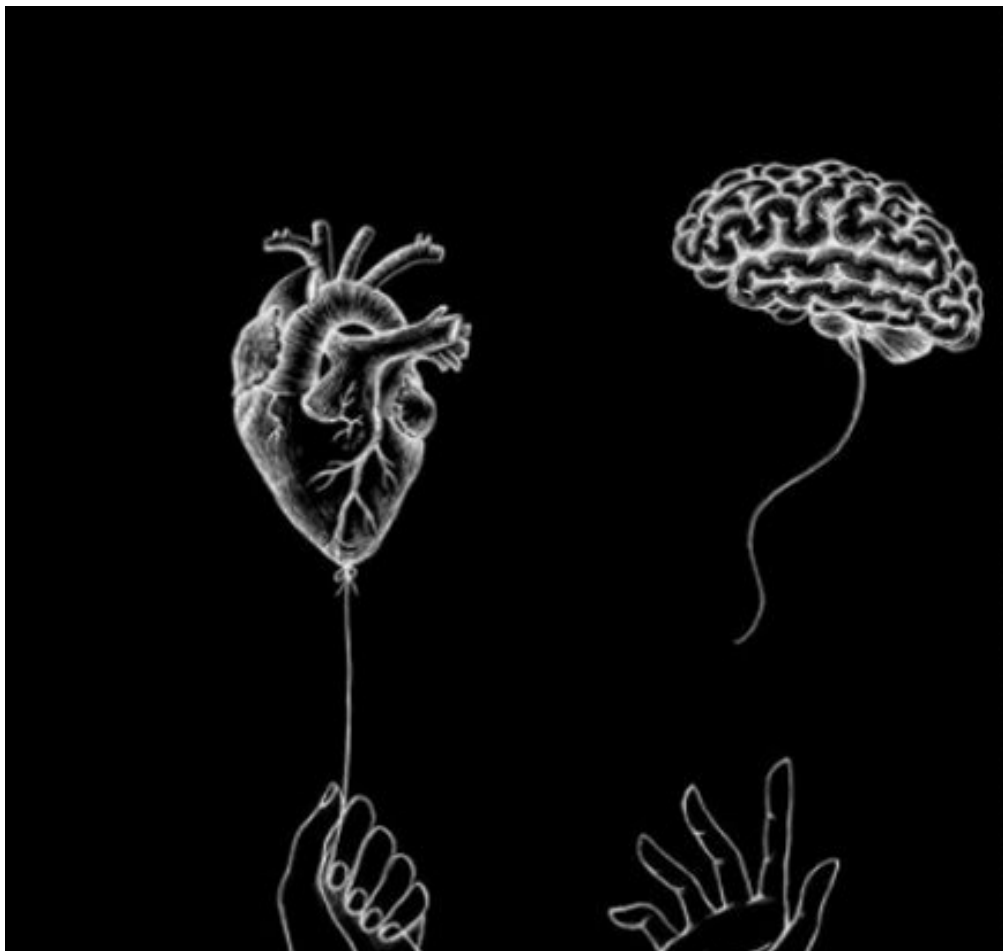


# Historiefaget gennem æstetisk praksis

<b>Fag:</b>	Bachelorprojekt 2
<b>Hold nr.:</b>	Bachelorprojekt 2 - HI (CLE17o-13BA2)
<b>Vejledere:</b>	Sten Tommy Larsen & Andreas Kopp
<b>Antal anslag i opgaven:</b>	88.400
<b>Skrevet af:</b>	Svend Hesselager Gravesen laer178105
	Sidsel Lium laer175251



(Kilde: WallpaperAccess, u.å.)

# Indholdsfortegnelse

<b>Indholdsfortegnelse</b>	<b>2</b>
<b>Indledning</b>	<b>4</b>
Problemformulering	5
<b>Læsevejledning</b>	<b>6</b>
<b>Metode og videnskabsteoretisk ståsted</b>	<b>6</b>
<b>Teoriafsnit</b>	<b>7</b>
Historiebevidsthed	7
Æstetik	10
<b>Empiri</b>	<b>12</b>
Undervisningsdesign	12
Plakater om den sorte død	13
Lydcollage om den spanske syge	13
Kvalitative interviews	14
Selve interviewet	15
Transskribering	16
Spørgeskemaundersøgelser	16
<b>Analyse af empiri</b>	<b>18</b>
Analysestrategi	18
Æstetiske læreprocesser	18
Æstetisk erkendelse	19
Merbetydning gennem fantasi, indlevelse og følelse	21
Følelsesintelligens	22
Æstetiske læreprocesser fremmer motivationen	23
Delkonklusion	25
Historiebevidsthed	25
Historiebevidsthed som identitet og sociokulturproces	28
Elevens livsverden	30
Delkonklusion	31
Sammenfatning af historiebevidsthed og æstetiske læreprocesser	32
Historisk empati	32
Æstetisk erfaring og elevens livsverden	33
Den videnskabelige side og den poetisk-gådefulde side	35
Elevernes syn på historiefaget	35

Læring som deltagelse og produktion	37
<b>Diskussion</b>	<b>38</b>
Historiebevidstheds mange facetter	38
Hvorfor er historiebevidsthed relevant?	39
Historiebevidsthed kontra historisk tænkning	40
<b>Konklusion</b>	<b>40</b>
<b>Perspektivering</b>	<b>41</b>
<b>Litteraturliste</b>	<b>43</b>
<b>Bilag</b>	<b>46</b>
Bilag 1: Interviewguide	46
Bilag 2: Spørgeskemaundersøgelse	47
Elevsvar	49
Bilag 3: Transskribering af interviews	51
Elev A	51
Elev B	52
Elev C	53
Elev E:	54
Elev F	55
Elev H	55
Elev G	56
Elev I	57
Elev J	58
Elev K	59
Elev L	60
Bilag 4: Elevernes produkter; plakater og lydcollager	61
Eksempel på plakater	61
Eksempler på elevernes lydcollage	61
Bilag 5: Opgaveformuleringer til plakat og lydcollage	62
Plakat opgave	62
Lydcollage	64

## Indledning

Artiklen "Skoleelever ved ikke, hvorfor de skal lære historie" beskriver nogle tankevækkende problematikker ved historiefaget i skolen. Eleverne ser stadig historie som "noget om gamle dage" og anser faget som værende af mindre betydning end skolens øvrige fag. Jens Aage Poulsen fortæller i artiklen, at det kan skyldes fagets lave kompetencedækning, samt at mange lærere stadig har tendens til at følge læremidler slavisk (Mikkelsen, 2016). Artiklen er skrevet på baggrund af rapporten "Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen", som gennem interviews af elever og lærere kortlægger problematikker i faget. Rapporten påpeger, at mange elever mener, at faget handler om fortiden og fakta. Endvidere har mange elever svært ved at se formålet med det, de læser eller opgaverne. Elever beskriver undervisningen som "(...) at læreren gennemgår et stof (tavleundervisning), der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål" (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 12). Derudover giver elever udtryk for, at læsestoffet gør faget "tungt" (ibid). Dette er en række tankevækkende, men måske ikke overraskende resultater, da disse forestillinger rammer ind i den stereotype forståelse af historiefaget, som værende noget, der handler om årstal og gamle tider. For os, som kommende historielærere, er dette dog nogle kedelige tendenser.

Rune Christensen og Heidi Eskelund Knudsen (2015, s. 34) beskriver i kapitel "Aktuelle historie-didaktiske udfordringer", at historiefaget står med hovedsageligt to didaktiske udfordringer. Den ene handler om de formelle krav fra faget, og at undervisningen samtidig skal være relevant og meningsfuld for eleven. Det andet handler om konfliktfeltet mellem elevens kundskabsudvikling og historiske tænkning. Disse problematikker sætter de ovennævnte problemstillinger fra rapporten i kontekst. Måske er det nemlig balancen eller en eksisterende ubalance mellem de didaktiske konfliktfelter, der skaber de konkrete udfordringer med historieundervisningen, som fremhæves i "Historiefaget i fokus"?

May-britt Ohman Nielsen beskriver, at historiefaget består af to sider, som kan ses som to yderpunkter. Den videnskabelige side omhandler fagets metoder, og den gådefulde og poetiske side omhandler de eksistentielle spørgsmål (Kvande & Naastad, 2013, s. 50). Hun påpeger, at begge er vigtige, og at det er balancen mellem dem der fører til læring hos

eleven. Denne balance er vi blevet særlig interesserede i gennem studiet. Særligt, hvordan alternative arbejdsformer kan bidrage til at balancere dette forhold.

Vi satte os derfor for at afprøve anderledes læringstilgange i historiefaget i vores tredje års praktik. Vi valgte her æstetiske læreprocesser med fokus på elevprodukter, fordi vi anså det som en mulighed for at arbejde med den del af faget, som Ohman Nielsens kalder den gådefulde og poetiske side (ibid). Vi var dog begrænset af coronalockdown og onlineundervisning, men vi så stadig konkrete muligheder for at arbejde æstetisk med digitale værktøjer.

Endvidere er vi optaget af, at eleverne skal se en mening med faget og dermed koble det historiske indhold til deres livsverden. Derfor vil vi gerne arbejde med elevernes historiebevidsthed, da det kan give en meningsfuld dybde til faget. Som det fremgår af fagets formålsparagraf, skal eleverne forstå, hvordan de selv og samfundet er historieskabte, for dermed at fremme deres demokratiske dannelse (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7).

Denne opgave tager udgangspunkt i et undervisningsdesign, vi har afprøvet under praktikken og tilhørende empiri. Vi har taget udgangspunkt i to konkrete aktiviteter, hvor eleverne har arbejdet skabende og kreativt, herunder fremstilling af plakater og en lydcollage. For at afgrænse ovenstående meget brede didaktiske problemstillinger har vi valgt at fokusere på, hvordan æstetiske læreprocesser kan implementeres i historiefaget med henblik på at øge elevernes historiebevidsthed.

Dermed lyder problemformuleringen således:

## Problemformulering

Hvordan kan vi, i historiefaget i en 6 klasse, gennem æstetiske læreprocesser udvikle elevernes historiebevidsthed gennem en procesorienteret tilgang til produktudvikling?

## Læsevejledning

Opgaven indledes med en redegørelse af metodiske overvejelser samt det videnskabsteoretisk ståsted. Herefter vil et teoriafsnit følge for at give læseren en teoretisk forståelsesramme for selve opgavens begreber. Afsnittene hedder *historiebevidsthed* og *æstetiske læreprocesser*. Dernæst vil vi beskrive det anvendte undervisningsdesign samt belyse det tilhørende undersøgelsesdesign, som består af kvalitative interviews og kvantitative spørgeskemaer. Derefter følger analysen, som er opdelt i tre delafsnit; *æstetiske læreprocesser*, *historiebevidsthed* og en sammenfatning af de to begreber. For at undersøge opgavens problemformulering tager analysen udgangspunkt i vores indsamlede empiri samt den beskrevne teori. Efterfølgende vil pointerne fra analysen diskuteres med udgangspunkt i afsnittene; *historiebevidstheds mange facetter, hvorfor er historiebevidsthed relevant?* og *historiebevidsthed kontra historisk tænkning*. Afslutningsvis konkluderer vi på vores problemformulering, for derefter at åbne op for nye refleksioner og perspektiver på opgaven. Efter litteraturlisten findes bilag med eksempler på elevernes produkter, transskribering af interviews, interviewguide og spørgeskemaundersøgelse. Transskriberingen af interviews er et uddrag af vores samlede empiri. Eleverne er anonymiseret tilfældigt.

## Metode og videnskabsteoretisk ståsted

Vi vil i dette afsnit beskrive og begrunde de anvendte metoder i vores undersøgelsesdesign samt redegøre for, hvordan de anvendes til at belyse opgavens problemformulering. For at belyse problemformuleringen har vi valgt at anvende elevinterviews som den primære empiri og supplere med spørgeskemaundersøgelser. Vi anvender derfor både kvalitative og kvantitative metoder i vores undersøgelsesdesign. Empiriindsamlingen er sket i forbindelse med et undervisningsforløb gennemført med to 6. klasser. Undervisningsdesignet er lavet på baggrund af teoretiske refleksioner om historiebevidsthed og æstetiske læreprocesser. På den måde er vi gået overvejende hypotetisk-deduktivt til værks, da vi ønsker at afprøve og undersøge, hvorledes teorierne om historiebevidsthed og æstetiske læreprocesser udspiller sig i praksis (Larsen & Üzeyir, 2015,

s. 81). Men vi er dog samtidig åbne for nye opdagelser, da der inden for de beskrevne teorier ikke ligger en direkte kobling mellem de to begreber. Teorierne har dog en del sammenhænge, som vi vil uddybe både i analysen og diskussionen.

Vores undervisningsdesign blev tilrettelagt på baggrund af en socialkonstruktivistisk tilgang, hvor elevernes samspil var fundamentet for læringen. Grundet den særlige onlinesituation var vi ikke i stand til at observere elevernes arbejde med de æstetiske aktiviteter, hvilket ellers ville have været oplagt, da historiebevidsthed og æstetiske læreprocesser er fænomener, der udvikles i samspil med omverdenen. Derfor blev vores primære empiri også elevinterviews, hvor vi er optagede af begreberne ud fra elevens virkelighed, som den fremstår i forbindelse med elevens oplevelser og erfaringer med undervisningen. Dette ligger i tråd med fænomenologien, hvor grundelementet netop er oplevelser og erfaringer, når der undersøges menneskelige forhold, da mennesker baserer deres livsførelse på baggrund af disse (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 46–48). Opgavens videnskabelige ståsted er derfor fænomenologisk, da både historiebevidsthed og æstetiske læreprocesser er dynamiske fænomener, som her undersøges ud fra elevens egne erfaringer. Da vi ikke kunne observere, valgte vi at supplere med spørgeskemaundersøgelser for at få indblik i en større mængde af elevernes erfaringer med undervisningen. Derudover har vi også indsamlet elevprodukter, som vi vil inddrage i analysen.

## Teoriafsnit

### Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er et omdiskuteret begreb inden for historieforskere og historiedidaktikere (Jensen, 2017, s. 13). I denne opgave vil vi hovedsageligt tage udgangspunkt i den danske historiker Bernard Eric Jensen, og vi vil i dette afsnit sætte den analytiske ramme for begrebet. Senere i afsnittet vil vi dog inddrage andre perspektiver på begrebet.

Jensen beskriver det centrale i begrebet som det forhold, at et menneskeliv indgår i et samspil mellem noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt (2017, 13). Eller sagt med andre ord:

”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stedet som et sæt af forventninger” (Jensen, 1996, s. 5). Historiebevidsthed er på den måde et menneskeligt eksistensvilkår og indgår i alle menneskers livsverden. Begrebet bruges til at fremhæve forskellen mellem kronologisk tid og en menneskelig forståelse af tid, hvor netop de tre tider interagerer og påvirker hinanden. Fortiden indgår i en nutidig sammenhæng og bruges fremadrettet. Menneskers fortolkning af fortiden sætter sit præg på forståelsen af nutiden og forventninger til fremtiden. Samtidig kan ændringer af ens nutidsforståelse eller fremtidsforventning påvirke synet på fortiden. Der sker altså en vekselvirkning mellem de tre tider. Historie ses dermed som en proces frem for blot fortid. Historiebevidsthed handler ikke blot om at vide noget om historie, men om at forstå, at vi er historie. Dermed er ingen mennesker som sådan historieløse (Jensen, 1996, s. 6). Mennesker er historieskabte og historieskabende forstået på den måde, at menneskers historiebevidsthed bliver skabt i et samspil med omverdenen, og at mennesker selv er historieskabende gennem deres brug af fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Mennesker bruger deres historiebevidsthed mere eller mindre bevidst til at orientere sig i tid og rum. Historiebevidsthed har derfor en stor indvirkning på de sociokulturelle sammenhænge, man som menneske indgår i. Bernard Eric Jensen opdeler begrebet i fire kategorier, men som alle er tæt sammenvævede processer: Historiebevidsthed som identitet, som mødet med det anderledes, som sociokulturel læreproces og som værdi- og principafklaring.

De to første kategorier; historiebevidsthed som identitet og som mødes med det anderledes, hænger sammen med, hvorledes mennesker skaber identitet gennem deres brug af fortidsfortolkning, nutidsforståelse, fremtidsforventning og gennem en række spejlinger ved mødet med det anderledes. Spejlingerne kan være med til at skabe en fornemmelse af et fællesskab og tilhørsforhold.

Historiebevidsthed som sociokulturel læreproces og som værdi- og principafklaring er også tæt forbundet med hinanden. Som menneske anvendes orienteringen i tid og rum til at forstå og agere på bestemte måder i samfundet. Historiebevidstheden bliver dermed en slags ”livets læremester”, hvor fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning får en indvirkning på menneskers reflektive handlingsregulering. Mennesker søger hele tiden at



finde ud af, hvad der er det rigtige at gøre i forskellige situationer, eksempelvis i hverdagslivet eller i mødet med andre mennesker. Her fungerer orienteringen i tid og rum som en værdi- og principafklaring, der anvendes til at afklare og begrunde handlinger, og på den måde regulere omgang med omverdenen (Jensen, 1996, s. 6–12).

Som beskrevet ovenfor er historiebevidsthed et fællesmenneskeligt grundvilkår, og dermed har børn og unge også en historiebevidsthed uafhængigt af skolen, og derfor må det være skolens opgave at videreudvikle og kvalificere denne historiebevidsthed (Binderup, 2007, s. 18). Historiebevidsthed er dog et fænomen, der er svært at operationalisere, herunder at planlægge og evaluere, hvilket må siges at være et didaktisk problem (Binderup, 2007, s. 50) samt (Kvande & Naastad, 2013, s. 49).

Historiebevidsthed udvikles og forandres hele tiden gennem mødet med omverdenen. Som menneske møder man historie mange steder i hverdagen. Jensen beskriver disse møder som produktionssteder, der foregår i forbindelse med sociokulturelle sammenhænge (2017, s. 27). Skolen er blot et af disse steder. Jensen påpeger dog, at historiefaget i skolen udgør et særligt aspekt ved at være en formaliseret historieundervisning. Mennesker har naturligt en historiebevidsthed og kan i princippet ikke fungere uden, men kan godt fungere uden en formaliseret historieundervisning. Historiefaget må tage afsæt i dette forhold, herunder at elevens historiebevidsthed vil stå i et konkurrence- eller samarbejdsforhold med skolefaget og de mange produktionssteder (B. E. Jensen, 1996, s. 10–11). Af denne grund skal det faglige indhold udvælges således, at det får betydning og relevans for elevens livsverden. Derfor opstår et spændingsfelt mellem livsverdens relevans og faglig kvalitet. Historiefaget skal derfor fungere som et kvalificerende lærested. En mulighed er her at tage udgangspunkt i de førnævnte fire kategorier, herunder f.eks. arbejdet med identitetsdannelse og det anderledes.

I forlængelse af dette kan tilføjes Thomas Binderups model for videreudvikling af historiebevidsthed, som indeholder tre forhold, der skal forbindes: De mange produktionssteder i og uden for skolen, elevens opfattelse af vedkommenhed og skolens strukturerede historieundervisning. De tre forhold skal forbindes ved at undervisningen skal tage højde for, at eleven lever et aktivt og produktivt liv uden for skolen, hvilket faget skal strukturere og sætte i meningsfulde sammenhænge. For at dette skal lade sig gøre, må

undervisningen tage udgangspunkt i indhold, der har relevans og betydning for eleven (Binderup, 2007, s. 47–48).

Norsk professor i historie, May-Brith Ohman Nielsen omtaler historiefaget som et todelt fag, der indeholder to yderpunkter, dog vel vidende at de to sider aldrig kan adskilles. På den ene side kan historie forstås som videnskabelig og analyserbar ved bl.a. at kigge på fagets metoder som eksempelvis kildekritik, analyse, årsag-virkning mm. Mens den anden side omhandler, at historiefaget er gådefuldt og poetisk og dermed omhandler eksistentielle spørgsmål som æstetik, fællesskab, myter, identitet mm. Begge disse yderpunkter er relevante i historieundervisningen for at bearbejde historiebevidsthed, hvor faget må skabe en kobling mellem elementerne fra begge sider (Kvande & Naastad, 2013, s. 50).

## Æstetik

For at forstå hvad æstetiske læreprocesser indbefatter, er det væsentligt at redegøre for æstetikbegrebet. Der findes mange forskellige beskrivelser af æstetik, og disse forståelser ændrer sig i takt med samtidens udvikling, hvorfor man her må diskutere æstetikforståelser i et samtidsperspektiv (P. Brodersen, 2019, s. 99).

I denne opgave tager vi udgangspunkt i cand. Mag. Bennyé Austring og ph.d i leg, æstetik, drama og inklusion, Merete Sørensens definition, der formulerer begrebet således: "Æstetik er en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser" (Marxen & Christensen, 2016, s. 56). Dernæst kan æstetik anvendes i mange forskellige sammenhænge og udtryk gennem blandt andet sanselige, filosofiske og teoretiske dimensioner, hvor vi i denne opgave tager udgangspunkt i den sanselige dimension (Buhl & Flensborg, 2011, s. 107). For at undersøge hvilken funktion æstetik har i forhold til undervisning og læring, må begrebet forstås inden for området omkring erkendelse. Ifølge Mie Buhl og Ingelise Flensborg er de forskellige former, som erkendelsen udfolder sig i afgørende, og den æstetiske erkendemåde skal ses som en dynamisk proces, hvor der undersøges forskellige erkendemåder for dermed at kunne skabe viden (Buhl & Flensborg, 2011, s. 114). Denne æstetiske erkendemåde er koblet til alle fag, eftersom der i en undervisningsform i mere eller mindre omfang anvendes visuelle

virkemidler, og dermed får den æstetiske erkendemåde en bestemt vidensproducerende funktion (Buhl & Flensburg, 2011, s. 111).

Endvidere opdeler lektor i cand. pæd. Peter Brodersen æstetik i tre områder; selvstændigt fagområde, et særligt perspektiv, også kaldet sensitiv erkendelse, og æstetik som genstande og udtryk i verden (P. Brodersen et al., 2020, s. 31). Æstetik som et selvstændigt fagområde er en måde at arbejde med kunsten som erfaringsområde, hvor æstetik som sensitiv erkendelse er "(...) en særlig måde at opleve, erfare, kommunikere og erkende på" (P. Brodersen et al., 2020, s. 31). Æstetik som genstande og udtryk i verden skal her forstås som en bestemt måde at udtrykke sig æstetisk på, eksempelvis gennem musik, dans osv. I denne opgave har vi fokus på æstetik som en sensitiv erkendelse, hvilket vi i analysen vil uddybe.

## Æstetiske læreprocesser

Æstetiske læreprocesser, også kaldet æstetisk erkendelse eller æstetisk erfaring, var fremtrædende i 1990'erne, hvor der var stor interesse for at undersøge, hvilken læring der opstår gennem mere åbne og visuelle opgaver ud fra en personlig tilgang (Marxen & Christensen, 2016, s. 81). Begrebet blev dengang defineret af professor i pædagogik, Hansjörg Hohr og lektor i billedkunst, Kristian Pedersen i 1980'erne og 90'erne som en læringsproces "(...) der sker, når man arbejder intenderet med en meddelelsesform, det være sig et maleri, et musikstykke eller et digt" (Arvedsen & Mathiesen, 2018, s. 82).

Der er gennem tiden formuleret mange definitioner af æstetiske læreprocesser, og hvilke læringsmuligheder der findes ved at arbejde med disse processer.

I denne opgave tager vi udgangspunkt i Bennyé Austring og Merete Sørensen's beskrivelse af æstetiske læreprocesser som en bestemt måde at erkende og lære på gennem æstetik (Marxen & Christensen, 2016, s. 56).

Undervejs i analysen vil vi supplere med flere perspektiver på begrebet.

Ifølge Austring og Sørensen bliver æstetiske læreprocesser til gennem læring og æstetisk virksomhed, der karakteriseres ved en række sammenhængende symbolsprog, der tilsammen indeholder en sansende dimension (Marxen & Christensen, 2016, s. 56). Disse symbolske formsprog er, når mennesket handler og udtrykker sig gennem æstetiske

processer eksempelvis; tegning, drama, rolleleg, teater, musik, sang, dans osv. og hermed bearbejder og kommunikerer disse oplevelser og erfaringer om sig selv og verden (Marxen & Christensen, 2016, s. 57). Herunder er disse udtryksformer et samspil af kropslige og sansemæssige oplevelser, der indeholder en fortolkning af os selv og verden. Austring og Sørensen påpeger, at mennesket hermed fortolker og bearbejder sine indtryk af verden gennem æstetisk virksomhed for derefter at udtrykke disse bearbejdede og oplevelser på en æstetisk måde (Austring & Sørensen, 2006, s. 91). Æstetisk virksomhed indeholder, ifølge Austring og Sørensen, mange kvaliteter, eftersom denne tilgang blandt andet kan udvikle abstrakt tænkning, følelsesintelligens, kreativitet og æstetisk kompetence (Marxen & Christensen, 2016, s. 52). Disse kvaliteter vil vi uddybe i analysen af vores empiri. Endvidere bliver der i bogen; Lærerens Grundbog til Melletrinnet, beskrevet, at formsprogene indeholder en præsentation af mange sanseindtryk samtidigt og dermed danner ny indsigt. Derudover kommer disse formsprog til udtryk, når eksempelvis følelser, forestillinger, fantasier og tanker skal etableres i en samlet form (Marxen & Christensen, 2016, s. 57).

## Empiri

I følgende afsnit præsenteres og beskrives undersøgelsens undervisningsdesign og derefter den indsamlede empiri.

### Undervisningsdesign

Vores undervisningsdesign blev afprøvet i forbindelse med et seks ugers tværfagligt forløb med dansk og historie. Forløbets overordnede faglige problemstilling handlede om, hvordan pandemier har forandret verden gennem tiden. Indledningsvis tog vi udgangspunkt i coronapandemien for at lægge ud med noget relevant for elevernes livsverden. Derefter arbejdede vi med den sorte død og den spanske syge. Til sidst afsluttede vi forløbet med en sammenfatning af pandemierne. I hele forløbet havde vi fokus på æstetiske læreprocesser, men i denne opgave tager vi primært udgangspunkt i to elevaktiviteter, som blev afprøvet i løbet af de sidste to uger. I begge aktiviteter skulle eleverne fremstille produkter. Hele

forløbet var selvfølgelig meget påvirket af rammerne for onlineundervisningen, hvor eleverne arbejdede sammen over Microsoft Teams med kamera og skærmdeling.

### **Plakater om den sorte død**

I den første aktivitet skulle eleverne i grupper på tre til fire fremstille plakater om middelalderens forholdsregler mod pesten. Eleverne skulle prøve at sætte sig i datidens menneskers sted og udvælge, hvilke forholdsregler de ville formidle til andre af datidens borgere. Dette skulle de gøre ved at bruge programmet easel.ly, som findes på [skoletube.dk](https://www.skoletube.dk) (Skoletube, u.å.). Programmet indeholder en række af let tilgængelige funktioner, hvor man kan designe plakater med tekst, billeder, ikoner, figurer og farver. I løbet af de forrige uger havde eleverne arbejdet med symptomer og forholdsregler om pesten. Før aktiviteten blev disse opsummeret og gennemgået i et 10 minutters oplæg med billeder, hvor selve elevopgaven også blev forklaret. De mange forskellige forholdsregler blev også nævnt i opgavebeskrivelsen til eleven, hvor grupperne herfra skulle udvælge nogle til deres plakat. Opgaven gik ud på, at eleverne i grupper skulle udvælge forholdsregler og designe plakaten. Som forudsætning havde eleverne inden allerede arbejdet med programmet og arbejdet med genretræk for plakater, som blev relateret til nutidige coronaplakater og plakater med forholdsregler under den spanske syge.

### **Lydcollage om den spanske syge**

I denne aktivitet skulle eleverne i grupper, på tre til fire, genfortælle en historie kun ved brug af lyde. Vi havde selv skrevet to forskellige historier med fokus på et personligt narrativ samt et beskrivende sprogbrug. Den ene omhandlede en soldat under 1. verdenskrig, den anden omhandlede en sygeplejerske på et hospital under den spanske syges udbrud i Danmark. Historierne var skrevet med det formål, at eleverne skulle få indlevelse i den "lille" historie i den "store" historie. Opgaven var stilladseret således, at grupperne først skulle blive enige om, hvilke lyde der optrådte i fortællingen, og derefter skulle de finde ud af, hvordan de selv kunne skabe disse lyde ud fra genstande i deres hjem. Til sidste skulle de optage alle deres lyde i den rigtige rækkefølge, så det passede med fortællingens handlingsforløb. Aktiviteten

afstuttede ved at grupperne lyttede til hinandens produkter og gav feedback efter et feedbackskema. Enkelte gruppers lydcollage blev også afspillet fælles i klassen.

## Kvalitative interviews

For at indsamle vores empiri har vi anvendt kvalitative interviews, hvor vi har interviewet i alt 12 elever af ca. 20 min. varighed. Da vores praktikforløb foregik online, foregik interviewsamtalerne efter skole og online på Microsoft Teams. Interviewene blev optaget, men grundet bestemte retningslinjer, fik vi ikke lov til at videofilme.

De kvalitative interviews fandt sted de sidste to uger af vores praktikforløb, da vi blandt andet havde fokus på elevernes færdiglavede produkter, samt deres arbejdsproces og holdning til denne arbejdsform. Disse kvalitative interviews gav os mulighed for en længere samtale med eleverne, hvor de, i modsætning til det kvantitative interview, kunne uddybe deres svar og refleksioner.

Vi har beskæftiget os med det semistruktureret interview, da vi havde en overordnet plan og struktur for vores interview med spørgsmål. Til tider undervejs i interviewet ændrede vi på rækkefølgen af spørgsmålene blandt andet fordi vi var åbne for, hvor elevernes svar kunne føre os hen. (Kvale, 2002, s. 129). Formålet med denne form var at skabe en mere sammenhængende og flydende samtale, og "(...) at tilvejebringe empirisk information, der kan belyse et teoretisk felt, eller at udvikle en empirisk baseret teori" (Solud, 2014, s. 142). Endvidere er det semistrukturerede interview et kvalitativ forskningsinterview, eftersom det er en styret samtale med en implicit magtstruktur mellem interviewpersonen og interviewereren (Ibid, s. 130).

I forbindelse med udarbejdelsen af interviewet beskriver den norske psykolog, Steinar Kvale, og professor i psykologi, Svend Brinkmann, at et godt interviewspørgsmål skal have fokus på både en dynamisk og tematisk dimension (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 185). Undervejs i interviewet forsøgte vi at balancere mellem disse dimensioner ved både at forholde os til indholdet af vores spørgsmål og dermed tematikken samt forholde os til at skabe et samtaleflow og sørge for at holde samtalen i gang. Da vi ønsker at undersøge, hvordan æstetiske læreprocesser og produktorienterede tilgange kan udvikle elevers historiebevidsthed inddelte vi vores spørgsmål i følgende kategorier; æstetiske

læreprocesser, deltagelse og engagement, samt elevens historiebevidsthedskompetence.

Disse kategorier skabte en struktur, der gjorde os sikre på at få dækket vores problemstillinger.

I begyndelsen af interviewet ønskede vi at spørge ind til elevens egen holdning til at arbejde ud fra en produktorienteret tilgang med henblik på deres arbejde med plakater og lydcollage. Det var relevant for os at undersøge, hvad der havde været udfordrende, og hvad der havde været sjovt. Således gjorde vi brug af indledende spørgsmål, for at åbne op for elevens umiddelbare oplevelser i arbejdet med plakater og lydcollage (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 190).

Efterfølgende var elevens egen motivation og arbejdsindsats væsentlig at undersøge for at se sammenhænge mellem den kreative proces og deres motivation. Afslutningsvis spurgte vi ind til elevernes historiebevidsthed gennem spørgsmålene; om de kunne se sammenhænge mellem de tre pandemier, hvor de møder historie i deres hverdag, og om de har fået en større forståelse for forløbet ved at arbejde med produkter (plakat og lydcollage) (Se bilag 4). Med henblik på Kvale og Brinkmanns opdeling af forskellige typer interviewspørgsmål har vi gjort brug af både opfølgende, sonderende, strukturerende, specificerende og fortolkende spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 190).

### **Selve interviewet**

Inden interviewet begyndte, startede vi med at briefe eleven om rammesætningen.

Herunder forsikrede vi om, at vi kun ville lydoptage og fortalte, hvad formålet var med selve interviewet. Indramningen af interviewet er væsentlig for at kunne skabe en tryk og positiv atmosfære, "(...) således at de interviewede bliver opmuntret til at sætte ord på deres synspunkter på tilværelsen og verden" (Kvale, 2002, s. 132). Denne indramning gjorde at eleven følte sig tryk, og der blev skabt en god kontakt for, at eleven havde lyst til at åbne sig. Vi forsøgte at have en empatisk og anerkendende tilgang for at skabe en tryk stemning (Kvale, 2002, s. 130). Eftersom interviewet foregik online anvendte vi en anerkendende tilgang i form af toneleje, tonefald og sprogbrug. Afslutningsvis debriefede vi enkelte gange ved at spørge, om eleven havde nogle spørgsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183).

Da de kvalitative forskningsinterviews foregik online, er det relevant at undersøge fordele og ulemper ved et såkaldt telefoninterview. Ifølge den norske universitetslektor, Randi Benedikte Brodersen, er en af ulemperne ved denne form at kommunikationen, herunder kropssprog og mimik, udebliver og interaktionen dermed bliver mindre (R. B. Brodersen, 2019, s. 104). Denne reduktion af udtryksmuligheder oplevede vi til tider udfordrende, fordi der opstod afbrydelser og nogle gange problematikker ved at forstå spørgsmålet eller formuleringerne. Her fandt vi ud af, hvor væsentligt det er at kommunikere tydeligt med konkrete spørgsmål og tydelige formuleringer, idet vi ikke havde kropssproget som hjælpemiddel for kommunikation. Dog kan et telefoninterview også have fordel, ved at eleverne kan sidde i hjemmевante og trygge omgivelser og ikke behøver at have øjenkontakt, hvilket for nogle elever kan være grænseoverskridende, hvis ikke der er skabt en tæt relation (Brodersen, 2019, s. 107). Endvidere er selve mediet noget, eleverne på forhånd er vant til at kommunikere i og bliver anvendt som en del af deres hverdag.

### **Transskribering**

Endvidere har vi transskriberet interviewene, men vi har fravalgt afbrudte og ugrammatiske sætninger og udeladt enkelte tekststykker, hvor det ikke har handlet om selve undersøgelsen og dermed ikke har været relevant i denne opgave. Ved en transskribering er det væsentligt at være bevidst om den syntaktiske form, og at disse fravalg også er et analytisk valg, som dermed giver udfald for analysen af interviewet (Solud, 2014, s. 150). Dermed har vi allerede analyseret, da vi transskriberede interviewene, eftersom vi undervejs, i transskriberingsprocessen, har udeladt sætninger og hermed har haft et fokus med transskriberingen.

### **Spørgeskemaundersøgelser**

Som supplement til de kvalitative elevinterviews valgte vi at udføre to spørgeskemaundersøgelser i de to 6. klasser. Spørgeskemaundersøgelserne gav os med fordel mulighed for at udspørge alle eleverne i de to 6. klasser. På den måde fik vi et mere generelt billede af klassens oplevelse med vores undervisningsdesign.



Undervejs i praktikforløbet var vi interesserede i at undersøge elevernes holdninger til historiefaget, herunder deres holdninger til arbejdsformer og aktiviteter. Efter undervisningsforløbet gennemførte vi endnu en spørgeskemaundersøgelse med henblik på en evaluering af de æstetiske aktiviteter fra forløbet.

Spørgeskemaundersøgelserne blev udarbejdet online gennem Microsoft Forms i forbindelse med en lektion, der blev holdt online gennem Microsoft Teams. Den første blev gennemført før elevinterviewene. Vores hensigt var nemlig at have mulighed for at gå i dybden med de enkelte elevsvar fra spørgeskemaundersøgelsen i de kommende elevinterview, og af samme grund var de ikke anonyme. Spørgeskemaundersøgelsen var udformet med lukkede svaralternativer, hvor eleverne skulle krydse af blandt givne svarmuligheder (se bilag 2).

Dette giver mulighed for en hurtig sammenligning af svar, hvilket kan skabe et overblik over klassernes holdning. Dog giver lukkede svaralternativer unuancerede svar, som ikke giver os en dybere indsigt i elevernes tanker bag svaret (Bjørndal, 2013, s.110-111). Det var blandt andet også af denne grund, at vi også har benyttet os af kvalitative elevinterviews.

Spørgsmålene indeholdt to forskellige kategorier. Den første kategori af spørgsmål omhandlede elevernes læringsstile og foretrukne arbejdsmåder. Vores hensigt var her få et indblik i elevernes foretrukne læreprocesser. Den anden kategori af spørgsmål handlede om elevernes holdning til historiefaget samt deres forståelse af, hvorfor man skal have historie i skolen. Spørgsmålene er inspireret af spørgsmål fra bogen "Læremidler i praksis" (Poulsen, 2013, s. 154). Hensigten var her at få indblik i elevernes forforståelse af faget inden undervisning og senere bruge denne indsigt i de efterfølgende elevinterviews.

Spørgsmålene blev formuleret præcise og tydelige efter Gustav Haraldsens tre principper om, at informanterne skal kunne forstå begreber, have tilstrækkelige oplysninger og viden om hvordan de skal svare (Bjørndal, 2013, 110). Som kritik til spørgsmålene bør dog nævnes, at de sidste spørgsmål om historiefaget havde en mere abstrakt karakter, og de kunne derfor være svære for en 6. klasseselev at forstå. Dette vil vi komme nærmere ind på i analysen.

Det afsluttende og evaluerende spørgeskema udformede vi som en kombination af spørgsmål med åbne og lukkede svaralternativer. På den måde sikrede vi præcise målinger samt en mulighed for flere nuancer og dybdegående information (Bjørndal, 2013, s. 111).

## Analyse af empiri

### Analysestrategi

I dette afsnit vil vi analysere vores empiri og underbygge vores analyse og fortolkning med teori. I analysen vil vi sammenligne elevernes svar fra interviewene med henblik på at undersøge, hvordan vores undervisningsaktivitet har påvirket eleverne, og om de har udviklet en større forståelse af historiebevidsthed.

For at skabe et overblik har vi opdelt analysen i tre forskellige afsnit; *æstetiske læreprocesser, historiebevidsthed og sammenfatning af historiebevidsthed og æstetiske læreprocesser*, således vi får dækket vores problemformulering. Vi har haft en deduktiv fremgangsmåde, hvor vi har taget udgangspunkt i de teoretiske begreber og inddelt svarene fra de transskriberede interviews i kategorier. På den måde har vi foretaget en meningskondensering ved at søge efter fællestegn hos informanterne. Undervejs i den proces har vi foretaget tolkning af empirien, som har hjulpet med kategoriseringen. Afsnittene vil lede hen imod en sammenkobling af begreberne samt til sidst en diskussion af empirien.

### Æstetiske læreprocesser

I dette afsnit vil vi analysere vores empiri med udgangspunkt i hvilke tegn på æstetiske læreprocesser eleverne oplever, samt hvordan disse æstetiske læreprocesser kan fremme deres læring.

“Altså jeg synes det har været sjovt, at man skulle bruge lidt kreativitet, men sådan at man skulle tænke ud af boksen, i stedet for bare at skrive på et papir” (se bilag 3, elev A). Dette citat er blot en ud af mange af elevernes udmeldinger om produkterne de i forløbet har lavet. Hvis man skal generalisere elevernes samlede holdninger om forløbet, så beskriver eleverne blandt andet, forløbet med at arbejde med produkter (lydcollage og plakater), som noget der var anderledes, sjovt og at de fik meget medbestemmelse, fordi de synes det var

en fri opgave. Eksempelvis beskriver en elev at arbejdet med produkterne var "(...) sjovere end at sidde og læse en hel tekst" (se bilag 3, elev J).

Elevernes beskrivelser af, at det var anderledes og nyt kan være et tegn på, at de har fået en ny æstetisk erkendelse, idet de har oplevet og erfaret på en anden måde, end de er vant til. Eksempelvis udtaler en elev at "Det var på en anden måde, man fik husket det på end f.eks. hvis man skulle skrive en eller anden lang tekst. Så synes jeg bare det var bedre. Det var lidt mere frit, det man gjorde." (se bilag 3, elev G).

### **Æstetisk erkendelse**

Ud fra denne æstetiske erkendelse kan der, ifølge Austring og Sørensen, udvikles abstrakt tænkning som er en af de mange kvaliteter ved æstetisk virksomhed og som kommer til udtryk gennem æstetiske læreprocesser (Marxen & Christensen, 2016, s. 52). Denne abstrakte tænkning ses i elevernes beskrivelser af deres oplevelse ved at lave plakater og lydcollage; "(...) Mange af tingene der kunne man ikke have et forkert svar, det har også gjort at jeg har kunne tænke lidt mere" (se bilag 3, elev A). Her viser at eleven får udviklet sine refleksionskompetencer, fordi opgaven er mere fri uden et rigtig eller forkert svar.

Denne refleksion er således skabt i relation med opgavens indhold, og denne refleksion kan være med til at udvikle abstrakt tænkning. Denne abstrakte tænkning ses særligt i opgaven med lydcollage, hvor eleverne skulle formidle en historie gennem lyde. Her står den abstrakte tænkning i sammenhæng med elevernes forestillings- og indlevelsessevne, hvor eleverne skulle leve sig ind i historien, hvilket flere elever påpeger; "Det kan hjælpe at høre det i stedet for at læse det." (se bilag 3, elev J), "Det er faktisk lidt svært at forklare. Sådan man kunne sådan føle på en måde, hvad der skete på en måde" (se bilag 3, elev B). "Jeg følte lidt, at man kunne mærke, at de ikke havde det sådan... hvis man kan sige det sådan." (se bilag 3, elev J) "(...) Altså ja, fordi så laver man jo også noget lyd, og så kan man jo nemmere sådan måske få et billede inde i hovedet af, hvordan de sådan ser ud, og hvordan det lyder og sådan" (se bilag 3, elev L).

Elevernes udtalelser viser, hvordan indlevelse og abstrakt tænkning hænger sammen, idet flere elever kunne "mærke" stemningen på egen krop gennem et symbolsprog i lyde og lydcollagen, hvilket fører tilbage til deres evne til at forestille sig og leve sig ind i historien.

Disse billeder i hovedet indikerer en æstetisk erkendemåde, hvor symbolsproget (lydcollage) skaber og udvikler kreative kompetencer (Marxen & Christensen, 2016, s. 52). Hermed kan disse kreative kompetencer skabe nye æstetiske erkendemåder og åbne op for en sanselig måde at anskue omverdenen på (P. Brodersen et al., 2020, s. 48). Elevernes forestillings- og indlevelsesevne hænger sammen med deres udvikling af fantasi. Gennem æstetiske processer, herunder arbejdet med æstetiske formsprog, formår eleverne at omskabe deres ideer og fantasi til kreativitet, som udmønter sig i lydcollage og plakater. Denne udvikling af fantasi ses eksempelvis i citatet; "Altså jeg synes det har været sjovt, at man skulle bruge lidt kreativitet men sådan, at man skulle tænke ud af boksen, i stedet for bare at skrive på et papir" (se bilag 3, elev A). Her bliver fantasi sammenlignet med at tænke ud af boksen, hvilket må siges, at fantasien manifesterer sig i ideer og forestillinger, som kommer til udtryk gennem kreativitet. I dette tilfælde bliver disse ideer omsat til lydcollage og plakater (Austriung & Sørensen, 2006, s. 158).

Endvidere fremhæver Brodersen, at disse æstetiske erkendelser har stor betydning for elevens dannelse, hvorfor æstetik i undervisningen netop er relevant (P. Brodersen et al., 2020, s. 48). Brodersen belyser, at en dannelsesproces sker ved, at individet oplever "(...) ukendte fremmedheder fra omverdenen, og hvor han gennem nysgerrighed og hårdt arbejde blev belønnet med forståelse og handlemuligheder (P. Brodersen et al., 2020, s. 48). De æstetiske oplevelser i undervisningen kan give eleven særlige oplevelser, der fremmer kvaliteter for dannelse. Hermed argumenterer Brodersen for, at æstetik i sig selv har erkendelsesværdi og en særlig potentiale i erkendelse og erfaringskilde (P. Brodersen et al., 2020, s. 50).

Elevernes opmærksomhed på stemninger og visuelle forestillinger giver udtryk for en æstetisk fremgangsmåde, eftersom æstetik netop skal give plads og tid til at opleve og blive opmærksom på "(...) former, fornemmelser og stemninger" (P. Brodersen et al., 2020, s. 89). Flere af eleverne beskriver opgaverne som anderledes og nyt; "Altså jeg synes, at det har været ret sjovt sådan, at man skulle lave lidt noget andet. (...) Normalt skal man jo læse om noget, men det ligesom man skulle mere sådan, og man måtte lidt lave det lidt som man ville. Altså ikke helt bestemt måde, man skulle gøre det på" (se bilag 3, elev D). Denne

anderledes og nye måde at arbejde på karakteriserer den æstetiske undervisningsform, som en pause eller brud i undervisningen, som åbner op for den æstetiske indstilling, frem for den naturlige indstilling, der blandt andet har fokus på praktiske gøremål (P. Brodersen et al., 2020, s. 89). Derudover får eleven udviklet divergent tænkning ud fra æstetiske læreprocesser, eftersom opgaverne åbner op for forskellige fremgangsmåder og nye måder at tænke på (Poulsen & Larsen, 2021a, s. 94).

Ydermere påpeger Brodersen, at denne æstetiske og sanselige undervisningsform kan være en støtte til at forstå et givent indhold (P. Brodersen et al., 2020, s. 30), hvilket vi eksempelvis ser ved udarbejdelsen af plakater og lydcollage, hvor flere elever udtaler, at de synes det var nemmere at forstå historien gennem lyde. Således bliver æstetikken et redskab til at lære noget om det faglige emne (pandemier gennem tiden) (P. Brodersen et al., 2020, s. 42).

### **Merbetydning gennem fantasi, indlevelse og følelse**

Ydermere kan elevernes arbejde med fantasi, forestilling og indlevelse åbne op for nye måder at kommunikere på og give merbetydning, eftersom æstetiske udtryk også rummer det ubevidste og følelser (Austring & Sørensen, 2006, s. 60). Det ubevidste og det der ikke kan italesættes kommer til udtryk gennem de forskellige betydningslag, som æstetikens symbolsprog rummer og åbner dermed op for abstrakt tænkning. Lydcollagen indeholdt forskellige betydningslag, eftersom lydenes sammensætning skabte forskellige stemninger og forestillingsevne, der medvirkede til en større forståelse af historien. Historierne, som eleverne skulle producere lydcollage til, var udarbejdet således, at der var mange forskellige måder at lave lyde for at få så mange forskellige lydcollager som muligt. Lydene indeholdt på hver sin måde forskellige lag ud fra, hvordan eleven/gruppen fortolkede og skabte lydene. Eleverne arbejdede med lydene på mange forskellige måder, hvilket indikerer denne frie opgave. En gruppe var optaget af at optage reallyd fra trafikens larm eller regn, mens en anden gruppe var fokuseret på selv at genskabe lydene med kroppen. En tredje gruppe redigerede lydene og satte dem sammen til et værk (se bilag 4). Elevernes oplevelser af lydcollagen illustrerer de mange forskellige symbolske afkodninger, som lagres i deres underbevidsthed, hvor deres sanser og følelser er i spil;

“Altså ja, fordi så laver man jo også noget lyd, og så kan man jo nemmere sådan måske få et billede inde i hovedet af, hvordan de sådan ser ud, og hvordan det lyder og sådan” (se bilag 3, elev L).

“Ja, f.eks. det med koldt og stormfuld. Så følte jeg, at man kunne mærke, at det var koldt. Og stemning var sådan, at man var lidt i panik” (se bilag 3, elev E).

Her bliver forståelsen af historien til gennem arbejdet med det æstetiske symbolsprog, og læringen opstår gennem en æstetisk læreproces.

Ved udarbejdelsen af plakat og lydcollage kan de æstetiske og symbolske formsprog åbne op for stor kompleksitet og flere betydningslag, hvilket er med til at udvikle elevernes æstetiske erkendelse (Austring & Sørensen, 2006, s. 58). “(...) men jeg har også lært det, at du kan sætte ting sammen på andre måder. (...)” (se bilag 3, elev A ). Her viser eleven sin æstetisk erkendelse ud fra abstrakt tænkning og refleksion, hvilket kommer til udtryk gennem samspillet mellem de forskellige sanseindtryk, der opstår ved eksempelvis arbejdet med lydcollage, hvor fantasi, forestilling, stemninger og følelser er forskellige æstetiske oplevelser og sanseindtryk, der danner ny indsigt og forståelse af omverdenen. Det æstetiske formsprog i lydcollage indeholder lyd, rytme, toner, timing, pauser osv. og tilsammen åbner formsproget op for nuancer og nye æstetiske erkendemåder (P. Brodersen et al., 2020, s. 35).

### **Følelsesintelligens**

Med henblik på æstetisk virksomhed påpeger Austring og Sørensen, at det er med til at udvikle elevernes følelsesintelligens (Marxen & Christensen, 2016, s. 52). Da eleverne skulle lave plakater var fokus at formidle ud til befolkningen hvilke forholdsregler og retningslinjer, der var hensigtsmæssige, således de ikke blev smittet med pesten. Her skulle eleverne selv fortolke og bearbejde viden gennem æstetisk symbolsprog, som her er visuel kommunikation, layout, farvevalg, design, ikoner, illustrationer osv. Den æstetiske form gjorde, at fortolkningerne blev bearbejdet og udformet på forskellige måder ud fra et subjektivt, men også kollektivt perspektiv: “Vi prøvede, at bruge nogle rolige farver, fordi vi tænkte gamle dag. Vi prøvede at få det til at se livagtigt ud og ikke bare sådan... Vi skrev

også store overskrifter, så folk bedre ville se det" (se bilag 3, elev G). Her har gruppen fokuseret på farvevalg, layout og design af plakaten, hvor deres valg af rolige farver er deres subjektive fortolkning på at genskabe en autentisk plakat fra "gamle dage". Dernæst er deres overskrifter en af kendetegnene ved plakatgenren og dermed en kollektiv grundforståelse for genren (Marxen & Christensen, 2016, s. 55). Elevernes forskellige plakater illustrerer deres forskellige fortolkninger og bearbejdelser af den sorte død, hvilket hænger sammen med deres kompetencer i forestilling og indlevelse; "(...) fordi man kunne lidt mere forestille sig det. Ja, så kunne man se sammenhænge mellem de forskellige." (se bilag 3, elev C).

Elevernes forestillings- og indlevelsessevner har været en vej til at forstå menneskene dengang, og hvordan de skulle kommunikere et budskab om forholdsregler ud til befolkningen gennem plakater. Dette ses i flere udtalelser fra eleverne;

"Men jeg kunne bedst lide plakaterne. Det synes jeg var rigtig sjovt, fordi man også kunne leve sig mere ind i det, fordi man skulle tænke, som om man levede dengang" (se bilag 3, elev E).

"At det ikke bare var en opgave, hvor man skulle læse en tekst. Her skulle man sådan leve sig mere ind i det. Det synes jeg var rigtig fedt." (se bilag 3, elev E).

### **Æstetiske læreprocesser fremmer motivationen**

Generelt udtalte eleverne stor motivation og glæde ved at arbejde med plakater og lydcollage. Disse udtalelser ses både i de kvalitative interviews og i spørgeskemaet, hvor mange elever omtalte forløbet som "anderledes, nyt, sjovt og spændende" (se bilag 2). Ud fra spørgeskemaerne har 22 elever svaret, at de godt kan lide, når de selv skaber noget. Ud fra spørgsmålet om hvordan de lærer bedst, har 14 elever svaret, at de lærer bedst ved at bruge hænderne (se bilag 2). Dette stemmer overens med, at mange er motiveret ved at lave produkterne (plakat og lydcollage), fordi de her skal skabe noget med hænderne; "(...) Det er federe, når man kan sidde og lave noget med hænderne", "(...) men fordi vi fik lidt lov til at gøre det på en kreativ måde, var det meget sjovere" (se bilag 3, elev K). "Ja, det var også fordi, man kunne lave noget med hænderne, så det var lidt sjovere, at man sådan ligesom kunne lave noget" (se bilag, elev L).

Det er altså en kobling mellem det at skabe noget (kreativitet), og at det er anderledes, som er motiverende for mange elever. At skabe noget kreativt og arbejde med hænderne hænger også sammen med, at det er en anden og anderledes måde at tænke på, som de ikke er vant til. Hermed har eleverne en oplevelse, der vækker deres interesse, fordi de synes, det er spændende, anderledes og varierende, hvilket er, ifølge empiriske forskningsresultater, en af de fem aspekter, der fremmer elevens motivation (P. Brodersen et al., 2020, s. 133).

Det er interessant om elevernes motivation for de æstetiske læreprocesser kan være med til at udvikle elevernes historiebevidsthed; "Jamen, fordi jeg følte, at historie blev et meget mere spændende fag, når man selv skulle tænke og selv tænke over, hvad man selv ville have gjort... Og ikke bare svare på nogle spørgsmål." (se bilag 3, elev E).

Dette citat bevidner om, at et historieforbud, der har taget udgangspunkt i æstetiske læreprocesser, har givet eleven en ny forståelse for historiefaget. Eleven kobler motivation med medbestemmelse, idet det at tænke selv har gjort faget spændende for eleven.

Generelt uddyber eleverne, at medbestemmelse er motiverende for forløbet; "Ja, vi må mere selv bestemme. Det synes jeg er meget fedt" (se bilag 3, elev A).

"Ja, det man lidt fik lov til at have lidt kontrol over opgaven. Altså hvad man ville med den. Det synes jeg har været fedt" (se bilag 3, elev K).

Denne medbestemmelse udmønter sig i plakat og lydcollagen, hvor eleverne selv skal producere og skabe et produkt ud fra egen fortolkning af et fagligt stof. Vi har således opstillet en fri opgave, hvor der ingen korrekte eller forkerte svar er. Opgaven skal netop åbne op for elevens egen frie fortolkning og bearbejdning af stoffet, hvilket flere elever påpeger; "Ja, mange af tingene der kunne man ikke have et forkert svar. Det har også gjort, at jeg har kunne tænke lidt mere" (se bilag 3, elev A). "(...) og man måtte lidt lave det lidt som man ville. Altså ikke helt bestemt måde man skulle gøre det på" (se bilag 3, elev C). Hermed kan denne medbestemmelse være et tegn på, at de oplever mestring og kontrol ved opgaverne hvilket også kan fremme motivationen (P. Brodersen et al., 2020, s. 133).



## Delkonklusion

Ud fra analyse af vores empiri kan vi konkludere, at eleverne har opnået æstetisk erkendelse ved at arbejde ud fra æstetiske læreprocesser. Denne æstetiske erkendelse kommer blandt andet til udtryk ved deres udvikling af deres refleksioner, abstrakt tænkning, følelsesintelligens og fantasi. Således har eleverne opnået en større forståelse for opgaverne (lydcollage og plakat) samt det historiske emne gennem æstetiske læreprocesser, fordi de gennem den kreative proces har udviklet deres indlevelses og forestillingsevne. Denne indlevelse samt læreprocessens fokus på fantasi og medbestemmelse har fremmet elevernes engagement og motivation. Vores analyse viser, at den æstetiske læreproces kombineret med elevprodukter har været en gavnlig arbejdsform for flertallet af elever. Hvorledes arbejdsformen har medvirket til at kvalificere elevernes historiebevidsthed vil vi diskutere senere i opgaven. Først følger en analyse af, hvorledes elevernes historiebevidsthed kommer til udtryk i empirien.

## Historiebevidsthed

I dette delafsnit vil vi analysere den indhentede empiri med henblik på at søge efter tegn på elevernes historiebevidsthed.

Som sagt i teori afsnittet er vi udfordrede med, at historiebevidsthed som fænomen er svært at operationalisere. Vi har dog alligevel gjort et forsøg ved at spørge ind til elevernes oplevelse med undervisningsaktiviteterne, samt deres forståelse af pandemierne med et fokus på elevernes forståelse af sammenhænge og forskelle på pandemierne og tidsperioderne. Der er altså en risiko for at begrebet bliver reduceret i et forsøg på at måle det, hvilket vi vil uddybe i diskussionen. I det følgende vil vi starte med at præsentere og analysere meningskondenseringen af interviewene i lyset af den beskrevne teori om historiebevidsthed.

Vores empiri viser, at eleverne godt kunne se sammenhænge og forskelle mellem pandemier efter det produktorienterede arbejde. Der er dog stor forskel på elevernes evne til at sprogliggøre deres forståelser. En andel af eleverne beskriver, at de godt kan se sammenhænge men, når det kommer til konkrete sammenhænge nævner mange kun

overfladiske aspekter, eksempelvis at de alle sammen var pandemier, at mange døde, at de smittede meget hurtigt, og at mennesker ikke skulle være tæt sammen.

Dog viser det sig, at mange elever i mødet med disse sammenhænge og forskelle kommer til at reflektere over tid og samfund. En elev siger eksempelvis:

“Det er jo sygdomme, der spreder sig fra menneske til menneske, og jeg synes også, at det faktisk er lidt vildt, at de har lavet mange af de samme restriktioner, som der også har været nu. At der for mange år siden har været det samme, for jeg troede slet ikke man kunne sådan noget - at man kunne bede folk om at sige hvad det var, at holde folk indenfor. Det vidste jeg faktisk slet ikke at man kunne. Så ja, der er mange flere sammenligninger end jeg lige troede” (se bilag 3, elev A).

Eleven udtrykker en forbløffelse over sammenhænge mellem fortidens og nutidens restriktioner, herunder at man i fortiden allerede gjorde brug af nogle af de samme. Vi tolker, at eleven har fået et ændret syn på fortiden og dermed en udvidet forståelse af fortiden, som kan være et tegn på, at elevens fortidsfortolkning har udviklet sig. Denne fortidsfortolkning har, for flertallet af informanterne, ændret på deres nutidsforståelse og fremtidsforventning. Da vi spørger ind til sammenhænge og forskelle giver flere elever nemlig udtryk for, at fortidens pandemier har været værre, og at coronapandemien ikke er så slem set i dette lys. Eleverne har altså fået ændret deres syn på nutiden efter at have arbejdet med fortidens pandemier. Eksempelvis siger tre forskellige elever: “Det har sikkert været hårdere end det her med corona” (se bilag 3, elev G). “Altså corona den er nok lidt nemmere på en måde (...)” (se bilag 3, elev B) og “(...) jeg har måske opdaget, at det ikke er så slemt. Jeg har opdaget, at jeg er lidt glad for, det er corona nu og ikke pesten” (se bilag 3, elev D).

Desuden har undervisningen samt spørgsmålene fået eleverne til at reflektere over fremtiden. Eksempelvis beskriver en elev sine refleksioner om fremtiden således:

“(...) den sorte død og den spanske syge, de er jo ovre. De er jo ikke pandemier længere på den måde, vel?. Og jeg håber på, at det snart bliver sådan med corona” (se bilag 3, elev E).

Eleven er blevet bevidst om, at fortidens pandemier er overstået, og at samfundet har klaret krisen. Dette kobler eleven sammen med nutidens pandemi, og hvordan den vil udvikle sig i

fremtiden. Gennem vores meningskondensering er vi kommet frem til, at størstedelen af de interviewede elever er blevet mere bevidste om samspillet mellem tidsdimensionerne, som de ovenstående eksempler viser tegn på. Som Jensen også beskriver det, gør eleverne altså brug af deres historiebevidsthed til at orientere sig i tid og rum. Historie bliver hermed gjort til en proces frem for blot en viden om fortiden (Jensen, 1996, s. 5–6). Aktiviteterne og den nye viden om pandemierne har sat gang i en refleksion og dermed muligvis en ændring af elevernes fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Et kendetegn for eleverne er, at de ser historien som vigtig, fordi man kan lære af den. Dette viser både vores spørgeskemaundersøgelse samt elevinterviews. Eksempelvis svarer 25 ud af 39, at de er enige i sætningen:

“Historie kan hjælpe mig til at forstå, hvorfor nutidens samfund ser ud, som det gør.” (Se bilag 2). Desuden er 16 ud af 39 enige i sætningen: “Det vigtigste ved historie er, at man lærer om fortidens fejltagelser, så man ikke gentager dem.” (Se bilag 2).

Her er det dog værd at bemærke, at 11 elever svarer ved ikke, hvilket kan være grundet spørgsmålets abstrakte og generaliserende udformning. Desuden svarer 12 elever uenige, hvilket også er et interessant synspunkt, fordi hvordan vurderer man i det hele taget, hvad der er “det vigtigste” ved faget? Mange vil måske lægge sig et sted midt imellem enig og uenig.

Ovenstående afspejler sig også i interviewene, når eleverne bliver spurgt ind til, om de synes, historiefaget er vigtigt generelt. To elever beskriver således:

“Det er det vel. Fordi så får man at vide, hvorfor vores samfund er, som det er i dag” (se bilag 3, elev F).

“Fordi så kunne man se, hvordan de havde det, og man kunne gøre det bedre end dem” (se bilag 3, elev H).

Dette syn på historie som “livets læremester” udviser et flertal af eleverne ligeledes i forbindelse med aktiviteterne og pandemierne. Eleverne har en forståelse af, at nutidens samfund har lært af de tidligere kriser, samt at man i fremtiden kan bruge samfundets nuværende erfaring med corona til at håndtere fremtidige pandemier bedre. En elev bliver spurgt om, de tidligere pandemierne har påvirket nutidens samfund og svarer:

“Ja. Det tror jeg fordi jeg synes.. Jeg tror det har gjort, at folk godt ved, f.eks hvis corona kom ud af det blå, f.eks. hvis man aldrig havde prøvet nogle pandemier før, så ville det være meget svære at vide, hvad man skulle gøre, så jeg tror det har påvirket” (se bilag 3, elev G). Eleven har en forståelse for, at befolkningen i samfundet lærer af erfaringer og relaterer det til sin egen livsverden med corona ved at bruge det som eksempel. Samme elev uddyber senere i interviewet:

“(...) Jeg tror, at i fremtiden, hvis der nu kom en anden pandemi. Jeg tror, vi ville være bedre der. (...) Det vil hjælpe meget mere. Det vil blive meget nemmere i fremtiden. Især hvis det er noget der ligner corona” (se bilag 3, elev G ).

Eleven har altså en klar forventning om, at nutidens erfaringer kan skabe en bedre håndtering i fremtiden. Elevens fortolkning af både fortiden og nutiden afspejler sig i en optimistisk forventning til fremtiden.

### **Historiebevidsthed som identitet og sociokulturproces**

Som beskrevet i teoriafsnittet anser Jensen en del af historiebevidsthed som en sociokulturel læreproces, hvor historien bliver en slags livet læremester indenfor normer og værdier, og hvordan man som menneske skal begå sig i samfundet (Jensen, 1996, s. 8). I vores kontekst afspejler dette sig i menneskers måde at agere i et kriseramte samfund, hvilket eleverne arbejdede med gennem fremstilling af plakater med forholdsregler. Eksempelvis fortæller en elev om forskelle mellem før og nu:

“(...) Men det var jo også på en anden måde. Det var jo anderledes med, hvordan samfundet var dengang i forhold til nu” (se bilag 3, elev G).

“(...) jeg føler lidt mere, at nu der hører man faktisk ikke lige så meget efter, som man gjorde dengang, fordi jeg synes, der er rigtig mange, der er ligeglade med reglerne - især folk på vores alder. (...) Man tænkte på at gøre alt for at overleve i forhold til nu. Hvor det i dag er en lidt mildere sygdom, så folk tager det lidt mere med ro” (se bilag 3, elev G).

Om eleven har ret i sin historiske vurdering er svær at sige, men eleven reflekterer her over værdier og principper mellem tiderne. Eleven siger, at mange i dag ikke er nær så gode til at overholde reglerne, som de burde være, eller som de var i fortiden. Eleven begrundet det med, at pandemierne var meget værre dengang end i dag.

I mødet med det anderledes reflekterer eleven over samfundets værdier, og hvordan man burde agere i denne kontekst, hvor det anderledes her er den store forskel på samfundsstrukturerne og menneskers levevis. Ovenstående ser vi som et eksempel på, hvad Jensen beskriver som mødet med det anderledes, hvor eleven får mulighed for at udvikle sin historiebevidsthed gennem en spejling mellem os og dem. På den måde får eleven en større forståelse af sig selv som individ i nutiden (Jensen, 1996, s. 8). Samme elev udtaler senere i interviewet om historiefaget generelt:

“Det er vigtigt også at lære, hvad der er sket før. Det hjælper også noget med, hvordan man er i samfundet. Man lærer meget mere end man lige tror. Der er nogle ting jeg her tænker man også kan bruge som voksen. “(...)Altså bare sådan nogle små ting. Med hvordan man opfører sig på en måde.” (se bilag 3, elev G).

Vi ser her, at eleven mener, at historiefaget hjælper til at forstå samfundet samt, hvordan man skal opføre sig. Det står i sammenhæng med, hvad Jensen beskriver som det refleksevene handlingsregulerende element af den sociokulturelle proces. Dette aspekt reflekterer eleverne konkret over gennem plakatopgaven og den kreative proces, som eleven tidligere beskriver i forbindelse med forholdsreglerne.

“Mødet med det anderledes” er tæt forbundet med udviklingen af menneskers identitet, som vi også ser afspejlet i empirien. Eleverne er nemlig meget optaget af levevilkårene for børnene under pesten, eftersom de tidligere i forløbet blev gjort opmærksom på, at pesten i særlig høj grad ramte børn i middelalderen i modsætning til i dag, hvor corona rammer den ældre befolkning. Dette forhold inddrager flere grupper på deres plakater, og flere elever giver udtryk for dette i interviewene (se bilag 4 for plakater). Eksempelvis siger en elev i forbindelse med plakatopgaven:

“Ja, altså jeg tænkte på, hvordan det må være at skulle kigge på sådan nogle plakater, og især det der med, at der stod at børn blev mere smittet. Altså jeg ved ikke, hvordan jeg ville - ja - det ville være uhyggeligt” (se bilag 3, elev I).

Emnet berører altså eleverne som individer og deres identitet, hvilket giver en meningsfuld dybde til det produktorienterede arbejde. Eleven fra forrige citat refererer også til sin egen aldersgruppe, da eleven siger, at det særligt er folk på deres alder, som ikke følger reglerne.

Jensen skriver, at det blandt andet er gennem sin identitet, man skaber sammenhænge mellem tid og rum, hvilket vi kan se, at aktiviteterne har fordret ved, at de kan inddrage sig selv (1996, s. 7).

### **Elevens livsverden**

Hele undervisningsforløbet tog udgangspunkt i elevens livsverden, da teorien om historiebevidsthed påpeger, at indholdet skal være relevant og meningsfuldt for eleven. Derfor tog vi udgangspunkt i eleverne som individer i en pandemi og anvendte dette som referencepunkt til det historiske indhold. Dette kalder Jensen for aktualisering af det historiske stof, hvor det får en nutidsrelatering, hvilket er en vigtig del ved videreudvikling af historiebevidsthed i skolen. Dog er begrebets modpart, distancering, lige så væsentligt for at undgå anakronismer. Endvidere skriver Jensen, at eleven vil bruge dem selv som reference- eller sammenligningspunkt, hvilket oparbejder en kvalificeret indsigt i deres egen historicitet (1996, s. 13).

Eleverne bruger gentagne gange dem selv som referencepunkter, eksempelvis gennem deres identitet som barn i en sundhedskrise og gennem værtdiafklaring med forholdsreglerne. Desuden ser eleverne indholdet som relevant og meningsfuldt, da det kan relateres til deres livsverden. Eksempelvis siger to elever i forbindelse med udarbejdelsen af plakaten: "(...) så det har også hjulpet, at det har mindet om corona." (se bilag 3, elev A).

"Vi tænkte på corona i dag." (se bilag 3, elev J).

De bruger altså deres egen livsverden i produkterne, og det har gjort det nemmere for dem. Dette kan forbindes med Binderups model for kvalificering af historiebevidsthed, hvoraf indholdets vedkommendhed for eleverne er den første del.

For det andet skal undervisningen inkludere elevernes historiemæssige produktionssteder udenfor skolen. Dette har de to aktiviteter med plakater og lydcollage ikke direkte inkorporeret. Til gengæld har denne inddragelse fundet sted i forløbets indledende aktiviteter, hvor vi eksempelvis har anvendt podcast og klip fra Historien om Danmark til at danne en forståelse af den historiske viden, som eleverne kunne anvende i produkterne. Eleverne formulerer særligt tv og familie, da de i interviewene åbent bliver spurgt ind til, hvor de i hverdagen møder historie.

Det tredje punkt i modellen handler om, at det formelle fag skal strukturere elevernes samlede historiske viden (Binderup, 2007, s. 47), hvilket vi har forsøgt ved at sætte elevernes livsverden i et historisk perspektiv blandt andet gennem sammenhænge og forskelle mellem pandemierne. Her har aktiviteterne fokuseret på den lille historie i store historie gennem de konkrete fortællinger om personer i lydcollagen samt formidling af forholdsregler i plakatfremstillingen. I kapitlet "historiedidaktisk forskning" skriver Andreas Rasch-Christensen, at netop denne kobling er vigtig for eleverne, da de foretrækker narrative fortællinger, hvilket giver autenticitet til historien, mens den store fortælling danner sammenhæng og mening (2010). Dette ser vi også i empirien, hvor eleverne giver udtryk for motivation og engagement, da det historiske indhold omhandler konkrete narrative fortællinger samt at aktiviteterne kobles til det samlede forløb om pandemier.

Yderligere var hensigten med produkterne også, at eleverne gennem den skabende proces indirekte får større indsigt i, at de selv er historieskabte samt historieskabende individer. De fleste informanter har dog svært ved at beskrive dette forhold, men en elev beskriver i løbet af interviewet således:

"Ja, men det er jo på en måde mennesker, der skaber historie ved at gøre ting, som så kan lave en eller anden kæmpe kæde reaktion. Hvis de bare gør en lille ting, som der så bare gør alt muligt, og så bliver til historie" (se bilag 3, elev K).

At sætte ord på deres egen historicitet, er en meget abstrakt opgave for en 6. klasseselev. Af samme grund har vi også arbejdet indirekte med det gennem den kreative proces. Her kan vi se, at eleverne reflekterer over og sammenkoblet tidsaspekterne, hvilket Jensen også påpeger kan føre til en oparbejdning af elevernes scenariekompetence (1996, s. 12). Dette er sket gennem elevernes udarbejdelse af produkterne, hvor eleverne har skabt fortællinger gennem kreative udtryksformer.

## **Delkonklusion**

Gennem arbejdet med pandemierne har eleverne fået bearbejdet deres evne til at orientere sig i tid og rum. Vi ser, at eleverne er meget interesserede i at aktualisere indholdet. Enkelte også for meget. Mens andre er gode til også at anskue de store forskelle. Vi ser tegn på, at

eleverne har fået ændret deres fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger gennem arbejdet med produkterne. Dette forhold mellem elevernes historiebevidsthed og de æstetiske læreprocesser vil vi diskutere i næste afsnit.

Elevernes fremtidsforventninger handler i stor grad om, at man kan lære af historien, og at det vil blive bedre i fremtiden. Derudover har eleverne også fået et blik for, at coronapandemien er en historisk begivenhed. To elever uddyber eksempelvis:

“Det er ligesom med den sorte død. Det kan være man kommer til at tale om den om lang tid, når der på et tidspunkt kommer en ny en” (se bilag 3, elev J).

“(…)Jeg synes i hvert fald, at det blive sjovt, når jeg med mine børn skal forklare dem, hvordan covid-19 var, at vi blev nødt til at blive sendt hjem fra skole. Det er da ret historisk. Ligesom den spanske syge og den sorte død. Det er jo også en del af historien. (...) Man ved jo, at der er skrevet meget om pesten og den spanske syge. Så tænker jeg også, at der bliver skrevet en masse om corona” (se bilag 3, elev E).

Gennem arbejdet med pandemierne får eleverne en større forståelse for, hvordan man i fremtiden vil tænke tilbage på coronapandemien. Eleverne er i stand til at sætte sig selv ind i en historisk kontekst. Det ser vi også generelt ved, at eleverne inddrager sig selv i den historiske kontekst, hvilket aktiviteterne understøtter. Her fokuserer mange elever på deres egen identitet af at være barn under en pandemi.

## Sammenfatning af historiebevidsthed og æstetiske læreprocesser

I den følgende afsnit vil vi på baggrund af den forrige analyse sammenfatte, hvorledes de æstetiske læreprocesser har været medvirkende til udviklingen af elevernes historiebevidsthed.

### Historisk empati

Som vi tidligere har nævnt har eleverne arbejdet med deres indlevelsesevner gennem æstetiske læreprocesser ved arbejdet med plakater og lydcollage og på den måde fået en større forståelse for forløbet om pandemier.

Kvande og Naastad skriver, at hvis eleverne skal lære noget af historien, er både en analytisk og følelsesmæssig genkendelse af situationer, hændelse og menneskers



virkelighedsopfattelse vigtige for eleverne. Eleverne skal altså i undervisningen have en mulighed for at kunne leve sig ind i historien (Kvande & Naastad, 2013, s. 50). At arbejde med indlevelse og genkendelse giver også mulighed for at udvikle elevernes historiske empati, som omfatter at forstå fortiden på dens egne præmisser. Hvis dette skal lade sig gøre, påpeger Jens Aage Poulsen, skal eleverne både have en viden om fortiden, samtidig med at de gør brug af deres fantasi, kreativitet og indlevelse (Poulsen, 2021, s. 67). Det er netop denne indlevelse og kreativitet eleverne giver udtryk for i empirien og som dermed bliver et redskab til at forstå det faglige indhold. Vores analyse viser også, at denne indlevelse, fortolkning og kreativitet har været med til at skabe en refleksion og abstrakt tænkning hos eleverne, hvilket har medført, at eleverne har trænet deres evne til at orientere sig i tid og rum, herunder at forstå sig selv i en historisk kontekst. Det er her, vi ser en kobling mellem læreprocessen og en kvalificering af elevernes historiebevidsthed. I faghæftet for historie under kompetenceområdet historiebrug beskrives, at elevernes forståelse af, hvordan mennesker er historieskabte og historieskabende, kan fremmes ved, at eleverne i undervisningen udvikler deres evner til at skifte perspektiv og udvise historisk empati (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 33).

I vores empiri ser vi denne evne til at skifte perspektiv i og med, at eleverne får oparbejdet deres forestillingsevne gennem de æstetiske læreprocesser. Dette har, for nogle elever, ført til en større forståelse af historicitet. En elev beskriver det sådan:

“Det er jo os, der går rundt og smitter. Det er jo vidst kommet fra nogle dyr. Men det er jo os, der smitter. Det er jo os, der lukker landet ned. På den måde er det jo meget mennesker, der skaber historie” (se bilag 3, elev E).

### **Æstetisk erfaring og elevens livsverden**

Analysen viser endvidere, at de æstetiske læreprocesser giver eleverne mulighed for at arbejde med dem selv gennem deres egen livsverden. På den måde får eleverne koblet deres egen forståelse med det historiske indhold. For at udvikle elevernes historiebevidsthed påpeger Binderup, at det faglige indhold må tage udgangspunkt i elevernes livsverden for at give mening og have relevans for eleven (Binderup, 2007, s. 47).

Eftersom vi har arbejdet med pandemier gennem tiden, har vi haft fokus på at tage udgangspunkt i elevernes livsverden, da vi har koblet Covid-19 med tidligere pandemier gennem historien. Ud fra vores empiri oplever vi, at eleverne kan se mening med forløbet om pandemier, idet de selv står overfor en pandemi (Covid-19), som hermed gør at forløbet får en direkte betydning for dem; "Jeg synes bare det har været et sjovt emne og normalt plejer det at være lidt mere sådan om gamle dage på en måde, hvor det var mere om os" (se bilag 3, elev C). Dette citat viser tydeligt elevens motivation for at arbejde ud fra elevens egen livsverden, som gør at eleven nemmere kan forholde sig til emnet. Ydermere oplever eleven også en værdifuldhed, hvilket er en af de fem motivationsfaktorer, idet eleven kan se relevansen i forløbet og en nytteværdi (P. Brodersen et al., 2020, s. 133).

Endvidere skriver Jensen, at historiefaget kan havne i et spændingsfelt mellem relevans og faglig kvalitet, hvor der er risiko for, at elever fravælger faget, hvis de på den ene side ikke ser indholdet som relevant, og på den anden side hvis indholdet ikke har en høj faglig kvalitet i forhold til den viden, eleverne får fra hverdagens produktionssteder (1996, s. 10). Denne balance har vi skabt gennem de æstetiske læreprocesser, hvor vi har koblet deres nuværende viden om corona med viden om tidligere tiders pandemier. Læreprocessen bliver dermed en måde at facilitere meningsfulde historiske fortællinger for eleverne, der giver dem mulighed for at udvikle en forståelse for dem selv som individer i en historisk tid.

Gennem æstetisk erkendelse og oplevelse udvikler eleverne nye perspektiver og nuancer på verden og sig selv (P. Brodersen et al., 2020, s. 80).

Dette hænger sammen med folkeskolens formålsparagraf stk. 2, der lyder således;

"Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 4).

Således har vi gennem æstetiske læreprocesser åbnet op for elevernes oplevelse, fordybelse og virkelyst, for at eleverne opnår nye erkendelser på verden, samt udvikler deres indlevelsesevner og forestillingsevner.

## Den videnskabelige side og den poetisk-gådefulde side

Gennem undervisningsforløbet har vi forsøgt at koble de to sider af faget, som May-Brith Ohman Nielsen kalder den videnskabelig analyserbar og den poetisk-gådefulde. Hun siger dog også, at man hverken kan eller bør adskille de to sider af faget (Poulsen & Larsen, 2021b, s. 23). Denne tilgang har vi også haft, eftersom hun påpeger, at det er i kobling mellem de to, at historiebevidsthed opstår (Kvande & Naastad, 2013, s. 50).

Gennem de æstetiske læreprocesser arbejder vi primært med den side af faget, som Ohman Nielsen kalder den poetisk-gådefulde side af faget. Den omfatter eksempelvis eksistentielle, æstetiske samt moralske spørgsmål. Plakatopgaven omfatter forholdsregler og udtryksformer og indeholder på den måde et aspekt af det moralske i og med, at eleverne skal udtrykke til andre, om hvad man burde gøre i en sundhedskrise. Opgaven bliver dog formuleret som, at de skulle prøve at hjælpe deres by gennem formidlingen. I lydcollagen arbejder eleverne ved at opleve fortællingerne gennem sansning, indlevelse og følelser og dermed med en ikke-videnskabelig analytisk tilgang. Igen er det dog værd at bemærke, at de to sider aldrig bliver adskilt 100%, eftersom de æstetiske produktionsopgaver også indeholder en historisk analyserbar viden. Desuden indgår der også elementer af æstetisk analyse i den æstetiske læreproces, hvor eleverne eksempelvis skal udvælge og sammensætte viden samt koble ord med lyde og følelser, som dermed giver dem et symbolsprog. Det overordnede forløb er derfor en kombination mellem de to sider, hvor eleverne blandt andet også arbejder med kildearbejde og kategorisering af begreber. Således har vi haft fokus på den poetisk-gådefulde tilgang som et redskab til at forstå det faglige indhold, hvilket Ohman Nielsen påpeger er en god indfaldsvinkel til at få øje på og "(...) underbygge historiens poetiske funktions" (Kvande & Naastad, 2013, s. 50).

Den gådefulde poetiske side af faget omhandler også identitet, fællesskab og genkendelse, hvilket vi også ser, at eleverne giver udtryk for gennem empirien.

## Elevernes syn på historiefaget

Årsagen til at vi netop har haft fokus på at arbejde ud fra æstetiske læreprocesser er, som vi i indledningen beskrev, at mange elever ser historiefaget som læsetungt, hvilket eleverne fra vores praktik også påpeger; "jeg er ikke så vild med historie normalt, fordi de der lange

tekster, jeg synes ikke det er sjovt. Men jeg synes det her har været sjovt. Jeg har virkelig godt kunne lide det” (se bilag 3, elev A).

Arbejdsformen har hjulpet eleven til at engagere sig i opgaven og det historiske indhold.

Efterfølgende siger eleven:

“Ja. Jeg er heller ikke så god til at huske nogle af de ting, vi har haft i historie, for det har også været lidt mere kedeligt og ikke sat sig så meget. Men ja, jeg kan huske det her bedre, fordi når vi har lavet en plakat, jeg kender godt de der restriktioner, der var dengang. Så jeg kan huske det bedre” (se bilag 3, elev A).

Dette citat vidner om, at der er en sammenhæng mellem elevens indlæring og motivation for indholdet. Motivationen er tæt forbundet med den æstetiske læreproces samt indholdets relevans og genkendelighed for eleven.

Problemstillingen, om faget som læsetungt, ser vi også i resultatet fra spørgeskemaet, da vi spørger ind til elevernes foretrukne arbejdsformer. Her svarer kun fire og syv ud af 39 elever, at de godt kan lide at arbejdsformen er henholdsvis grundbog og læreroplæg. Resultatet viser, at eleverne foretrækker selv at være aktive, hvor ca. 20 elever fremhæver, at de godt kan lide gruppearbejde, fremlæggelser og ved selv at skabe noget (se bilag 2).

Dette ønske fra elevernes side har vi indarbejdet i forløbet ved fokus på æstetiske læreprocesser. Således har vi givet eleverne nye perspektiver og nuancer på historiefaget ved at åbne op for historiefagets mange muligheder og forskellige anskuelser: “Jamen, fordi jeg følte, at historie blev et meget mere spændende fag, når man selv skulle tænke og selv tænke over hvad man selv ville have gjort... Og ikke bare svare på nogle spørgsmål.”(se bilag 3, elev E). “Man kan lave præcis, hvad man har lyst til, der er ikke en fremgangsmåde man skal lave. det synes jeg er meget federe” (se bilag 3, elev I).

Hermed har eleverne tilegnet sig med Klafkis begreb, ny kategori om verden, idet eleverne har oplevet, erfaret og dermed tilegnet sig nye forståelser og indsigter gennem æstetiske læreprocesser (P. Brodersen et al., 2020, s. 206). For at være mere præcis har eleverne oplevet ved eksempelvis at blive præsenteret for forskellige plakater og hermed visuel kommunikation, kendetegn for plakat osv., og når de har hørt lydcollagerne. Gennem oplevelse har eleverne erfaret ved selv at producere plakater og lydcollage og hermed været aktive og medskabende i læringsprocessen, for dertil at opnå nye indsigter i henholdsvis

historiefaget og forløbet om pandemier, som vi gennem vores empiri har analyseret i forrige afsnit.

### **Læring som deltagelse og produktion**

Gennem aktiviteterne bliver læringen for eleverne en integreret del af den produktive praksis. Læringsteoretisk lægger aktiviteterne op af den socialkonstruktivistiske tankegang, hvor læring knytter sig til deltagelse i sociale fællesskaber (Nielsen, 2019). Vores empiri viser, at tilgangen har været gavnlig for eleverne, fordi de netop foretrækker gruppearbejde og skabende aktiviteter, som spørgeskemaundersøgelsen viser. Eleverne udtrykker, at samspillet mellem opgaverne og gruppearbejdet har sat gang i en refleksion, som vi anser for at været et godt fundament for indlæringen. Eleverne påpeger nemlig, at det har gjort indholdet nemmere at huske.

“(…) Hvis man har snakket om et emne mere, så kan man huske det bedre. når man er i grupper, så snakker man jo om et emne, derfor kan man bedre huske det” (se bilag 3, elev I). Ligeledes fordrer det sociale sammenspil, at eleverne får reflekteret over det som historiedidaktiker Hans-Jürgen Pandel kalder historicitetsbevidsthed og identitetsbevidsthed (Poulsen & Pietras, 2016, s. 78). Historicitetbevidshed handler til dels om at skabe orden i historien f.eks. gennem sammenhængen, kontinuitet og forandring, hvilket vi ser ved, at eleverne udtrykker ligheder og forskelle mellem pandemierne. Eleverne har fået en bevidsthed om, at nogle ting går igen i historien, og at man kan lære af historien, mens andre elementer af historien er radikalt anderledes. “Det var jo anderledes med hvordan samfundet var dengang i forhold til nu. (...) Der var ikke lige så mange læger. Der var ikke så mange som vidste noget om det på samme måde. Der var rigtig mange som døde meget hurtigt og let. Og det var børn” (se bilag 3, elev G).

Identitetsbevidstheden udvikles gennem en indsigt i menneskers tilhørsforhold til forskellige grupper, herunder hvordan grupperes ophav og funktion forklares historisk (Poulsen & Pietras, 2016, s. 78). Eleverne tager udgangspunkt i deres egen identitet som barn i coronapandemien og får derved indsigt i tidligere tiders grupper, eksempelvis middelalderens stændersamfund. Vi ser, at de benytter sig selv som referencepunkt og derved fremhæver, at pesten i særlig høj grad ramte børn.

Sat på spidsen, som Klaus Nielsen skriver i kapitlet "At lære gennem deltagelse", bliver læring et biprodukt af produktiv praksis (Nielsen, 2019, s. 146). Ligeledes vil her tilføje at udviklingen af elevernes historiebevidsthed, også bliver et biprodukt af den sociale produktive praksis med de æstetiske læreprocesser.

## Diskussion

### Historiebevidstheds mange facetter

I analysen ser i vi mange tegn på, at eleverne bruger deres historiebevidsthed, f.eks. gennem deres fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Om dette decideret kan siges at være en kvalificering af historiebevidsthed kan diskuteres, eftersom begrebet i sig selv er svært at måle, da en måling vil kræve faste parametre, som tydeligt kan vurderes. Vores tilgang har været at forstå elevens oplevelse med undervisningen gennem kvalitative interviews, hvor vi har set tegn på, at eleverne har fået en større forståelse for dem selv og fortiden, hvilket er et skridt på vejen til en opkvalificeret historiebevidsthed.

Derudover beskriver Kvande og Naastad, at der ikke er en bestemt måde eller metode til at udvikle historiebevidsthed, eftersom elever er forskellige i forhold til kompetencer, tænkemåder, motivation mm (Kvande & Naastad, 2013, s. 51). Dette har vi også erfaret eftersom, der er en variation blandt elevernes engagement og motivation i forhold til de æstetiske læreprocesser. Flertallet har være mere motiveret, men enkelte elever nævner også, at de ikke synes, de har lært mere eller, at det har været sjovt. Dette hænger måske sammen med, at den æstetiske læreproces har virket abstrakt, hvilket måske kan skyldes, at de ikke er vant til denne form for erkendelse, eller at det blot ikke interesserer dem. En anden forklaring kan også være vores egen stilladsering af de æstetiske opgaver, som måske ikke har været tydeligt i forhold til formålet med selve produkterne. Yderlige kan tilføjes, at vi som sådan ikke ved om deres faglige forståelse og historiebevidsthed ville have udviklet sig mere, mindre eller lige så meget i forbindelse med andre læreprocesser.

Eftersom mennesker har forskellige foretrukne læringsstile kunne andre metoder måske have været bedre for nogle elever. Den æstetiske erkendemåde har dog virket anderledes og

givet eleverne en ny måde at se, hvordan historiefaget kan fungere. Hvor den æstetisk praksis har virket som et alternativ til den sædvanlige kognitive tænkemåde.

Eftersom historiebevidsthed er en dynamisk proces, der opstår i samspil med omverdenen i forbindelse med sociokulturelle processer, er det også en proces, der som sådan aldrig stopper eller ender med et færdigt resultat. Heri ligger også en udfordring eftersom skolen blot er en del af elevens produktionssteder. Derfor kunne vi måske have inddraget disse produktionssteder mere direkte i aktiviteterne f.eks. gennem lokalmiljø og byvandring for at imødekomme elevernes møder med historie og forudsætninger for historiefaget. Dette var dog i vores tilfælde ikke muligt på grund af corona lockdown.

### **Hvorfor er historiebevidsthed relevant?**

Et andet aspekt, som er interessant at undersøge, er, hvorfor det overhovedet er relevant at videreudvikle elevernes historiebevidsthed. Thomas Binderup argumenterer for, at historiefaget skaber et rum for fortællinger, som dermed kan give mulighed for en erkendelse i, at der hele tiden bliver skabt historiefortællinger - kollektivt som personligt (Binderup, 2007, s. 45). Hermed værdsætter han værdien af at kende sin egen fortid, for dermed at koble sin egen fortælling til de kollektive fortællinger. Det er altså sammenhængen mellem ens viden om sin egen fortid og de kollektive fortællinger, der kan videreudvikle historiebevidstheden og således skabe sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid (Binderup, 2007, s. 45). Disse historiefortællinger har vi implicit arbejdet med i vores forløb, idet eleverne har lavet en lydcollage på baggrund af en historiefortælling. Endvidere har de gennem plakater arbejdet med deres egne historiefortællinger gennem forestilling og indlevelse i fortidens samfund, og hvordan de fortæller/formidler forholdsregler for pest ud til befolkningen. For at arbejde mere eksplicit med historiefortællinger kunne eleverne skabe en fortælling gennem eksempelvis et radioindslag eller reportage, for at rekonstruere en fortælling om hvorfor befolkningen dengang skulle leve ud fra bestemte restriktioner for at undgå smittespredning af pesten. Således kunne der arbejdes på flere forskellige multimodale måder med historiefortællinger for dermed at videreudvikle deres historiebevidsthed.

## Historiebevidsthed kontra historisk tænkning

I kapitlet "Hvad er god historieundervisning" formulerer Jens Aage Poulsen og Sten Tommy Larsen, at historiefaget består af to didaktiske positioner, begge dannet som svar på den klassiske videnskabsbaserede tænkning (Poulsen & Larsen, 2021b, s. 25). I denne opgave har vi lagt os op af historiebevidsthed frem for historisk tænkning, eftersom vi har været interesserede i at arbejde med den gådefulde-poetiske side af faget, da det ofte er den side som skaber interessen for faget.

Erik Lund beskriver det som "(...) Det er fortiden som indlevelse og oplevelse, som er startpunktet (...)" (Lund, 2013, s. 28). Spørgsmål er så, om vi i undervisningsdesignet med de æstetiske læreprocesser har bevæget os "for langt" mod historiebevidsthedpositionen ved at glemme videnskabsfaget metoder, som ligger i den historiske tænkningens kompetenceorientering. Det vil vi dog ikke mene, eftersom positionerne i praksis skal forstås som et kontinuum, som aldrig helt kan adskilles, ligesom May-Brith Niensens yderpunkter. Dette har vi også erfaret i forløbet, hvor vi overordnet set også har arbejdet med kildekritik, årsag og virkning mm. Udgangspunktet har dog været æstetiske læreprocesser og en elevcentreret tilgang med inddragelse af elevens livsverden, følelser og identitet. En risiko, vi har erfaret, ved denne tilgang er dog, at nogle elever har fået et for stort fokus på aktualiseringen af emnet gennem ligheder og nutidsrefleksion, hvormed distancering af emnet udeblev, hvilket har resulteret i plakater, der minder meget om nutidens coronaplakater. Dette kan dog også skyldes stilladseringen af aktiviteten, hvor eleverne har haft behov for en viden om fortiden inden den æstetiske produktion. Dette peger tilbage på den didaktiske planlægning samt administrationen af undervisningstiden i et fag med et lavt timetal.

## Konklusion

Vi har i denne opgave taget udgangspunkt i teori om æstetiske læreprocesser og historiebevidsthed, og gennem et undervisningsdesign, forsøgt at kombinere de to ved en proces og produktorienteret tilgang. Den æstetiske læreproces kombineret med elevens livsverden har været vores didaktiske udgangspunkt for at fremme elevernes



historiebevidsthed. Ud fra primært kvalitative interviews har vi analyseret os frem til, at eleverne både har udviklet deres æstetiske erkendelser og forskellige elementer af historiebevidsthedsbegrebet, herunder primært deres kompetencer til at orientere sig i tid og rum, samt deres forståelse af dem selv som historiske individer. De æstetiske læreprocesser har skabt indlevelse, som har åbnet faget for eleverne og skabt nye måder at lære på gennem refleksioner og sanselige erfaringer ud fra udvidet følelsesintelligens, udvikling af symbolsprog og æstetisk virksomhed. Hermed har vi arbejdet med May-Brith Ohman Niensens yderpunkt (poetisk-gådefulde) og således skabt en forbindelse mellem fagets yderpositioner.

I diskussionen har vi diskuteret, hvorfor det er relevant at undervise i historiebevidsthed, samt hvilke didaktiske positioner, der er i faget. Her har vi taget udgangspunkt i historiebevidsthed med fokus på på elevens livsverden. På den måde har vi arbejdet med problemstillingen om, at faget virker læsetungt for mange elever. Vi kan konkludere, at de æstetiske læreprocesser er en gavnlig tilgang, der kan give eleverne en alternativ måde at se på faget og dermed skaber motivation og engagement. Ydermere har vi diskuteret, hvordan vi mere eksplicit kan undervise i historiebevidsthed ud fra Thomas Binderups pointer om, hvilke potentialer kollektive og subjektive historiefortællinger har for elevens historiebevidsthed.

Ud fra opgavens problemformuleringen; "Hvordan kan vi, i historiefaget i en 6 klasse, gennem æstetiske læreprocesser udvikle elevernes historiebevidsthed gennem en procesorienteret tilgang til produktudvikling?", kan vi overordnet konkludere, at der kan etableres en sammenhæng mellem æstetiske læreprocesser og elevens historiebevidsthed gennem en skabende proces, hvilket i dette forløb har udmøntet sig i konkrete produkter/æstetiske udtryk ved plakater og lydcollager.

## Perspektivering

Vores arbejde med æstetiske læreprocesser og historiebevidsthed kan relateres til udviklingen af elevernes demokratiske dannelse, da de gennem arbejdsprocessen blandt andet får udviklet deres indlevelsesevner og forestillingsevner. Således får de en større forståelse for hvem de er og samfundet. Hermed styrkes elevernes identitet, hvilket er en del af fagets

formål, der lyder således; Stk. 3: "Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund" (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s. 7).

De æstetiske læreprocesser har mange potentialer i forhold til elevers udvikling og læring. Vi har brugt læreprocessen i forbindelse med historiebevidsthed, men man kunne også have anvendt metoderne til at fremme andre af fagets kompetenceområder eksempelvis kildearbejde ud fra æstetisk erfaring. Vi er dog bevidste om at de tre kompetenceområder implicit inkorporeres undervejs i en historieundervisning, men det kan være en fordel at have fokus på en af kompetenceområderne, hvilket en kreativ og æstetisk tilgang kan understøtte. Fordelen ved at fokusere på et af kompetenceområderne kan være at gøre historiefagets mange alsidige områder mere konkrete, både for eleverne såvel læreren.

I forløbet blev flere elever motiveret for at videreudvikle fortællinger ved selv at skabe narrative fortællinger, hvilket den æstetiske proces netop har åbnet op for gennem inspiration og kreative udfoldelser. Derfor ser vi mange potentialer i forhold til at videreudvikle aktiviteterne gennem et fokus på narrative tilgange med fortællinger.

I praksis har vi erfaret at selve processen kræver en del forberedelse, idet læreren skal kunne koble det historiske indhold med æstetiske læreprocesser på en meningsfuld måde. Endvidere kræver det også en tydelig stilladsering og forarbejde, således eleverne får de rette forudsætninger for at kunne arbejde på en mere abstrakt måde, end de måske umiddelbart er vant til. Her er visuelle eksempler såsom illustrationer, film og værker en god måde at åbne op for elevernes inspiration og kreative ideer, så den kreative opgave bliver konkretiseret og visualiseret.

Yderligere kan den skabende proces være et tidskrævende element i en måske travl hverdag. Vi vil dog argumentere for, at processen kan give en fordybelse, der er gavnlig for indlæringen frem for mange overfladiske emner. En æstetisk oplevelse eller erfaring behøver heller ikke nødvendigvis fylde så meget som i vores forløb, men kan også inddrages som små indgangsvinkler, der kan fremme elevens nysgerrighed for det faglige emne.

## Litteraturliste

Arvedsen, K., & Mathiesen, F. (2018). *Billedkunstdidaktik: Mellem fag og didaktik*. (1. udgave). Hans Reitzel.

Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser* (1. udgave). Hans Reitzel.

Binderup, T. (2007). *Historiebevidsthed i det moderne: Fortolkning, oplevelse og forventning*. Kvan.

Brodersen, P. (2019). *Det lærende menneske. Seks tilgange til pædagogisk praksis* (1. udg.). Hans Reitzel.

Brodersen, P., Ziehe, T., & Illum Hansen, T. (2020). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen* (2. udgave.). Kbh. : Hans Reitzel.

Brodersen, R. B. (2019). Det kvalitative telefoninterview og andre interviewmetoder i sociolingvistikken. *Målbryting*, 4. <https://doi.org/10.7557/17.4735>

Buhl, M., & Flensborg, I. (2011). *Visuel kulturpædagogik*. (1. udgave..). Hans Reitzel.

Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Historie Faghæfte 2019*. Emu - Danmarks læringsportal.

<https://emu.dk/grundskole/historie/faghaefte-faelles-mal-laeseplan-og-vejledning>

Christiansen, R., & Knudsen, H. E. (2015). *Fagdidaktik i historie* (1. udgave). Frydenlund.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie hvad er det? I *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays* (1. udgave, 1. oplag, s. 5–18). OP.

Jensen, B. E. (2017). *Historiebevidsthed—Fortidsbrug: Teori og empiri*. (1. udgave). Historia.

Kvale, S. (2002). *Interviewsituationen*. Hans Reitzels Forlag.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udgave). Hans Reitzel.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie? : Historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2013). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (4. udgave). Universitetsforlaget.
- Marxen, H., & Christensen, K. E. (2016). *Lærerens grundbog på mellemtrinnet*. Forlaget Meloni.
- Mikkelsen, A. M. (2016, maj 11). *Skoleelever ved ikke, hvorfor de skal lære historie*. Kristeligt Dagblad.  
<https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/skoleelever-ved-ikke-hvorfor-de-skal-laer-e-historie>
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2020). *Undersøgelser—Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. udgave). Hans Reitzel.
- Nielsen, K. (2019). At lære gennem deltagelse. I P. Brodersen (Red.), *Det lærende menneske. Seks tilgange til pædagogisk praksis* (1. udg., s. 143–157). Hans Reitzel.
- Poulsen, J. A. (2021). Historisk tænkning. I J. A. Poulsen & S. Larsen (Red.), *Historieundervisning: En fagmetodik* (1. udgave, s. 59–70). Hans Reitzel.
- Poulsen, J. A., & Knudsen, H. E. (2016). *Historiefaget i fokus*. HistorieLab.  
<https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>
- Poulsen, J. A., & Larsen, S. T. (Red.). (2021a). *Historieundervisning: En fagmetodik* (1. udgave). Hans Reitzel.

Poulsen, J. A., & Larsen, S. T. (2021b). Hvad er god historieundervisning? I J. A. Poulsen & S. T.

Larsen (Red.), *Historieundervisning: En fagmetodik* (1. udgave, s. 17–31). Hans Reitzel.

Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2016). *Historiedidaktik: Mellem teori og praksis* (1. [i.e. ny] udgave). Hans Reitzel.

Rasch-Christensen, A. (2010). Historiedidaktisk forskning. I *Linjefaget historie: Mellem læghistorie og profession: Ph.d.-afhandling*. (1. udgave., s. 55–74). Via Systime.

Skoletube. (u.å.). *SkoleTube*. Skoletube. Hentet 19. maj 2021, fra <https://www.skoletube.dk/>

Solud, H. (2014). Interview som forskningsmetode i klasseværelset. I M. Brekke & T. Tiller

(Red.), *Læreren som forsker: Indføring i forskningsarbejde i skolen*. (1. udgave.). Klim.

WallpaperAccess. (u.å.). *Awesome Brain and Heart Wallpapers*. WallpaperAccess. Hentet 25. maj 2021, fra <https://wallpaperaccess.com/brain-and-heart>

## Bilag

### Bilag 1: Interviewguide

#### **Æstetiske processer og plakater**

Hvordan har det været at arbejde med produkterne (plakater eller lydfortælling)?

- Hvad har været udfordrende? Og hvad har været sjovt? Hvad har du lært? Hvorfor?
- Hvordan har det været at arbejde på en skabende og en kreativ måde? (Hvor du selv har kunne designe - vælge billeder og farver, lave lyde)
- Har du fået en større forståelse for hvordan menneskene under den sorte død havde det?
- Hvilke sammenhænge kan du se mellem den sorte død og corona i dag?

#### **Om lydcollage**

- hvordan var det at arbejde med lyde i forbindelse med lydcollagen?
- Hvilke lyde kom du i tanke om som passede ind i historien?
- hvordan havde du det da du hørte de andres lydcollager?
- Hvordan skabte lydene stemningen i historien? (Og hvordan skabte lydene billeder for dig?)
- Gjorde det, det nemmere for dig at forstå historien?
- Hvordan hjalp det dig til at forstå, hvordan den spanske syge påvirkede samfundet dengang?

#### **Deltagelse og engagement (motivation)**

- Hvordan synes du selv at din arbejdsindsats har været? (På en skala fra 1 til 10) og hvorfor?
- Har du været mere eller mindre motiveret for at arbejde med produkterne end du normalt er i historie? - evt. spørge ind til deres holdning til faget.
- Hvad husker du bedst fra vores forløb?

### Elevers historiebevidsthedskompetencer

- Hvorfor tror du, at I skulle lave plakater om pesten og corona?/ lydcollage om den spanske syge.
- Hvordan kan du se en sammenhæng mellem pandemierne vi har arbejdet med? Har arbejdet med plakater gjort det nemmere for dig?
- Har du fået en større forståelse for forløbet om pandemier ved selv at lave produktet? Og hvorfor?
- Tror du at den sorte død og den spanske syge har påvirket det samfund vi har i dag?
- Har dit syn på coronapandemien ændret sig ved at have om den sorte død og den spanske syge?
- Hvor møder du historie i din hverdag? - ift. historiebevidsthed dannes i mange sociokulturelle sammenhænge
  - Hvordan synes du, at du kan bruge det i historiefaget i skolen?
- Hvorfor tror du at historie er vigtigt at have i skolen?

#### Eventuelt:

- hvorfor tror du at folk siger at corona pandemien er historisk? Og at vi lever i en historisk tid lige nu? At vi skriver historie?
- Hvad forstår du ved at det er mennesker der skaber historie?

### Bilag 2: Spørgeskemaundersøgelse

1. På en skala fra 1 - 10 hvad synes du om historiefaget i forhold til dine andre fag?  
(hvor 1 er dårligst og 10 bedst)
2. Hvordan lærer du bedst i historie? Du må gerne krydse flere af.
  - Jeg ser ofte ord eller billeder for mig, når jeg skal huske på noget
  - Jeg husker bedst, hvad læreren forklarer, når jeg får det vist på tavlen
  - Jeg forstår bedst opgaven, når jeg får en mundtlig forklaring
  - Jeg husker bedst opgaven, når jeg snakker med andre om den
  - Jeg har tit med noget i hænderne, mens jeg lytter eller arbejder
  - Jeg lærer bedst, når jeg bruger hænderne
  - Jeg husker opgaver bedst, når jeg skal bruge min krop imens

- Jeg kan bedst lide opgaver, hvor jeg bevæger mig
3. Hvordan kan du bedst lide at arbejde i historie? Sæt kryds - du må gerne sætte flere krydser.
- Arbejde med grundbogen
  - Når læreren fortæller historier
  - Museumsbesøg
  - Læreroplæg
  - Gruppearbejde
  - Gennem emneuger/tværfagligt forløb
  - Gennem billeder og film
  - Quiz
  - Fremlæggelser
  - Rollespil
  - Ved at skabe noget selv, f.eks. film, spil, plakater/billeder, egne fortællinger
4. Hvor enig er du i sætningen: *“Historie handler om noget, der er sket for længe siden. Derfor kan jeg ikke bruge historie til noget”*
- Enig
  - Uenig
  - Ved ikke
5. Hvor enig er du i sætningen: *“Historie kan hjælpe mig til at forstå, hvorfor nutidens samfund ser ud, som det gør”*
- Enig
  - Uenig
  - Ved ikke
6. Hvor enig er du i sætningen: *“Så kan jeg bedre tage stilling til, hvordan samfundet bør udvikle sig”*
- Enig
  - Uenig
  - Ved ikke



7. Hvor enig er du i sætningen: *“Det vigtigste ved historie er, at man lærer om fortidens fejltagelser, så man ikke gentager dem.”*

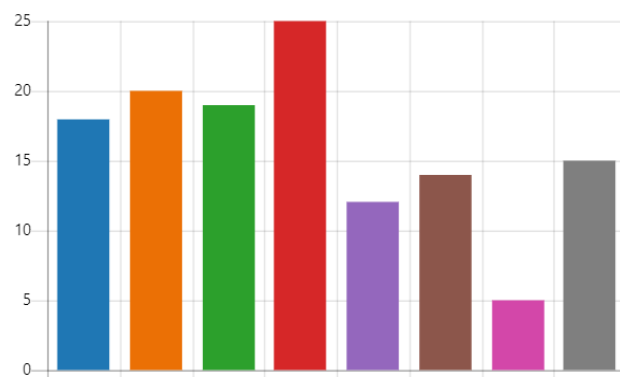
- Enig
- Uenig
- Ved ikke

## Elevsvar

2. Hvordan lærer du bedst i historie? Du må gerne krydse flere af.

[Flere detaljer](#)

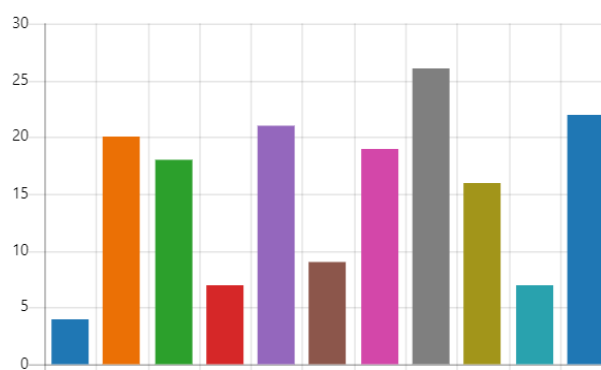
<span style="color: blue;">●</span> Jeg ser ofte ord eller billeder f...	18
<span style="color: orange;">●</span> Jeg husker bedst, hvad lærere...	20
<span style="color: green;">●</span> Jeg forstår bedst opgaven, når...	19
<span style="color: red;">●</span> Jeg husker bedst opgaven, når...	25
<span style="color: purple;">●</span> Jeg har tit med noget i hænde...	12
<span style="color: brown;">●</span> Jeg lærer bedst, når jeg bruge...	14
<span style="color: pink;">●</span> Jeg husker opgaver bedst, når...	5
<span style="color: gray;">●</span> Jeg kan bedst lide opgaver, hv...	15



3. Hvordan kan du bedst lide at arbejde i historie? Sæt kryds - du må gerne sætte flere krydser

[Flere detaljer](#)

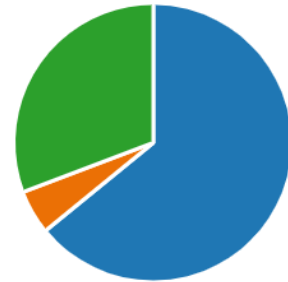
<span style="color: blue;">●</span> Arbejde med grundbogen	4
<span style="color: orange;">●</span> Når læreren fortæller historier	20
<span style="color: green;">●</span> Museumsbesøg	18
<span style="color: red;">●</span> Læreroplæg	7
<span style="color: purple;">●</span> Gruppearbejde	21
<span style="color: brown;">●</span> Gennem emneuger/tværfaglig...	9
<span style="color: pink;">●</span> Gennem billeder og film	19
<span style="color: gray;">●</span> Quiz	26
<span style="color: olive;">●</span> Fremlæggelser	16
<span style="color: teal;">●</span> Rollespil	7
<span style="color: blue;">●</span> Ved at skabe noget selv, f.eks. ...	22



## 5. Hvor enig er du i sætningen:

[Flere detaljer](#)

● Enig	25
● Uenig	2
● Ved ikke	12



Omfatter sætningen: *“Historie kan hjælpe mig til at forstå, hvorfor nutidens samfund ser ud, som det gør”*

## 7. Hvor enig er du i sætningen:

[Flere detaljer](#)

● Enig	16
● Uenig	12
● Ved ikke	11



Omfatter spørgsmålet: *“Det vigtigste ved historie er, at man lærer om fortidens fejltager, så man ikke gentager dem.”*

### Bilag 3: Transskribering af interviews

#### Elev A

Interviewer: "Ja, det giver mening. Så det med at I I ved plakaten selv må vælge, hvordan den skal se ud og hvad der skal være på den?"

Elev A: "Ja, vi må mere selv bestemme, det synes jeg er meget fedt."

Interviewer: Kan du se nogle sammenhænge mellem pandemierne vi har arbejdet med?

Elev A: "Det er jo sygdomme, der spreder sig fra menneske til menneske, og jeg synes også, at det faktisk er lidt vildt, at de har lavet mange af de samme restriktioner, som der også har været nu. At der for mange år siden har været det samme, for jeg troede slet ikke man kunne sådan noget - at man kunne bede folk om at sige hvad det var, at holde folk indenfor. Det vidste jeg faktisk slet ikke at man kunne. Så ja, der er mange flere sammenligninger end jeg lige troede."

Interviewer: "Har de her sammenligninger så gjort det nemmere når du skulle lave plakaterne eller har det været det samme?"

Elev A: "Jeg synes det har gjort det nemmere, fordi hvis der har været mange samme ting der ikke sammenlignede hinanden, så ville det også være meget sværere, når man ikke vidste hvad det egentlig var fx den sorte død, hvis ikke jeg havde set den plakat med influenza ting at man skulle blive hjemme i 40 dage, så ville jeg ikke have skrevet det på min plakat, for det ville jeg jo slet ikke have vidst. så det har også hjulpet at det har mindet om corona."

Elev A: "Altså jeg synes det har været sjovt, at man skulle bruge lidt kreativitet, men sådan at man skulle tænke ud af boksen, i stedet for bare at skrive på et papir"

interviewer: "Hvad synes du om historiefaget generelt?"

Elev A: "Jeg er ikke så vild med historie normalt, fordi de der lange tekster, jeg synes ikke det er sjovt. men jeg synes det her har været sjovt, jeg har virkelig godt kunne lide det."

Interviewer: "Kan du huske det bedre på den måde?"

Elev A: "Ja. Jeg er heller ikke så god til at huske nogle af de ting vi har haft i historie, for det har også været lidt mere kedeligt og ikke sat sig så meget. men ja jeg kan huske det her bedre, fordi når vi har lavet en plakat, jeg kender godt de der restriktioner, der var dengang, så jeg kan huske det bedre."

Elev A: "Jeg kan godt lide nogle fag hvor man tænker kreativt."

Interviewer: "Kan du huske det bedre på den måde?"

Elev A: "Ja. jeg er heller ikke så godt til at huske nogle af de ting vi har haft i historie, for det har også været lidt mere kedeligt og ikke sat sig så meget. men ja jeg kan huske det her bedre, fordi når vi har lavet en plakat, jeg kender godt de der restriktioner der var dengang, så jeg kan huske det bedre."

Interviewer: "fordi du kan se det for dig? eller fordi det er noget konkret?"

Elev A: "Ja, mange af tingene der kunne man ikke have et forkert svar, det har også gjort at jeg har kunne tænke lidt mere"

Interviewer: "Hvad har du lært ved at lave de her lydcollager og plakater?"

Elev A: "Jeg har i hvert fald lært det om pesten og den spanske syge, men jeg har også lært det at du kan sætte ting sammen på andre måder. Jeg er i hvert fald bedre til at gruppearbejde, fordi når vi sådan skal lave, det er ikke det samme som at dele det samme dokument som i powerpoint, for her skulle man vente på hinanden og sådan.

## **Elev B**

Interviewer: Har du fået en større forståelse for hvordan mennesker under den sorte død havde det?

Elev B: "Ja, de havde det ikke så godt."

Interviewer: "Og kan du sammenligne det med i dag ift. corona?"

Elev B: "Altså corona den er nok lidt nemmere på en måde, fordi der har vi alle sammen stort set fjernsyn og alt sådan noget som kan holde sig til hvad der sker ude i verden. Det kunne man ikke rigtig i de ældre dage, der havde alle ikke fjernsyn og mobiler. der læste man i aviser, som man gik ned og købte."

Interviewer: "Hvordan skabte de her lyde en stemning i historien?"

Elev B: "Det er faktisk lidt svært at forklare. Sådan man kunne sådan føle på en måde, hvad der skete på en måde".

### **Elev C**

Interviewer: "Ja. hvordan har det været anderledes, når vi har været her?"

Elev C: "Jeg synes bare det har været et sjovt emne og normalt plejer det at være lidt mere sådan om gamle dage på en måde, hvor det var mere om os."

Interviewer: "Ja. det der med, kan du prøve at forklare det med at det er noget der er anderledes. Hvad mener du med det?"

Elev C: "Ja, altså det sådan normalt skal man jo læse om noget, men det ligesom man skulle mere sådan og man måtte lidt lave det lidt som man ville, altså ikke helt bestemt måde man skulle gøre det på."

Interviewer: "Ja helt sikkert. Okay har dit syn på corona pandemien ændret sig ved at have om den sorte død og den spanske syge?"

Elev D: "Ja lidt tror jeg fordi jeg tænker lidt især fordi var det ikke, jeg tror det var den sorte død hvor det gik meget ud over børn og sådan noget?"

Interviewer: "Jo lige præcis."

Elev D: "Det gør corona ikke, så jeg har måske opdaget at det ikke er så slemt. Jeg har opdaget at jeg er lidt glad for det er corona nu og ikke pesten."

Interviewer: Hvordan synes det har været at arbejde med de her plakater og lydcollager?

Elev D: "Altså jeg synes det har været sjovt, at man skulle bruge lidt kreativitet men sådan, at man skulle tænke ud af boksen, i stedet for bare at skrive på et papir"

Interviewer: Hvordan synes du det har været at arbejde med plakater og lydcollage?

Elev D: "Altså jeg synes, at det har været ret sjovt sådan, at man skulle lave lidt noget andet. (...) Normalt skal man jo læse om noget, men det ligesom man skulle mere sådan, og man måtte lidt lave det lidt som man ville. Altså ikke helt bestemt måde, man skulle gøre det på"

Interviewer: "Men synes du så at det her arbejde med at lave plakater og lydcollage har gjort det nemmere for dig at se den her sammenhæng?"

Elev D: "Ja, det tror jeg fordi ja fordi, man kunne lidt mere forestille sig det. Ja, så kunne man se sammenhænge mellem de forskellige."

### **Elev E:**

Interviewer: "Hvordan har det været at arbejde med produkterne (plakater eller lydfortælling)?"

Elev E: "Det synes jeg har været virkelig sjovt. Men jeg kunne bedst lide plakaterne, Det synes jeg var rigtig sjovt, fordi man også kunne leve sig mere ind i det, fordi man skulle tænke som om man levede dengang under den spanske syge. Det synes jeg var rigtig sjovt."

Interviewer: "Har dit syn på coronapandemien ændret sig ved at have om den sorte død og den spanske syge?"

Elev E: "Lidt. Jeg tænker mere sådan... At den sorte død og den spanske syge, de er jo ovre. de er jo ikke pandemier længere på den måde, vel?. Og håber jeg på, at det snart bliver sådan med corona."

Interviewer: "Hvorfor tror du at folk siger at corona pandemien er historisk? Og at vi lever i en historisk tid lige nu? Hvad mener de med det?"

Elev E: "Ja, der er ret vigtigt. Jeg synes i hvert fald at det blive sjovt, når jeg med mine børn skal forklare dem, hvordan covid-19 var, at vi blev nødt til at blive sendt hjem fra skole. Det er da ret historisk. Ligesom den spanske syge og den sorte død. Det er jo også en del af historien.. sådan alt muligt..."

Interviewer: "Hvad forstår du ved at der er mennesker, der skaber historie?"

Elev E: "Det er jo os, der går rundt og smitter. Det er jo vidst kommet fra nogle dyr. men det er jo os der smitter. Det er jo os der lukker landet ned. På den måde er det jo meget mennesker der skaber historie."

Interviewer: "Hvordan har det været at arbejde på en skabende og en kreativ måde?"

Elev E: "Det synes jeg var virkelig fedt. At det ikke bare var en opgave, hvor man skulle læse en tekst. Her skulle man sådan leve sig mere ind i det. Det synes jeg var rigtig fedt."

Interviewer: "Hvorfor synes du det var så godt for dig?"

Elev E: "Jamen, fordi jeg følte, at historie blev et meget mere spændende fag, når man selv skulle tænke og selv tænke over hvad man selv ville have gjort... Og ikke bare svare på nogle spørgsmål."

Interviewer: "Ift. Lydcollage: Interviewer: Føler du så at der blev skabt en stemning for dig?"

Elev E: "Ja, f.eks. det med koldt og stormfuld. Så følte jeg, at man kunne mærke, at det var koldt. Og stemning var sådan, at man var lidt i panik"

### **Elev F**

Interviewer: "Synes du at historie er vigtigt at have i skolen?"

Elev F: "Det er det vel. Fordi så får man at vide, hvorfor vores samfund er, som det er i dag."

Interviewer: "Hvorfor tror du at historie er vigtigt at have i skolen?"

### **Elev H**

Interviewer: "Hvorfor tror du at historie er vigtigt at have i skolen?"

Elev H: "Jeg føler der er nogle fag, der er vigtigere. Men ja, man lære noget tit om gamle dage."

Interviewer: "Hvorfor tror du det er vigtigt?"

Elev H: "Fordi så kunne man se, hvordan de havde det, og man kunne gøre det bedre end dem".

## Elev G

Interviewer: "Hvordan har det været at arbejde med produkterne (plakater eller lydfortælling)?"

Elev G: "Det var på en anden måde, man fik husket det på end f.eks. hvis man skulle skrive en eller anden lang tekst. Så synes jeg bare det var bedre. Det var lidt mere frit, det man gjorde."

Interviewer: "Hvad med farverne på plakaten. Hvad gjorde I jer af tanker der?"

Elev G: "Vi prøvede at bruge nogle rolige farver, fordi vi tænkte gamle dag. Vi prøvede at få det til at se livagtigt ud og ikke bare sådan... Vi skrev også store overskrifter, så folk bedre ville se det."

Interviewer: Har du fået en større forståelse for hvordan menneskene under den sorte død havde det?

Elev G: "Ja, det synes jeg faktisk. Vi prøvede også at få det til at virke mere... med alle de her symptomer... Det har sikkert været hårdere end det her med corona."

Interviewer: "Tror du at den sorte død og den spanske syge har påvirket det samfund vi har i dag?"

Elev G: "Ja. Det tror jeg fordi jeg synes.. Jeg tror det har gjort, at folk godt ved, f.eks hvis corona kom ud af det blå, f.eks. hvis man aldrig havde prøvet nogle pandemier før, så ville det være meget svære at vide, hvad man skulle gøre, så jeg tror det har påvirket."

Interviewer: "Tror du så vi kan bruge det vi ved nu til, hvis der komme en anden pandemi i fremtiden?"

Elev G: "Ja 100%. Jeg tror at i fremtiden hvis der nu kom en anden pandemi. Jeg tror vi ville være bedre der. For lige nu er det sådan at vi åbner lige så stille også er det meget slemt igen. Og der (i fremtiden) ville vi så bare sige, at nu lukke vi det hele ned og ikke må ikke se nogen. Lige nu er det lidt svært, for så åbne de lidt også bliver det slemt igen. Så lukker de ned igen og åbne igen. Det vil hjælpe meget mere. Det vil blive meget nemmere i fremtiden. Især hvis det er noget der ligner corona."



Interviewer "Hvilke sammenhænge kan du se mellem den sorte død og corona i dag?"

Elev G: "Ja, der er mange, f.eks. hvor der står at mange skal blive hjemme. Også det her med at det er hårdt at vi ligesom... Men det var jo også på en anden måde. Det var jo anderledes med hvordan samfundet var dengang i forhold til nu."

Interviewer: "Hvordan f.eks.?"

Elev G: "Jeg tror nu der har vi. jeg føler at lidt mere, at nu der hører man faktisk ikke lige så meget efter, som man gjorde dengang, fordi jeg synes der er rigtig mange der er ligeglade med reglerne især folk på vores alder. Dengang var man nok bare rigtig... man tænkte på at gøre alt for at overleve i forhold til nu. Hvor det i dag er en lidt mildere sygdom, så folk tager det lidt mere med ro."

Interviewer: "Hvorfor tror du det var hårdere?"

Elev G: "Det var ikke lige så mange læger. Der var ikke nogen så mange som vidste noget om det på samme måde. Der var rigtig mange som døde meget hurtigt og let. Og det var børn."

Interviewer: "Hvorfor tror du at historie er vigtigt at have i skolen?"

Elev G: "Det er vigtigt også at lært hvad der er sket før. Det hjælper også noget med hvordan man er i samfundet. Man lærer meget mere end man lige tror. Der er nogle ting jeg har tænker man også kan bruge som voksen."

Interviewer: "Hvad f.eks.?"

Elev G: "Altså bare sådan nogle små ting. Med hvordan man opfører sig på en måde.. Når man hører om historie om kriminelle. f.eks. i danmarkshistorien. eller det er der program. Det synes jeg faktisk jeg lærer meget af, fordi så finder man også ud af hvor meget samfundet har ændret sig."

## **Elev I**

Interviewer: "Synes du at du har fået en større forståelse for menneskene under den sorte død ift. at arbejde med plakater?"

Elev I: "Ja, altså jeg tænkte på, hvordan det må være at skulle kigge på sådan nogle plakater, og især det der med, at der stod at børn blev mere smittet. Altså jeg ved ikke, hvordan jeg ville - ja - det ville være uhyggeligt."

Interviewer: "Ift. lydcollage og plakater, hvordan har det været at arbejde på en kreativ måde, hvor I skulle skabe noget?"

Elev I: "Jeg synes det er sådan tit når lærerne de sådan, nu skal vi lave noget kreativt, så er det et eller andet med vi skal lave et powerpoint. men det har vi ligesom gjort så mange gange at nu er det ikke rigtig mere noget nyt vi skal lave vel. så jeg synes det var meget sjovere at vi skulle lave noget nyt og vi selv skulle måtte have samme ideer vi havde lyst til. Når man laver de der plakater, der er så mange man kan vælge farver. man kan lave præcis hvad man har lyst til, der er ikke en fremgangsmåde man skal lave. det synes jeg er meget federe."

Interviewer: "Hvorfor tror du, at I skulle lave plakater om pesten og corona?/ lydcollage om den spanske syge?"

Elev I: "Nu siger jeg bare noget ikke, fordi jeg ved ikke om det er rigtigt. men jeg tror det måske fordi det at som lærer skal man jo prøve at finde de bedste måder at få folk til at huske, og jeg har hørt ret mange gange at hvis man forbinder noget man har lært med et billede, eller noget man har brugt længere tid på og har snakket om. hvis man har snakket om et emne mere, så kan man huske det bedre. når man er i grupper, så snakker man jo om et emne, derfor kan man bedre huske det."

## **Elev J**

Interviewer: "Da I skulle lave plakaten, hvordan valgte I så hvad der skulle være på den?"

Elev J: "Vi tænkte på corona i dag."

Interviewer: "Hvorfor?"

Elev J: "Der skulle man også holde afstand og have masker på."

Interviewer: "Hvorfor tror du at folk siger at corona pandemien er historisk? Og at vi lever i en historisk tid lige nu? Hvad mener de med det?"

Elev J: "Det er en sygdom, der er meget stor og den fylder meget i ens liv. Det er ligesom med den sorte død. Det kan være man kommer til at tale om den om lang tid, når der på et tidspunkt kommer en ny en."

Interviewer: Hvordan har det været at arbejde på en skabende og en kreativ måde? (Hvor du selv har kunne designe - vælge billeder og farver, lave lyde)

Elev J: "Det var sjovere end at sidde og læse en hel tekst. Man kunne lave noget sammen end at skulle læse hele tiden."

Interviewer: Da du selv skulle lave lyde til din egen historie. Gjorde det, det nemmere for dig at forstå historien?

Elev J: "Ja, en lille smule."

Interviewer: Hvorfor?

Elev J: "Det kan hjælpe at høre det i stedet for at læse det."

Interviewer: "Hjælp det dig til at forstå, hvordan den spanske syge påvirkede samfundet dengang?"

Elev J: "Jeg følte lidt, at man kunne mærke, at de ikke havde det sådan... hvis man kan sige det sådan."

## **Elev K**

Interviewer: "Hvordan synes du det har været at arbejde på en mere skabende og kreativ måde?"

Elev K: "Det synes jeg har været virkelig sjovt. Jeg føler, jeg har mere lyst til at arbejde aktivt nogle af gangene, hvor jeg normalt ville være sådan årh det gider jeg ikke, men fordi vi fik lidt lov til at gøre det på en kreativ måde, var det meget sjovere."

Interviewer: "Hvordan har det været at arbejde på en lidt mere kreativ måde?"

Elev K: Det har været meget sjovt synes jeg. (...) Fordi man bruger fx lidt mere hænderne, i stedet for at sidde og skrive. man får lavet nogle andre ting. Det er federe når man kan sidde

og lave noget med hænderne. jeg kan også godt lide nogle gange i timerne og pille ved et eller andet.”

Interviewer: “Hvad forstår du ved at det er mennesker der skaber historie?”

Elev K: “Ja men det er jo på en måde mennesker der skaber historie ved at gøre ting, som så kan lave en eller anden kæmpe kæde reaktion, hvis de bare gør en lille ting, som der så bare gør alt muligt og så bliver historie.”

Interviewer: “Lidt mere okay. Var det pga. de her plakater, altså det med at lave noget?”

Elev K: “ja, det man lidt fik lov til at have lidt kontrol over opg. altså hvad man ville med den. det synes jeg har været fedt.”

#### **Elev L**

Interviewer: “Har denne lydcollage gjort det nemmere for dig og få billeder og skabe den her stemning, at lave lydcollage eller skulle man bare have læst den?”

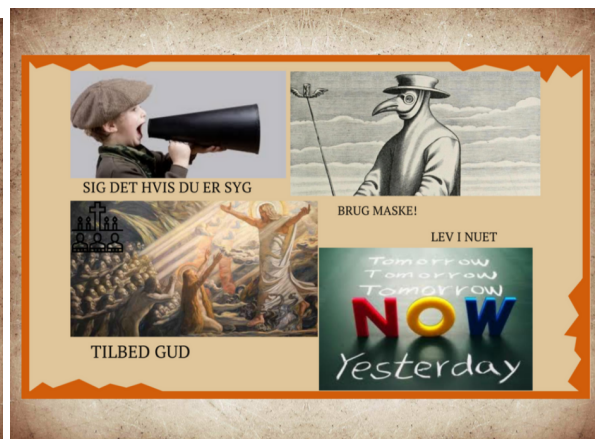
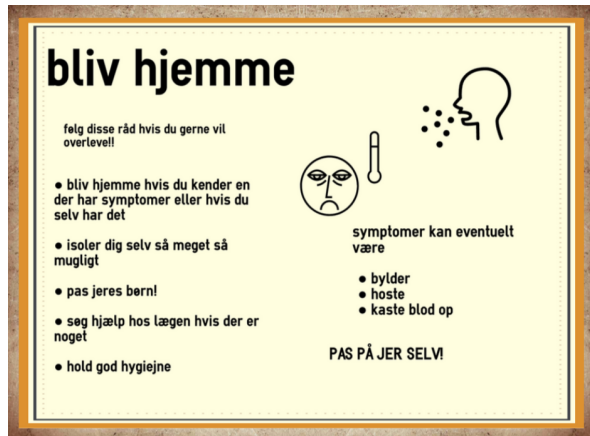
Elev L: “(...) Altså ja, fordi så laver man jo også noget lyd, og så kan man jo nemmere sådan måske få et billede inde i hovedet af, hvordan de sådan ser ud, og hvordan det lyder og sådan”

Interviewer: “Ja, og har du været mere eller mindre motiveret ved at arbejde med der her - ja, nu er det så de her plakater og lydcollager - end du normalt er i historie?”

Elev L: “Ja det var også fordi man kunne lave noget med hænderne, så det var lidt sjovere at man sådan ligesom kunne lave noget.”

## Bilag 4: Elevernes produkter; plakater og lydcollager

## Eksempel på plakater



## Eksempler på elevernes lydcollage

[https://video.kp.dk/media/lydcollage1/0\\_cvj8u2lf](https://video.kp.dk/media/lydcollage1/0_cvj8u2lf)

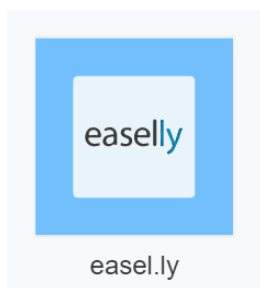
## Bilag 5: Opgaveformuleringer til plakat og lydcollage

### Plakat opgave

Lav jeres egen plakat!

I skal forestille jer I lever i middelalderen under pesten. I skal designe en plakat, der fortæller folket, hvordan man undgår at få pest - tænk på forholdsregler og plakaterne om forholdsregler under corona.

- Gå ind på skoletube og appen easelly:



- Log ind med Uni Log.

### Hvad gjorde folk under den sorte død for at undgå at blive smittet med pest?

- Under den sorte død var der også en slags smitteopsporing, hvor alle var forpligtet til at fortælle, hvis man kendte en person der var smittet med pest.
- Folk gik kristent optog for at tilbede gud – En slags fælles bøn om tilgivelse.
- Folk fik syndsforladelse hos præsten
- Søgte hjælp hos lægen
- Man troede at luften var forgiftet med pest, så læger brugte masker med duftende urter, for at holde den forgiftede duft væk.
- Nogle læger mente at man skulle tappe blod, fordi de troede at der skulle være balance mellem 4 forskellige kropsvæsker: sort og gul galde, blod og slim. Hvis man havde for meget af en af dem, kom blod i forhold til andre væsker skulle man fjerne noget blod fra kroppen

- Brændte velduftende træ, fordi mange troede at luften var forgiftet pga. Pesten.
- Sprøjtede rosenvand og eddike på kroppen og i hjemmet – for at fjerne den forgiftede duft.
- Der var en sundhedskommision (ligesom sundhedsstyrelsen under corona) som havde ansvar for at undgå at pesten ikke spredte sig mellem byerne.
- Der blev indført karantæne og de syge skulle i isolation
- Man skulle leve glad og ikke frygte pesten eller døden

### Krav til plakaten:

- Lav 2 plakater (i grupper)
- Tænk over din målgruppe - modtagere – byens folk? Skoler? Kloster?
- Tydeligt og klart budskab
- Man skal kunne forstå plakaten både gennem billeder og tekst
- Skal indeholde tekst + billeder
- Tænk over symboler + ikoner, der kan illustrere jeres budskab
- Tænk over farvevalg, former
- **Husk: Gem jeres plakater! - Download plakaterne og overfør dem til jeres mappe i Teams.**



Vi laver en fælles online bog med dem 😊

### Ekstra opgave:

Med den viden du har i dag, lav en plakat som viser nutidens råd til at undgå at blive smittet med pest-bakterien.

Ekstra opgave: Lav din egen plakat der handler om corona og hvad man skal gøre for at undgå at få corona.

Se evt. Film klip om pesten: <https://www.dr.dk/skole/historie/mellemtrin/sygdomme#!/>

## Lydcollage

1. Læs historien højt.
2. Når I har læst fortællingen, skal I overstrege i historien, hvor der er lyde i historien.

Fx: "Det er en varm septemberdag i 1918 og 1 verdenskrig er ved at slutte. Sygeplejerske Maria *cykler* som sædvanlig på arbejde hen til Marinehospitalet i København, som i disse tider er blevet lavet om til et influenzahospital".

3. Lav en liste over de ord I har overstreget.
  - Skriv listen her:
4. Snak om hvilke ting der kan skabe de lyde – ting I har derhjemme, udenfor eller med munden/kroppen. Fx: Lyd af trafik, når Maria cykler i København - bruge lyd fra trafikken, lyd af træsko - kan I bruge sko som lyd? Osv.
5. Skriv ideerne ned, for I skal bruge dem til jeres lydcollage.
  - Skriv ideerne ned her: