisningen var anderledes end den historieundervisning, som eleven er vant til. Dette var også et eksempel på, hvordan eleven har æstetisk afbrydelse (Brodersen, 2020, s. 38).

Sidst men ikke mindst udtrykkede en elev "fordi man viste ikke hele historien" (bilag 2) og anden elev "det var sjovt at finde oplysninger" (bilag 2) at parringsoplevelsen vækkede en nysgerrighed og interesse for at gå på jagt efter og få svar på mere historie. Overordnet set kan vi vurdere at majoriteten af eleverne i klasserne gav udtryk for at artefakterne gav dem en parringsoplevelse, hvilket er positivt, fordi det fremmer motivationen hos eleverne for det faglige indhold. Det kunne også vurderes at eleverne vil underholdes, således at så længe man inddrager en artefakt er der mere morskab i undervisningen.

Mødet med artefakten kan udløse en provokation og/eller irritation, hvilket kaldes æstetik som fremmedoplevelse. En elev tilkendegiver at: "... jeg synes at det var lidt mærkeligt i starten" (bilag 2), og det er en velkendt situation i mødet med det ukendte. Ydermere ytre en anden elev at: "det var generalt bare kedeligt og jeg lærte ikke noget, jeg synes ikke der blev passet godt på tingene og det var ikke godt planlagt" (bilag 2). Denne elevs fremmedoplevelse skyldes, at der ikke blevet taget hånd om det eleven havde taget med til undervisningen. Det kan derfor være svært ikke at lade de negative følelser have indflydelse på ens indstilling til genstandsundervisningen. Denne erfaring som eleven havde fået, vil sætte fremtidige genstandsundervisning i dårligt lys, da eleven stadig oplever artefakter som en fremmedoplevelse. Eleven kunne også havde oplevet at der manglede respekt om de medbragte artefakter som kunne såre.

Vi kan vurdere at eleverne overordnede havde en parringsoplevelse og fremmedoplevelse i mødet med artefakterne. Dette skyldes primært at eleverne i spørgeskemaet ikke tilkendegav at artefakten vækkede behag og nydelse, hvilket kaldes æstetik som skønhedsoplevelse. Det er lærerens evige udfordring, hvorvidt elevernes æstetik tændes og er motiveret af arbejdet med artefakten. Nogle elever vil være motiverede af arbejdet og nysgerrige på den æstetiske oplevelse, mens andre vil være mere eller mindre ligeglade, hvilket også tilkendegives gennem elevernes udsagn. Æstetik er derfor subjektivt og der kan sættes spørgsmålstejn ved, om læreren kan "fremtvinge" en æstetisk oplevelse hos eleven eller om evnen skal trænes, også i andre fag og hjemmefra.

Der påpeges at erfaring med mestring af tilsvarende opgaver er en af de vigtigste kilder til mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 13-15) hos elever, ligesom denne elev tilkendegiver: "jeg synes ikke det var særligt svært fordi man allerede havde gjort det 1 gang med de der flag" (bilag 2). Elevens erfaring med mestring af aktivitet 1, gjorde at eleven havde høj forventning om mestring i aktivitet 2. Einar og Sidsel Skaalvik mener, at når elever skal

lære nye færdigheder, er det vigtigt at starte på et niveau og gå frem i tempo, der giver plads til at eleverne opnår mestringserfaringer undervejs, hvilket denne elev udtrykker således (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 16): ”det var ikke svært og så var det bare noget nyt at prøve” (bilag 2). Dog skal eleverne opleve at de reelt skal anstrenge sig for at løse opgaven førend de opnår en følelse af mestring. Hvis opgaven de stilles overfor ikke udfordrer dem eller opleves som rutine giver det ingen oplevelse af mestring, ligesom denne elev skriver: ”jeg synes at mange spørgsmålene var det samme” (bilag 2). En fjerde elev udtrykker at det var ”kedeligt, uinteressant og besværligt” (bilag 2). Denne elev tilkendegiver at de ikke kan se formål og ikke tilegner sig ny viden. Det vigtigste var at eleverne benyttede deres sanser til at udforske genstanden og finde svar på spørgsmålene. Derfor var den historiske viden trådt tilbage i vores genstandsundervisning, men med stilladsering fra læreren, kunne det have hjulpet eleven med at opnå højere trin på Blooms taksonomiske niveauer f.eks. i forhold til at reflektere (Agergaard & Nielsen, 2015, s. 140- 142). Vi kunne yderligere også have arbejdet med målene således at denne elev og andre kunne se et formål med undervisningen. Skaalvik og Skaalvik argumenterer nemlig for, at arbejdet med tydelige og konkrete mål er med til at styrke elevernes motivation og mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.15). Øges mestringsforventningen, øger vi dermed også motivationen, koncentrationen, udholdenheden og indsatsen når de støder på udfordringer med at beherske en opgave eller tilsvarende (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 16).

## Lærerperspektiv

Vi har i det ovenstående afsnit haft fokus på elevernes perspektiv og vil i det næste afsnit inddrage lærernes perspektiv. Vi prøver at spore os frem til en tendens hos de 65 adspurgte lærere, da vi som sagt ikke kan finde en generaliserbarhed med så få informanter. Ydermere ønsker vi at nuancere billedet denne gang med henblik på at inddrage andre læreres erfaringer med genstandsundervisning. Vi vil analysere lærernes svar ud fra begrebet æstetisk indstilling og dens tre slags oplevelser (Brodersen, 2020, s. 40).

En betydelig del af lærerne giver udtryk for at de ønsker at gøre brug af artefakter i deres undervisning, dette fremgår i (bilag 1 stk. B), hvor 79,7 % har svaret ja. En af lærerne oplever: ”At elever fik en god oplevelse med hands on og havde nemmere ved at relatere det til de tekster vi læste” (bilag 1, stk. D1). En anden: ”Det gør undervisningen mere konkret og giver også eleverne en oplevelse af, at en kilde ikke bare er noget, man læser” (bilag 1, stk. D5).

Artefakter bliver dermed et værktøj til elevernes historieforståelse og læringsforudsætning ved at gøre indholdet meningsgivende. Pietras og Poulsens (2016, s. 105-106), forslag hertil er at man f.eks. appellere til det emotionelle og at historie knyttes til noget konkret og gerne en person. Oplevelserne disse lærer har haft sammen med deres elever har været en skønhedsoplevelse. Historie kritiseret ofte for at være for abstrakt og meningsløs for eleverne, det fremstår her for lærerne at eleverne gennem artefakterne, kan opleve historie som meningsfuld i deres historieforståelse.

Genstandsundervisning kan også skabe en oplevelse af pirring. Pirringsoplevelsen udtrykker en af lærerne: ”Bruger det som en trigger - altså til at starte et forløb op og vække nysgerrighed. Eller tager artefakter med i undervisningen, så eleverne kan undersøge, hvad, hvor, hvorfor, hvem osv.” (bilag 1, stk. C6). Pirringsoplevelser er særlig vigtige i historie, da man som historielærer ønsker at fremme nysgerrighed og spændingen for det faglige indhold, så det fremmer motivationen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 104). Artefakter brugt som triggere kan skabe en nysgerrighed som kan igangsætte en undersøgende tilgang hos eleverne. Denne tilgang ønsker vi at vække, da det kan fremme elevernes historiebevidsthed, og de begynder at forholde sig kritisk og reflekterende til verden omkring dem.

En fjerde lærer udtrykker sig således: ”God proces! Eleverne var frustrerede til at begynde med, fordi de ikke lige fandt de svar, de søgte i første hit, men efter lidt tid og tålmodighed (Og vejledning) lykkes det” (bilag 1, stk. D8). Dette er udtryk for en fremmedoplevelse, det fremstår ved at artefakterne kan opleves som provokerende og irriterende. Det kan fremme motivationen hos den enkelte elev, da deres frustrationer bliver drivkraften i undersøgelsen, da der er et ønske om at opnå mening. Det kan også ske at eleverne opgiver, da frustrationen bliver for meget. Det er derfor vigtigt, som også læreren ovenover udtrykker, at man som lærere faciliterer elevernes undersøgelse med artefakterne og bedst muligt planlægger ud fra deres forudsætninger.

En mindre del af de udspurgte lærere giver udtryk for at de ikke ønsker genstandsundervisning. Det fremgår i (bilag 1 stk. B), at 4,7 % har svaret nej og 15,6 % har svaret ”ved ikke”. I gruppen af ’ved ikke’ udtrykker en lærer, at det skyldes uvidenhed: ”ærligt så ved jeg ikke hvad det er” (bilag 1, stk. E1). Det kan være fordi de ikke føler de har de optimale kompetencer for at udføre denne form for undervisning. Det kan også handle om at have ressourcer f.eks. artefakten, eller tid nok til forberedelse. Disse vil vi prøve at komme til livs i vores handleperspektiv, hvor vi

vil udarbejde en model, der gøre genstandsundervisning håndgribelig og konkret. Der er også lærer der udtrykker: "Foretrækker kilder af skriftlig art" og en anden siger " Det er meget tidskrævende, hvis det skal give mening og til for få lektioner" (bilag 1, stk. E2 og E3). Historielærer står i den situation, hvor faget ikke fylder mere end en til to lektioner om ugen, og skal vælge kilder som bedst beskriver historiske personer, begivenheder og perioder. Det gør at historieundervisning ofte er præget af verbal og skriftlig formidling. Hvis man i undervisningen kun gør brug af skriftlige kilder, vil det hos nogle eleverne være demotiverende. Bruner mener at de tre repræsentationsmedier kan være med til at støtte elevens muligheder for læring. Der skal skabes en multimodalitet, hvor eleverne både arbejder kropsligt, billedligt og symbolsk. Det er medvirkende til at der sker en interaktion mellem oplevelser og erfaringer (Brodersen, 2016, s. 30-31). Ud fra de adspurgte lærere og ud fra Bruners tankegang kan vi vurdere at det er vigtigt at man præsenterer eleverne for forskellige kilder, både skriftlige og ikke-skriftlige. Således er man med til at skabe de bedste læringsmuligheder og planlægge undervisning der er optimal for den enkelte elev og samtidig tilpasses flest mulige elever.

## **Kildearbejde**

Man kan opdele kilder i skriftlige og ikke-skriftlige. De ikke-skriftlige går under betegnelse levn, dog omhandler det hvilke spørgsmål man stiller til kilden, da artefakter også kan berette om fortiden. Eleverne skulle gerne opnå viden om begreber levn og beretning (Pietras og Poulsen, 2016, s. 39), når der arbejdes med artefakter, da vi ønsker at eleverne skal få kildekritiske kompetencer. Ved at eleverne bliver præsenteret for forskellige former for kilder kan det være med at "Til synliggøre historien" (bilag 1, stk. C5), hvilket yderligere skærper deres kildekritiske kompetencer. Dette kan også fungere som en æstetisk oplevelse og afbrydelse, fordi elevernes opmærksomhed rettes mod kilden og artefakten introduceres af læreren som en kilde fra fortiden, hvor den fremtræder i en ny sammenhæng (Brodersen, 2020, s. 38). Det er elevens spørgsmål til kilden, uanset kildetyper der afgør hvad og hvordan kilderne bruges. En lærer tilkendegiver at artefakter i sin undervisning bruges som: "Kildekritik, typer af kilder, lær at lave research" (bilag 1, stk. C4). Hensigten med at eleverne skal arbejde med forskellige typer af kilder er at de skal lære at forholde sig kritisk til deres omverden. Det er især vigtigt da vi lever med internettet, som alle har adgang til i en eller anden forstand, hvor det er svære at finde afsenderne (Pietras & Poulsen, 2016, s. 39-42).



Ydermere fungere samme citat som et eksempel på et funktionel kildesyn, hvor eleverne gennem deres forundring kommer med spørgsmål, som de undersøger gennem analyse, vurdering, fortolkning af artefakterne som kilde. Eleverne bliver gennem undersøgelsen opmærksom på, at deres baggrund, skoling, interesseområder har indflydelse på processen og en anden person ville komme frem til en anderledes fortolkning. De kan derfor ikke give den eviggyldige sandhed (Pietras & Poulsen, 2016, s. 39-40).

## **Sammenfatning**

Vi kan vurdere at elevernes kildekompetencer bedst kommer i spil, når der anvendes forskellige repræsentationsmedier i undervisningen, der trækker på at eleverne både arbejder kropsligt, billedlige og symbolsk. Den måde hvor eleverne kan gå kropsligt til værks ved anvendelsen af æstetisk oplevelse, kræver at eleverne benytter sig af deres egen erfaringsverden og sanser til at tilegne sig viden om emnet. Multimodalitet skaber sammenhæng hos eleverne samtidig med at der skabes varieret og differentieret undervisning.

Når man arbejder med artefakter skabes der de bedste læringsmuligheder for eleverne da de skal bruge deres sanser og tidligere opnået erfaringer. Eleverne har mulighed for at arbejde undersøgende og problemorienteret, hvilket giver en følelse af ansvar for egen læring og motivation. Artefakter, som både lærerne og eleverne udtrykker i spørgeskemaerne, gør at historie går fra at være abstrakt til at være konkret. Eleverne gør brug af deres historiske bevidsthed ubevidst i aktiviteterne, men med lærerens stilladsering kan de nå frem til denne opfattelse. Genstandsundervisning skaber gode muligheder for at eleverne kan arbejde med deres forskellige historiske kompetencer, dog er den historiske indholdskompetence ikke repræsenteret nok til at eleverne kan opnå denne, derfor har vi også valgt at redigere vores genstandsaktiviteter og skabe en model for genstandsundervisning.

Ved at der kommer en vekselvirkning mellem skriftlige og ikke-skriftlige kilder skabes der mulighed for at læreren kan planlægge bedre undervisning, fordi der er flere muligheder at benytte sig af og dermed også tage udgangspunkt i de enkelte elevers forudsætninger og for deres mestringsoplevelser. Dette ligger i forlængelse af undervisningens rytme, der ifølge Dewey skal være dynamisk, førend man kan kalde det æstetisk undervisning. Den fuldendte erfaring kan vurderes som vigtigt for at eleverne kan se meningen i undervisningen.

## Diskussion

Vi er i vores undersøgelse kommet frem til nogle diskussionsemner. Vi vil først diskutere æstetik og erfaring med inddragelse af bl.a. Dewey og hvilke fordele og ulemper man kan drage nytte af i disse tilgange til undervisningen. Vi vil herefter diskutere hvilken rolle historiebevidsthedsbegrebet skal have i folkeskolen, med inddragelse af Erik Lund, norske historiedidaktikker, og Jensen. Til sidst vil vi diskutere betydning af artefakter, og om museet kan opfylde flere krav end genstandsundervisning. Dette sker med henblik på at nuancere forskellige perspektiver på vores problemformulering.

### **Æstetik og erfaring**

I denne undersøgelse har vi hovedsageligt lagt vægt på æstetikken som en selvstændig disciplin, som en anden måde at lære på, gennem 'sensitiv erkendelse'. Altså en særlig måde at opleve, erfare, erkende og kommunikere i verden (Brodersen, 2020, s. 29). Det karakteristiske ved æstetikken er at man tilegner sig virkeligheden på en anderledes måde, gennem det der kaldes andethedserfaringer (Brodersen, 2020, s. 30). Med begrebet sensitiv erkendelse påpeger Alexander Baumgarten, filosof, at sanselig erkendelse ligger på samme niveau som begrebserkendelse, og er ikke en ringere form for erkendelse, blot at det er en anden måde at erkende på. Immanuel Kant benytter sig af begreberne 'dømmekraft' og 'smagsdomme', og ifølge ham kan vi ikke bruge logik og begreber, når vi skal bedømme noget ud fra dens æstetiske værdi. Vi skal i stedet forholde os smagende og sansende til det vi bedømmer. Heri mener han at erfaringsprocessen giver smagsdommen frit løb til at foretage afgørelser, som ikke er styret af logik og stringens. Dermed får fantasien frit løb til at fremstille andre versioner af verden, som vi tidligere nævnte betegnes andethedserfaringer (Brodersen, 2020, s. 30). Med dette in mente ønsker vi ikke at sige, at genstandsundervisning skal overtage historieundervisningen, men blot at den skal fylde mere, især hvis den skal leve op til de krav der er stillet i folkeskolens formålsparagraf stk. 2. (Undervisningsministeriet, 2019). Vi ser et lige så stort potentiale i anvendelsen af artefakter i undervisningen, på baggrund af vores ovenstående samt vores undersøgelse. Vi mener at den optimale fremgangsmåde ville være en vekselvirkning mellem både skriftlige og ikke-skriftlige kilder i undervisningen. På den måde kan man bedre vedligeholde den æstetiske egenskab på lige fod med de begrebslige egenskaber. Der er også en bevidstliggørelse og en øvelse hos læreren at, anvende og veksle mellem disse,

så elevernes æstetiske oplevelse forbereder dem på den virkelige verden og hvordan man møder det nye og det fremmede.

Dette leder os frem til Dewey der er grundlægger af erfaringspædagogikken. Opdragelsen og dannelsen kan lade sig gøre ved anvendelsen af andres og egne erfaringer, hvilket ligger grundlaget for handling og beslutningstagen. Dewey påpeger at læring sker gennem praktiske og konkrete problemstillinger i modsætning til andre mere abstrakte undervisningsmetoder. Når elever skal løse tildelte opgaver, sker det med anvendelsen af deres erfaringer og sanselige oplevelser. Dewey er optaget af samspillet mellem individet og omverden, med andre ord, læring gennem opgaver man støder på i sit miljø. For at dette kan lade sig gøre, skal eleven forholde sig aktivt deltagende og eksperimenterende i mødet med omverden. Hertil har han formuleret følgende sætning: "Learning by doing". I forlængelse af dette sagde han: "Al tænkning og forskning er oprindelig og original for den der tænker den, selv om det for alle andre i verden, allerede er kendt" (refereret i Magle, Henrik, Kasper & Christian, u.å). Han mener ikke at det nødvendige er at finde eksakte svar, men at refleksionsprocessen er det egentlige mål. Refleksionsprocessen er med til at give en edukativ vækst, hvor gamle erfaringer bliver til nye når de anvendes i nye sammenhænge og processen bliver hermed explicit.

Det kan diskuteres, hvordan man planlægger den bedste undervisning. Vi mener ud fra Dewey at undervisning skal tilrettelægges således at eleverne bliver både udfordret og motiveret. Det er med til at vække elevernes nysgerrighed, hvilket er en forudsætning for læring. Samtidig styrker interessen elevens tillid til selvstændig tænkning. Dog kan man stille spørgsmål til kvaliteten af de erfaringer som eleverne gør sig i erfaringspædagogikken. Der skelnes nemlig mellem gode og dårlige erfaringer, dvs. erfaringer som har opdragelsesmæssig værdi og de som ikke har. De dårlige erfaringer kan efterlade eleven på et udviklingstrin på en måde der forhindrer muligheden for vækst senere hen. Ydermere kan erfaringspædagogikken kritiseres for at være for individualistisk, da erfaring oftest er indlejret i den sociale kontekst (refereret i Børsen, u.å., s. 12-13). Når man gør sig nye erfaringer er det ikke nok at placere eleven i realistiske situationer. Sådanne situationer lader eleverne 'prøve tingene af', men der er to måder hvorpå tingene kan afprøves og dem skal man tage stilling til. Den første måde, lærer man ved at prøve sig tilfældigt frem og ser, hvad der sker, og den anden, har man en ressource person, f.eks. en lærer, som kan 'kigge over elevernes skuldre', når de afprøver noget nyt og dermed gør en ny erfaring. På den ene side kan første måde styrke elevens selvtillid til egen stillingstagen, men på den anden side kan det give eleven dårlige erfaringer, da mødet med det

nye og anderledes kan være langsom og frustrerende. Dette kan give eleverne en fremmedoplevelse, hvilket er demotiverende for eleven. Den sidstnævnte måde giver eleverne mulighed for at drage fordel af andres oplevelser og observationer. Det giver ressourcepersonen mulighed for at stilladsere eleven og give perspektiv på, hvad eleven laver, og dele erfaringerne som andre har gjort sig med samme øvelse. På den anden side, kræver det at ressourcepersonen giver plads til at eleven kommer frem til sine egne løsninger, da der ellers er fare for at den anden overtager opgaven og dermed gavner eleven ikke af støtten. Vi mener i arbejdet med nye erfaringer, at det kan være en langsom og frustrerende måde at lære på uden stilladsring fra ressourceperson. Det kan medføre dårlige vaner eller manglende synkronisering af handlinger. Læreren som ressourceperson giver udfordringer, tilskynder til risikotagning, korrigerer fejl og skaber sammenhæng og stilladsere eleven til at arbejde inden for sin zone for nærmeste udvikling. Og dermed skubber læreren hele tiden grænsen for hvad eleven kan selv og med støtte (Schank & Cleary, u.å.).

Afslutningsvis kan man også stille spørgsmål til hvis målet for æstetisk læring er refleksionsprocessen, om det dermed placerer mål lidt i baggrund i genstandsundervisningen. Målstyret undervisning, kan blive en modsætning til genstandsundervisning, og det kan medføre at eleverne ikke kan finde koblingen til målet, og dermed ikke se mening med undervisning eller ikke ser hvad eller om de har tilegnet sig viden gennem undervisningens forløb. Dette var også noget eleverne giver udtryk for i vores undervisning. Selvom det er undervisning de ikke har prøvet før, tilkendegiver mange af eleverne at de ikke havde lært noget nyt i forløbet (bilag 2). Det betyder at vi til en anden gang ikke blot skal koble historiske begreber til genstandsundervisningen, men ekspliciterer overfor eleverne at målet med denne slags undervisning er refleksionsprocessen de gør sig i arbejdet med artefakterne.

## **Historiebevidsthedsbegrebet**

Historiebevidsthed og historisk bevidsthed er begreber vi har brugt løbende i vores undersøgelse. Det er en tilgang til forståelsen af historie, der har fokus på at eleven skal gøres opmærksom på sammenhæng af fortiden, nutiden og fremtid. Sammenhængen skal hermed skabe forståelsen for at vi er historieskabt og historieskabende, fordi historie forstås som en proces.

Lund afviser ikke historiebevidsthedsbegrebet og at elever kan have historiebevidsthed, men han mener at det går imod historiefaget. Historiefaget er i hans optik et videnskabsfag, da historie primært handler om fortiden. Han ser det at inkludere fremtiden som en fremmed tanke. ”En mytisk bevissthet er ofte baseret på kulturelle eller fiksjonbaseret fremstillinger av fortiden. En slik historiebevissthet er av mindre verdi enn en historiebevissthet bygd på logikk og kildebaserte undersøkelser etter aksepterte historiske metoder...” (Lund, 2016, s. 48). Lund mener der forventes for meget af elevernes faglige kundskaber hvis historiebevidsthed skal opnå den optimale effekt. Han foreslår at man i stedet laver et synoptisk rammeværk. Det synoptiske rammeværk gør det muligt for eleverne at generalisere samtidig med det visuelt skaber sammenhæng ved at udvikle en oversigt (Lund, 2016, s. 43- 47). Historiebevidsthedsbegrebet bliver opstillet således at hvis man ikke kan skabe en kontinuerlig samspil mellem tidsdimensionerne, så bliver man set på som historieløst. Lund understreger at alle mennesker kan danne en indre sammenhæng bevidst og ubevidst, og dermed kan ingen være historieløse. Han mener at det emotionelle og familiære spiller en stor rolle i udviklingen af historiebevidstheden (Lund, 2016, s. 23-25).

Jensen lægger vægt på samspillet mellem fortid, nutid og fremtid. Han mener at historiefaget skal omtænkes, og der ikke kun skal være fokus på fortiden, men også fremtiden. Det er gennem sammenkobling af fortid, nutid og fremtid at eleverne opnår kompetencer for at indgå i sociale sammenhænge. Jensen vil gerne væk fra forståelsen af historie = fremtiden. Jensen definerer historie som: ”historie = når nogen bruger noget fortidigt til noget → historie er altid nogens fortid(er) → det er teoretisk illegitimt at tale om historie, uden at det specificeres, hvis historie der tale om” (Jensen, 2012, s. 30). Han mener at fortidsfortolkning først opnår sit potentiale når det får betydning for ens livsverden og det hermed også kobles til ens samtidsforståelse og fremtidsforventninger. Det har en stor betydning for den sociokulturelle læreproces (Jensen, 2012, s. 19-21). Jensen mener til afveksling af Lund at det ikke er noget medfødt, men gennem læring og interaktion med andre at man udvikler en sammenhæng. Dermed at det derfor også vigtigt at gøre eleverne opmærksom på deres udvikling af en historiebevidsthed (Jensen, 2012, s. 25).

Dette skaber således forskellige opfattelser af historiebevidsthed, Lund ser det som forkrævende af eleverne og for fremtidsfikseret og Jensen ser det som menneskeligt behov for mening og for den sociale sammenhæng. Men i sidste ende mener vi at Jensens bud på

historiebevidsthed giver den bedste mulighed for eleverne at agere i samfundet. Dette er ikke ensbetydende at det synoptiske rammeværk, det emotionelle og familiære ikke også skal spille en rolle i historieundervisning, da især det sidste gør at historie knyttes til elevernes livsverden. Jensen knytter livsverden til fortiden, nutiden og fremtiden, og dermed skabes der er en kontinuerlig sammenhæng.

Artefakter er også en god måde at visualisere historiebevidsthed for eleverne. Artefakter er ikke skabt ud af det blå, det er kun igennem fortolkningen af fortiden man kan forstå dets indvirkning i nutiden. Det kan diskuteres om eleverne skal gøre brug af begrebet 'historiebevidsthed' samt have kendskab til at de gør brug af dette, da det er meget abstrakt begreb. Dog ser vi vigtigheden i, for at der skabes motivation og nysgerrighed, at brugen af fortiden bruges til at forstå den nutid vi lever i samt fremtidsmuligheder. Samtidig er det også vigtigt at have for øje at eleverne også skal have kompetencer til med at forholde sig kritisk til de kilder, medier, de har omkring dem.

## **Artefakter**

Vi har haft et ønske om at artefakterne skal spille en større rolle i elevernes kildearbejde men også som genstand for historieundervisning. Vi oplevet at det er svært at finde og udvælge artefakter, da vi skulle planlægge vores aktiviteter. En genstand har altid en historie eller en fortolkning, da den ikke er en kilde i sig selv, men bliver en kilde i kraft af fortolkeren og de spørgsmål der stilles (Holmstrøm, 1998, s. 104). Skal man finde artefakter der passer til et tema eller skal artefakterne vælges først og derefter koble til et historisk tema? Eller er det overhoved muligt at koble forskellige artefakter til en historisk kontekst? Og ville det derfor ikke være nemmere at tage på museum, som har udvalgt artefakter til en, som er koblet på et historisk tema? Det vil vi i følgende afsnit diskutere.

Museet opgave er at indsamle, register, bevare, forske og formidle artefakter. De er dermed eksperter i hvordan man bedst formidler og indsamler artefakter. Det er vigtigt at når man skal gøre brug af museet, at man forbedre sig før besøget og efterbehandler, da det ellers kan det være spild af penge og tid. Det er vigtigt at læreren er brobygger mellem den viden eleverne får fra museet og den viden de har fra timerne (Pietras & Poulsen, 2016, s. 251-257).

Vi har i vores aktiviteter haft fokus på artefakter. Vi har haft et ønske om at gøre historie konkret og meningsfuld for eleverne ved at gøre brug af den æstetiske tilgang samt den

undersøgende og problemorienteret historieundervisning. Vi som lærer har fungeret som brobygger i processen i arbejdet med artefakterne.

På den ene side kan man sige at begge former er tidskrævende og der forventes i begge at læreren skal være brobygger. På den anden side koster det penge at besøge museer og transporten til og fra, og dette skal man ikke tænke på hvis man vælger at tage artefakter med selv. De begge kan også kræve at der enten arbejdes tværfagligt eller der byttes timer med andre fag. Det kan hermed diskuteres om man ikke kan gøre brug af begge. For eksempel er Københavns museums forløb 'København under asfalten' (København museum, 2020) et godt eksempel herpå. Der gøres her brug af en vekselvirkning hvor de kommer ud på skolen med artefakter, som eleverne må røre ved, og senere kommer eleverne ud og besøger museet, på deres arkæologiske værksted og prøver at være arkæolog. Det koster selvfølgelig penge, men de bringer eleverne bag kulisserne, og gøre eleverne meget opmærksomme på det metodiske perspektiv og det æstetiske.

Artefakter behøver ikke være noget man tager ind i klassen, eleverne kan også vælge at kigge på artefakter i deres lokalområde f.eks. monumenter, statuer og bygninger. Der er også mulighed for at gøre brug af levende genstande, i den forstand af en person kan være genstand for undervisningen. Det er dermed også diskutabelt om hvilken forståelse man skal have af begreberne genstand og artefakt, for skal man se på dem som levn, og skal det være en 'dødt' eller kan det også være 'levende' artefakter og genstande.

## Konklusion

Vi kan på baggrund af vores analyse af begreberne æstetik og historiebevidst konkludere at artefakter skaber gode muligheder for at eleverne kan arbejde med deres sanser og erfaringer, fordi det vækker en nysgerrighed der motiverer eleverne til på en naturlig måde at gå undersøgende og problemorienteret til historieundervisningen. Da undervisningen er elevstyret og tager udgangspunkt i deres livsverden, skabes der ansvar for egen læring. Historieundervisning kan oftest blive et læsetungt fag, men vi ser en løsning i at inddrage artefakter, da de kan fungere som en metode der kan konkretisere et abstrakt emne eller introducere til et nyt. Vi foreslog også at bruge artefakter som supplement til teksttungt pensum. Vi mener ikke at ikke-skriftlige kilder skal overtage skriftlige kilder, men de hjælper læreren med at skabe variation i undervisningen på en måde hvor eleverne nemt kan gå undersøgende

til værks. Variationen i undervisningen bevæger, udfordrer og forandrer eleverne gennem den æstetiske læreproces, så de opnår andethedserfaringer i mødet med artefakterne.

Tendensen vi fik ræsonneret os frem til hos de adspurgte lærere, fra vores spørgeskema, var at flere end vi troede allerede brugte artefakter i undervisning. Lærerne brugte det som introduktion til kildearbejde, triggere, synliggøre og gøre historie konkret. Mange havde den samme oplevelse, som os, hvilket er at der ligger gode oplevelser i at arbejde hands-on med artefakter. Mange af lærerne gav udtryk for et ønske om at gøre brug af artefakter i undervisningen. Der var kun et lille antal der ikke ønskede det eller ikke vidst om de havde lyst. Dem ønsker vi at anskueliggøre genstandsundervisning for, og vi har derfor udviklet en model i vores handleperspektiv. Vi har også i vores handlingsperspektiv redidaktiseret vores aktiviteter. Efter gennemførelsen og analysen af aktiviteterne, fandt vi frem til forskellige mangler, som det historiske perspektiv som kunne være inddraget. På samme tid ville oplevelsen af genstandsarbejde have givet mere mening, hvis eleverne havde udarbejdet et produkt ved afslutningen som en form for evaluering. Flere elever gav nemlig udtryk for at de ikke havde lært noget, i deres spørgeskema, da de ikke kunne se målet. De fleste udtrykte dog at det havde været en spændende og anderledes oplevelse. Vi kan dermed sige at der er en tendens, hos de adspurgte elever, der udtrykker at genstandsarbejde gerne må gentages. Sanserne spillede også en stor rolle i elevernes positive feedback. Ud fra det ovenstående har vi en tendens hos lærere og elever at de bedst har en vekselvirkning i kildeformer og tilgange i undervisningen.

I forhold til historiebevidsthed kan vi konkludere at det er meningsfuldt at bruge tid på at inddrage det i undervisningen. Vi mener, med udgangspunkt i Jensen, at det er igennem historiebevidsthed eleverne opnår meningen, og at historie bliver en del af elevernes livsverden. Artefakterne er et godt værktøj til at synliggøre for eleverne er de selv også er historieskabt og historieskabende. Det sker ved at eleverne gennem undersøgelser finder frem til artefaktens fortid, nutid og fremtid. Ved at eleverne skal undersøge artefakterne gennem æstetisk læreproces, sanserne, skabes der de bedste muligheder for at erfaringen huskes ved at der opbygges et kognitivt skema.

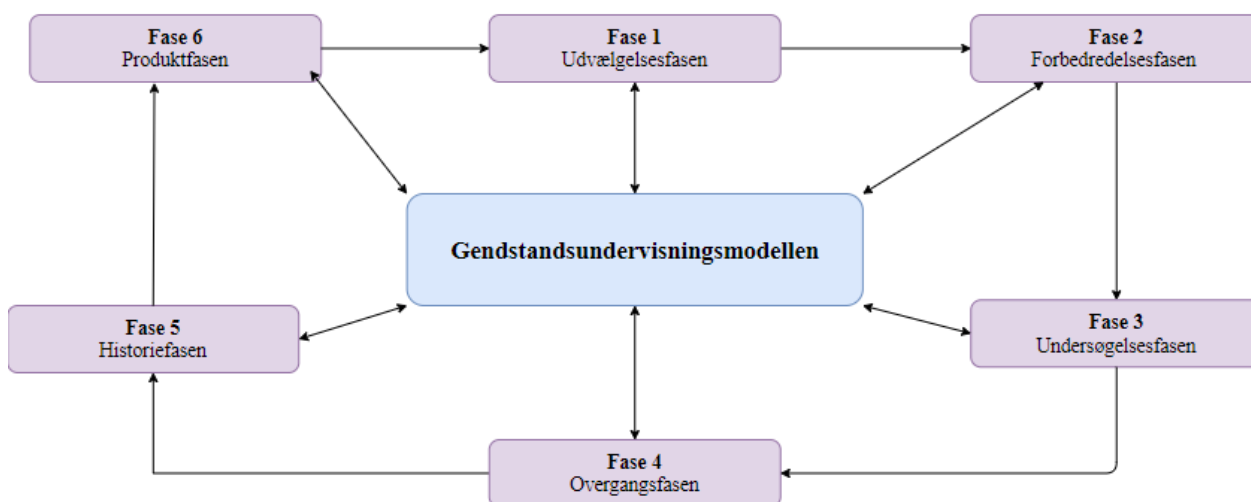


## Handleperspektiv

Vi vil i denne del af opgaven udarbejde en model over genstandsundervisning. Vi vil komme ind på vores inspirationskilder og ønsker, samtidig med at uddybe de forskellige faser. Vi vil til sidst redigere vores afprøvet aktiviteter.

### Genstandsundervisningsmodellen

Vi har et ønske om at flere kommer til at gøre brug af artefakter i deres undervisning, men det kan være en kompleks proces og udfordrende. Derfor har vi valgt at udarbejde en model der skal visualisere genstandsundervisningen. Den er skabt ud fra vores egne erfaringer og refleksioner over vores udførte aktiviteter. Den er også skabt med inspiration fra Andreas Körbers m.fl. FUER-model (Pietras & Poulsen, 2016, s. 133) og Michael Sauers model af forskellige sammenhængende dimensioner af historiebevidsthed (Pietras & Poulsen, 2016, s. 69). Det kan være tidskrævende at opstille en genstandsundervisning, men vi håber at vores model kan være et redskab, som kan gøre planlægningen nemmere. Vi har valgt at inddеле genstandsundervisning i seks faser, dette er ikke ensbetydende med at der ikke kan være færre eller flere, men de udvalgte faser er dem som har fungeret for os. Der er også mulighed for at inddеле de seks faser med underkategorier. Tidsmæssigt kan det være en til to lektioner, mere hvis man vælger at gøre brug af mange forskellige artefakter. Model ses herunder.



(Schaadt-Leismann, 2020).

## **Før øvelse, valgfrit**

Hvis genstandsarbejde er nyt for eleverne, vil vi foreslå at man laver øvelsen "skraldespand" (kan også være køleskab eller en kuffert). Eleverne får et kig i andre personers skraldespand, og skal ud fra indholdet komme frem til en hypotese om hvis skraldespand det er. Eleverne skal finde ud af hvilken familie/person, hvor gamle, hvor mange, og forbrugsvaner. I denne øvelse er der særlig fokus på elevernes egne fortolkninger, samt at de kan begrunde deres hypotese ved at arbejde kildeorienteret. Begge dele er der også stor fokus på i vores model.

## **Fase 1: Udvalgelsesfasen**

Denne fase omhandler at finde genstandsundervisningens formål, og udvælge de artefakter man ønsker at bruge. Denne fase kan være den sværeste af de seks, da ønsket om bestemte artefakter ikke kan være mulige at skaffe, eller det kan være svært udvælge. Det er meget vigtigt at finde et formål der passer til dine udvalgte artefakter, men om man finder formålet først eller artefakterne er ikke vigtigt. Artefakterne kan udvælges ud fra perioder, personer, temaer og begivenheder, men man kan også vælge at bruge det som element i sit relationsarbejde. Hvis det vælges ud fra det relationelle, vil det fagfaglige træde lidt i baggrund, men det er stadig vigtigt at artefakterne kobles til historien. Det er godt at indtænke hvilke sanser og erfaringer man ønsker at eleverne skal have i spil. Artefakterne kan man også vælge at være spiselige, for at få smagssansen med i oplevelsen, f.eks. hvis man arbejder med trekantshandelen, kan man have artefakter som kaffebønner, sukker, vanilje mm. Et andet eksempel kunne være hvis man arbejder med en bestemt kultur eller en tidsalder, der kunne man med et tværfagligt samarbejde med hjemmekundskab, lave forskellige retter fra denne kultur eller tidsalder. Eleverne skal uden at vide hvor maden er fra undersøge sig frem til et land, en periode, eller et helt andet fokus. Man kan også vælge at bruge genstande i lokalområdet som monumenter, statuer og bygninger. Artefakterne kan bruges som triggere og introduktion til et emne for at pirre elevernes nysgerrighed. Artefakterne kan også opsættes som et mysterium, hvor eleverne skal arbejde som detektiver.

## **Fase 2: Forberedelsesfasen**

I denne fase skal man som lærer finde ud af hvordan eleverne skal introduceres for artefakterne, kildearbejde, samt hvilke begreber eleverne skal gøre brug af. Det er vigtigt at læreren udformer konkrete mål til eleverne, så de kan se meningen med aktiviteten. Det er også denne fase hvor der udformes spørgsmålsark eller aktivitetsark, hvor eleverne introduceres til tilgangen og

undersøgelsen af artefakterne. Der kan tages udgangspunkt i vores udarbejdet spørgsmålsark, se bilag 3. Der er mulighed for at differentiere elevernes tilgang ved at formulere spørgsmål ud fra Blooms taksonomi (Agergaard & Nielsen, 2016, s. 140-142), samt hvilken metode eleverne skal bruge, og det kan også være op til dem selv. Når man skal vælge begreber, kan man vælge at opdele som Erik Lund (2016, s. 20-21), i indholdsbegreber (knyttet til det historiske tema) og metabegreber (f.eks. kilder, beretning, levn, årsag og konsekvens, erindring, kontinuitet osv). Det er også vigtigt indtænke hvilket historisk indhold eleverne skal lære, dette kommer vi mere ind på i fase 5.

### **Fase 3: Undersøgelsesfasen**

I denne fase sættes selve undersøgelse i gang. Eleverne skal ikke på forhånd introduceres til artefakterne og deres anvendelse, da det er gennem elevernes egen undersøgelse og erfaringer at de skal komme frem til dette. Man kan vælge at starte undervisningen op med at eleverne introduceres til dagsorden for dagen, dets mål, og hvilke forventninger man har. Forventninger som at man skal passe på tingene, man skal samarbejde (kan også vælges lave alene) og at eleverne skal yde sit bedste. Man kan vælge selv at uddele artefakter eller lade eleverne vælge selv. Eleverne undersøger herefter artefakterne med et bestemt formål (fase 1) ud fra f.eks. spørgsmål. Denne fase kan gentages flere gang, hvis man har et ønske om at eleverne skal undersøge flere artefakter.

### **Fase 4: Overgangsfasen**

Eleverne skal ud fra deres undersøgelser nu komme frem til en hypotese på baggrund af deres kildekritiske kompetencer. Man kan vælge at eleverne i denne fase fremlægger deres hypoteser og fund, med særlig fokus på at de skal begrunde hvordan de er kommet frem til dette. En anden mulighed er at eleverne udarbejder spørgsmål som ligger til grund for deres undren. Det kan være spørgsmål til selve artefakterne (hvis den kunne tale), til ejeren, eller generelle ting ved det historiske tema der undrer dem.

### **Fase 5: Historiefasen**

Det er her læreren skal koble artefakterne sammen til en periode, begivenhed, person osv. Det kan være ved at fortælle artefakternes fortælling, og dermed koble den lille historie til den store. Læreren kan vælge at gøre det som et kort oplæg. Hvis det er eleverne der har taget artefakterne med, kan læreren vælge at forberede de historiske fakta til en fremtidige gang. Læreren kan

også vælge at gøre brug af videoer som forskellige museer, f.eks. Københavns museum (2015), har udviklet om artefakter der minder om dem man selv har brugt.

### **Fase 6: Produktfasen**

Denne fase er hovedsageligt knyttet til det formål man fandt i fase 1. Vi vil herunder komme med nogle forskellige bud på produkter, som eleverne kan udarbejde ud fra det bestemte formål.

Hvis eleverne ikke har fremlagt deres fund i fase 4, eller man ønsker at eleverne skal knytte fase 4 og 5 sammen, kan man vælge: plancher, PowerPoint og brochurer.

Valget kan ligge i at eleverne skal arbejde videre med artefakter ved at udarbejde: en fortælling til artefakten, lave deres eget museum (ud fra egne, udvalgte genstande m.m), kuffert og tidskapsel. Ved brugen af artefakter knyttet til en ukendt eller en bestemt person, kan man vælge at runde det af med at eleverne skal udvælge to artefakter der repræsenterer eleverne selv. Hvis artefakterne er knyttet til en periode, kan man lade det være op til eleverne at udvælge artefakter der kunne beskrive en bestemt person.

Hvis der er et ønske om at evaluere eleverne, kan de (eller læreren) udarbejde test, quiz, begrebskort eller spil. Til sidst er vores ide, at hvis man har et ønske om at gøre brug af artefakter løbende gennem året, kan det være en ide at eleverne udarbejder et synoptisk rammeværk de løbende kan vende tilbage til.

## **Redidaktisering**

Vi vil i følgende afsnit redidaktisere vores to afprøvet aktiviteter ud fra vores ovenstående model, så eleverne kan opnå den bedste mulige genstandsundervisning. Vi vil ikke have fokus på alle faser, men især fase 5 og 6, da disse ikke var med da vi planlagde vores aktiviteter.

### **Aktivitet 1**

I denne aktivitet havde vi valgt hver vores historiske indhold for genstandsundervisningen og de artefakter som blev brugt til at introducere temaerne: myter og Israel og Palæstina konflikten.

Formålet var at eleverne ved hjælp af deres sanser, skulle undersøge artefakterne og besvare de arbejdsspørgsmål der var udarbejdet til undersøgelsen. Vi foreslår at eleverne præsenteres for aktiviteten og dets mål, hvor det understreges at refleksionsprocessen er hovedfokusset og de skal anvende den til undrer sig over artefakten. På den måde bliver der en synlig

sammenhæng mellem aktiviteten og målet. Det er vigtigt at man forbereder myte-fortællinger eller har undersøgt Israel og Palæstina, til at man i fase 5 kan fremlægge et lille oplæg.

Dette kan være med til at starte en samtale der spore eleverne ind og udvikler samtalen i retning af f.eks. Israel Palæstina konflikten, hvilket betød at artefakterne tjente formålet med at fungere som introduktion til emnet, fase 5. I fase 6 kunne produktet i 6. klasse have mundet ud i at eleverne selv skulle producere en myte-fortælling og vælge den artefakt, som repræsenterer myten bedst. I 8. klassen, kunne de have præsenteret Israel Palæstina konflikten ved hjælp af artefakterne. I denne fase er det vigtigt at eleverne igen anvender refleksionsprocessen for at foretage sig nogle reflekterende valg omkring hvilke artefakter de anvender og begrunde det formål det skal tjene.

## **Aktivitet 2**

I aktivitet 2 skulle eleverne selv medbringe en artefakt der havde værdi for dem. Formålet i den aktivitet var relationsarbejde, samtidig med at eleverne skulle lære mere om arbejdet med ikke-skriftlige kilder.

Da artefakterne er valgt af eleverne med fokus på værdi, kan det være svært at finde historie som kan knyttes til alle elevernes artefakter. Man kan vælge at tage udgangspunkt i nogle bestemte artefakter, men det kan medføre at nogle eleverne sig uden for.

Vi vil derfor foreslå at man arbejder videre med 'værdi' så i fase 6 skal eleverne interview deres bedsteforældre, forældre eller andre voksne om hvilke artefakter der har været værdifulde og populære da de var børn og unge. Det kan blive en del af længere forløb hvor eleverne skal arbejde med forskellige tidsperiode og det at være barn og ung her i. Man kan have fokus på at præsentere eleverne for lege, artefakter man brugte, retter man spiste osv. Der kan også arbejdes med populærkultur. Dette kan hermed være en del af fase 5. Der skabes dermed mulighed for at eleverne kan arbejde komparativt så de kan sammenligne fortid og nutid, og arbejde sig kontrafaktisk til værks i forhold til fremtiden.

Et andet produkt eleverne kunne lave i fase 6 kunne være at de skulle skrive et brev til deres bedsteforældre om artefakten de undersøgte.

# Litteraturliste

## Bøger

Agergaard, K. & Nielsen, N. G. (2015). Mål. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel, *Effektiv undervisning*, (s. 140-142). Hans Reitzels forlag.

Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det Vurderende Øje*. 2. udgave. Aarhus: Klim.

Boritz, M. & Kastrupsen, M. (2014). Fortid for begynder. I M. Boritz & M. Kastrupsen, *Nationalmuseets arbejdsmark*.(s. 9-18).

Brodersen, P. & Gissel, S. T. (2015). Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisning. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen & S. T. Gissel, *Effektiv undervisning*, (s. 201-203). Hans Reitzels forlag.

Brodersen, P. (2020). Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisningen. I P. Brodersen, T. I Hansen & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - Noter til æstetik i undervisningen* (s. 25-49). 2. udgave. Hans Reitzels forlag.

Brodersen, P. (2020). Æstetik og oplevelse. I P. Brodersen, T. I Hansen & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - Noter til æstetik i undervisningen*(s. 55-80). 2. udgave. Hans Reitzels forlag.

Busck, I. (2009). Barnet i børneperspektiv. *Psykolog nyt: medlemsblad for Dansk Psykolog Forening* (6), 12-16.

Holmstrøm, J. (1998). Kan ting tale? - Om museers formidling af fortiden ved hjælp af genstande. I *Fortid og Nutid* (1998), s.83-105.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie hvad er det?. I B. E. Jensen, *Historieskabte såvel som historieskabende* (s. 5-18). Danmark: Op-forlag.

Jensen, B. E (2012). Historiebevidsthed - en nøgle til at forstå og forklare historisk- sociale processer. *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande- historiebrug*, s. 14-34.

Jørgensen, P. S & Rienecker, L. (2017). *Den gode opgave; håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Samfundslitteratur.

Peter Stray Jørgensen, P. S, Rienecker, L & Skov, S.(2014). *Specielt om specialer; en aktivitetsbog* (4. udgave). Samfundslitteratur.

Lindqvist, U. (2019). *Etnografisk analyse*. I M. F. Nielsen, & S. Skriver (red.), *Metodekøgebogen* (s. 53-55). København: U Press.

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk - en håndbog for studenter og lærere*. 5. udgave. Oslo: universitetsforlaget.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser; Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Bosnia og Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.

Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik*. Hans Reitzels forlag.

Rienecker, L & Jørgensen P. S (2017). *Den gode opgave*. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser. 5. udgave. Samfundslitteratur.

Schaadt-Leismann, M. (2020). Genstandsundervisningsmodellen.

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring; teori og praksis* (s. 13-22). Dafolo: Frederikshavn.

Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. England: Pearson Education Limited.

## Hjemmesider

Knudsen, H. E & Poulsen, J. A (2016). *Historiefaget i fokus- dokumentationsindsatsen*.

Lokaliseret den 7. april 2020 på Historielab:

[https://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp\\_lightbox\\_prettyPhoto/0/](https://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/)

Københavns museum (2020). *København under asfalten*. Lokaliseret den 10. april 2020 på

Københavns muesum: <https://cphmuseum.kk.dk/artikel/koebenhavn-under-asfalten>

Københavns museum (2015). *Undervisning i Arkæologi (Playlist)*. Lokaliseret den 18. maj

2020 på Youtube: <https://www.youtube.com/user/KoebenhavnsMuseum/playlists>

Open Learn Create (u.å). *Using artefacts to explore the past*. Lokaliseret den 28. april 2020 på:

<https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=104272&printable=1>

Pedersen, N (2015) *Lad dine elever skabe historie*. Lokaliseret den 7. april 2020 på Historielab:

<https://historielab.dk/lad-dine-elever-skabe-historie/>

Pietras, J. (2018) *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. Lokaliseret

den 17. april 2020 på Historielab: <https://historielab.dk/undersoegende-problemorienteret-historieundervisning/>

Poulsen, J. A. (2015). *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer*. Lokaliseret den 17.

april 2020 på Historielab: <https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Undervisningsministeriet (2019). *Historie. Fælles mål*. Lokaliseret den 6. april 2020 på:

[https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Historie\\_0.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20F%C3%A6lles%20M%C3%A5l.%20Historie_0.pdf)

Magle, Henrik, Kasper og Christian. (u.å.) *Erfaringspædagogik*. Lokaliseret den 16. maj

2020, på <https://www.maglenydal.dk/undervisning/paedagogik/erfaringspaedagogik.pdf>

Børsen, T (u.å.) *Kritisk Teori, erfaringspædagogik og eksemplariske læreprocesser*.

Lokaliseret d. 16. maj 2020 på <https://fruevanielsen.files.wordpress.com/2010/11/kritisk-teori-og-erfaringspc3a6dagogik.pdf>

Schank, R & Cleary, C. *Engines for education*. Lokaliseret den 16. maj 2020 på:

<http://www.engines4ed.org/hyperbook/nodes/NODE-122-pg.html>



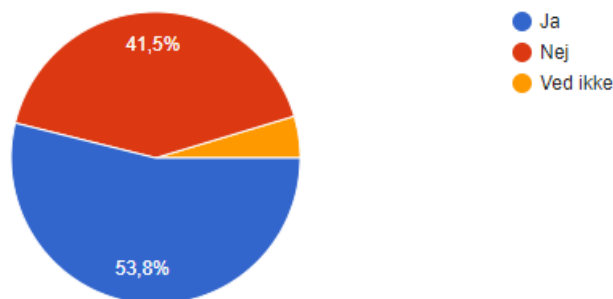
## Bilag 1: Lærerens spørgeskema. Uddrag af svar

Link til spørgeskema: <https://forms.gle/4YZL9MWtuLQ4bjTv6>

A:

Har du brugt artefakter i din undervisning?

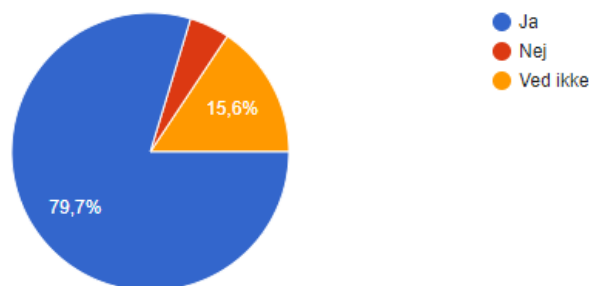
65 svar



B:

Kunne du godt tænke dig at bruge artefakter i din undervisning?

64 svar



### C: Hvis Ja, hvordan har du brugt artefakter i din undervisning - uddyb (Uddrag af svar)

1. Som supplement og hands on affekter feks havde jeg ting med fra Grønland da vi arbejdede med det og dagbøger.
2. Artefakterne er delvist blevet brugt i forforståelsesquiz til eleverne hvor de er blevet vist til eleverne
3. Jeg havde forskellige "kolonivarer" med ifm undervisning i Danmark som kolonimagt, vaniljesukker, kakao, kaffebønner
4. Kildekritik, typer af kilder, lær at lave research
5. Til synliggøre historien
6. Bruger det som en trigger - altså til at starte et forløb op og vække nysgerrighed. Eller tager genstande/artefakter med i undervisningen, så eleverne kan undersøge, hvad, hvor, hvorfor, hvem osv.

### D: Hvis ja, hvilken oplevelse havde du og dine elever ved at bruge artefakter i undervisningen? - udfyld (uddrag af svar)

1. At elever fik en god oplevelse med hands on og havde nemmere ved at relatere det til de tekster vi læste
2. Det konkretiserer de abstrakte problemstillinger
3. Gode erfaringer, det gør undervisningen mere nærværende

4. Jeg synes det var en fed og anderledes måde at skyde forløbet i gang på, at de ligesom skulle "udlede" hvad produkterne havde til fælles. Eleverne virkede nysgerrige og undersøgende da de skulle kigge på, røre ved og dufte til produkterne.
5. Det gør undervisningen mere konkret og giver også eleverne en oplevelse af, at en kilde ikke bare er noget, man læser.
6. Fint, men skal inddrages på en meningsfuld måde for at eleverne husker det
7. Eleverne synes det er spændende og får sig nogle aha-oplevelser. Derunder deltager alle og byder ind.
8. God proces! Eleverne var frustrerede til at begynde med, fordi de ikke lige fandt de svar, de søgte i første hit, men efter lidt tid og tålmodighed (Og vejledning) lykkes det

**E: Hvis nej, hvorfor ikke (uddyb)**

1. Ærligt så ved jeg ikke hvad det er
2. Foretrækker kilder af skriftlig art
3. Det er meget tidskrævende, hvis det skal give mening og til for få lektioner
4. Ikke endnu, men jeg synes, det er en god ide med for eksempel en tur i kirken/moske/synagoge osv og se på malerier, statuer mv. Derudover artefakter i form af kippa, pegepinden (jad) som bruges, når der læses op fra toraen. Så det kommer jeg helt sikkert til!

## Bilag 2: Elevernes spørgeskema, Uddrag af svar

Spørgsmål/ 1-5	Svar				
<b>Hvor tilfreds er du med genstandsundervisning</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8. klasser (11 elever)		1	4	3	3
6. klasse (26 elever)	1	2	18	5	
Kommentarer: (8. klasser) Uddrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- det var meget fint. Det er ændret end hvad vi plejede</li> <li>- det var sjovt at svare på spørgsmålene. det var også kedelig</li> <li>- jeg synes at mange spørgsmålene var det samme</li> </ul>				
Kommentarer: (6.klasse) Uddrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jeg kunne godt lide at der var ting man måtte røre ved og at man selv måtte tage noget med hjemmefra</li> <li>- det var sjovt at man skulle tage noget med hjem fra og at en anden kunne stille spørgsmål til genstanden</li> <li>- jeg synes det var godt fordi at vi selv skulle lave det</li> <li>- det var godt at man kunne se det fordi man kunne bruge sine sanser</li> <li>- jeg synes det var godt man fik af vide om genstanden. jeg synes at det var lidt mærkeligt i starten</li> <li>- det var sjovt at arbejde på en anden måde end med papir. jeg synes ikke rigtig jeg lærte noget</li> <li>- Det var godt fundet på men det fangede ikke helt mig. det var meget sjovt at se hvad de andre havde med</li> </ul>				
<b>Hvordan synes du at det var at arbejde med genstande?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8. klasse (11 elever)		1	4,5	2,5	3
6. klasse (26 elever)	1	4	16	4	1
Kommentarer: (8.klasse) Uddrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- det var en nok pga det var en ting man kunne bruge</li> <li>- noget af det var lidt svært. noget var fint</li> <li>- det var sjovt at finde oplysninger</li> </ul>				
Kommentarer: (6.klasse) Uddrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- det var sjovt at man måtte røre tingene og man skulle beskrive genstanden</li> <li>- det var fint nok fordi at så lærte man lidt om hvad der betød noget for de andre, men som sagt lærte jeg ikke så meget som hvis jeg havde en tekst</li> <li>- fint nok fordi at man skal bruge sine sanser og gåtte nogen gange</li> <li>- kedeligt, uinteressant og besværligt</li> <li>- det var hyggeligt nok selv at undersøge genstanden og at der ikke var så meget papirarbejde var rart</li> </ul>				

	- det var anderledes og sjovt fordi man også lærte noget om personen ved at finde ud af ting om dens genstand				
<b>Synes du at det var svært at arbejde med genstande?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8. klasser (11 elever)		2	1	6	2
6. klasse (26 elever) - mangler en		2	4	12	8
Kommentarer: (8. klasser) Uddrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- noget var svært. Noget var lige til pas</li> <li>- nej det var nemt pga at det var ting folk bruger</li> <li>- fordi man viste ikke hele historien</li> </ul>				
Kommentarer: (6.klasse) Uddrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fordi jeg havde en nem genstand og at det var sjovt så jeg "meldte" mig ind i opgaven</li> <li>- jeg synes det var svært at beskrive genstanden</li> <li>- jeg synes ikke det var særligt svært fordi man allerede havde gjort det 1 gang med de der flag</li> <li>- det var kunne godt være lidt svært at stille spørgsmål til genstanden</li> <li>- fordi det er nemmere når man kan se den med sine egne øjne istedet for en tekst</li> <li>- det var ikke svært og så var det bare noget nyt at prøve</li> </ul>				
<b>Foretrækker du at arbejde med genstande frem for læse?</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8. klasse (11 elever)	1		2	3	5
6. klasse (26 elever) - mangler 2	3		5	7	11
Kommentarer: (8. klasser) Uddrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeg vil hellere læse end at arbejde med gensestand.</li> <li>- Jeg synd man lærer mere af læse</li> <li>- det er fet</li> <li>- det er sjovere at skrive en af læse</li> <li>- Jeg er ike så gode til at læse</li> </ul>				
Kommentarer: (6.klasse) Uddrag	<ul style="list-style-type: none"> <li>- selvom det var kedeligt så tror jeg at vi ville lære mere og så er læsning endnu mere kedeligt</li> <li>- jeg er mellem fordi begge ting kan noget forskelit</li> <li>- det var sjovere at arbejde med genstande frem for at læse</li> <li>- fordi det er letter at føle den med sanserne</li> <li>- jeg lære det mer hvis jeg selv sider med det i hånden så helst at jeg sider med den i hånden</li> <li>- jeg vil gerne skifte lidt i mellem tekst og genstand så det ikke er det samme hele tiden</li> <li>- jeg kan bedre lide at læse fordi at jeg ikke får lært meget når vi med genstande</li> <li>- Jeg jan ikke lide at læse</li> </ul>				

## Bilag 3: Spørgsmål til aktiviteterne

Spørgsmålene er udarbejdet fra inspiration fra Open Learn Create, Using artefacts to explore the past.

Lokaliseret den 6. maj 2020 på:

<https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=104272&printable=1>

### Spørgsmål til genstanden

- Beskriv genstanden (farve, form, størrelse, materiale, funktion)
- Er der sådanne ting i dag, eller noget der minder om?
- Hvordan blev den lavet?
- Beskriv hvordan den virker?
- Hvad skal den bruges til og blev den brugt sammen med noget andet, begrund dit svar?
- I hvilken situation bliver den brugt og kan vi bruge den i dag?
- Er det det hele eller en del af noget andet, i så fald hvad?
- Var den vigtig for den der lavede den, brugte det, ejede det og i dag, begrund dit svar?
- Har den økonomisk/sentimental/ kulturel/historisk værdi, begrund?
- Kan alle bruge den eller skal man kunne noget bestemt, begrund dit svar?

#### *Denne del er kun knyttet til aktivitet to:*

Skriv 2-3 subjektive (personlige spørgsmål) til ejeren af genstanden. Det kan f.eks. "Hvorfor er denne genstand vigtigt for dig?".

#### **Uddrag af elevernes egne spørgsmål:**

- Hvorfor er denne genstand vigtig for dig?
- Betyder den noget?
- Kan alle bruge den?
- Hvad synes du om genstanden?
- Hvorfor valte du den her og ikke en anden?

## Bilag 4: Forløbsplan

Aktivitet 1 - Lærer genstande			
Hvad gør læreren?		Hvad gør eleverne?	
<b>Forberedelse</b> Book Ipads Print genstands- og evalueringsspørgsmål. Hent papir til brainstorm. Aula: lektie, husk genstand → næste gang		<b>Forberedelse</b>	
<b>6. Klasse</b>	<b>8. Klasse</b>	<b>6. Klasse</b>	<b>8. klasse</b>
<b>Introduktion (10 min)</b> Brainstorm myte / Hvornår er en historisk fortælling en myte?  Hent Ipads. Log ind på clio.  Opsamling: hvordan bruges historie? Pointen er, at hver gang vi bruger erfaringer/fortiden som middel for at nå et mål, så er der tale om historiebrug.	<b>Introduktion (10 min)</b> Brainstorm religiøse, historiske og kultur symboler i hverdagen? (skrives på tavlen)  Undersøgelsen præsenteres: Genstande til gæt: "Hvor har Malene været på studietur?".  Genstande: postkort, koran, kors, net, davidstjerne, bibel, busbillet, pung	<b>Introduktion (tid)</b>  Eleverne læser i par "historiebrug": <a href="https://portals.clio.me/dk/historie/3-6/emner/historien-i-brug/historiebrug/historiebrug/">https://portals.clio.me/dk/historie/3-6/emner/historien-i-brug/historiebrug/historiebrug/</a>	<b>Introduktion</b>  Eleverne og læren skriver de forskellige bud ned i forhold til brainstorm.
<b>Core-activity (20 min)</b>  Introduktion til genstand:	<b>Core-activity (20 min)</b>  Introduktion til genstand:	<b>Core-activity</b> Gruppedannelse á 3-4stk.	<b>Core-activity</b> Alene eller i grupper på to

<p>En objektiv tilgang, dvs. en undersøgelse af det, som kan opfattes ved hjælp af sanserne, fx ved at kigge og røre.</p> <p>Gennemgå spørgsmål?</p>	<p>En objektiv tilgang, dvs. en undersøgelse af det, som kan opfattes ved hjælp af sanserne, fx ved at kigge og røre.</p> <p>Gennemgå spørgsmål?</p>	<p>Arbejde med genstanden i grupper og arbejdsark.</p> <p>Identificér genstanden (om muligt) og beskriv dens fysiske kvalitet. (spørgsmål - svare)</p>	<p>Arbejde med genstande ud fra arbejdsark.</p> <p>Identificér genstanden (om muligt) og beskriv dens fysiske kvalitet. (spørgsmål - svare)</p>
<p><b>Follow-up (15 min)</b> Find opponent Opsamling i klassen. Fortæl myten om genstanden: enhjørning, nisse og dannebrog.</p>	<p><b>Follow-up (15 min)</b> Faciliter samtalen om bud på landet.</p>	<p><b>Follow-up</b> Præsenter genstand for opponent gruppe</p>	<p><b>Follow-up</b> Eleverne kommer med bud, samt begrundelse.</p>
<p><b>Evaluering</b> Evalueringsspørgsmål.  Opsamling</p>	<p><b>Evaluering</b> Evalueringsspørgsmål. Lærte I noget nyt? hvad? Hvad ville i tage med fra jeres kultur, rejse, hverdag? Tro I, at i vil være mere opmærksom på kulturelle, religiøse og historiske symboler i jeres hverdag/ ferie?  Opsamling</p>	<p><b>Evaluering</b> Sum med sidde-makker over om du har ændret mening</p>	<p><b>Evaluering</b> Sum med sidde-makker over om du har ændret mening</p>

<b>Aktivitet 2 - Elevernes genstande</b>	
<b>Hvad gør læreren?</b>	<b>Hvad gør eleverne?</b>
<b>Forberedelse</b> Book Ipads, Print genstands- og evalueringsspørgsmål. Hent papir til brainstorm. Aula: lektie, husk genstand.	<b>Forberedelse</b>
<b>Introduktion (10 min)</b> Hvad skal vi i dag, kan eleverne huske aktiviteten fra sidste gang?  Deler genstands spørgsmål ud.	<b>Introduktion (tid)</b> Ligger deres genstande op på bordet. Alle går op og tager en genstand som ikke er deres egen og sætter sig ned på deres egen plads igen. (alene eller mindre grupper).
<b>Core-activity (20 + 7 min)</b> En objektiv tilgang. Subjektive tilgang, dvs en undersøgelse af det, som genstanden får jer til at tænke på. Hvad minder det jer om? Hvad ved I om genstanden? Hvad blev den brugt til? Hvem brugte den? (lave spørgsmål selv). Hvilken betydning har den for dig?	<b>Core-activity</b> Arbejde med genstanden i grupper og arbejdsark.  De laver også 2-3 personlige spørgsmål til genstanden.  Eleverne lægger genstanden op igen på bordet, samt de personlige spørgsmål. Nu tager alle deres egen genstand, samt spørgsmålene og besvare dem.
<b>Follow-up (15 min)</b> Opsamling i klassen.	<b>Follow-up</b> Nogle enkle fremlægger deres objektive analyse af genstanden, samt hvilke subjektive spørgsmål de havde. Ejeren af spørgsmålene kan nu fortælle svarene på spørgsmålene.
<b>Evaluering</b> Opsamling/evalueringsspørgsmål til aktiviteten: Hvilken tilgang er sværest? Hvorfor? Hvad lærte du I dag? Ændre i opfattelse efter ejeren af genstanden besvarer jeres spørgsmål; fra hvad til hvad? Kan genstande bruge som kilde eller giver tekst mere mening? Spørgeskema	<b>Evaluering</b> Sum med sidde-makker over om du har ændret mening