
Æstetiske læreprocesser i historiefaget

Udarbejdet af Patrick Christian Andersen Vad

Laer195032

Dato for aflevering: 03.01.2024

Antal anslag inkl. mellemrum: 62.786

Københavns Professionshøjskole

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Indledning..... | 3 |
| Problemformulering..... | 4 |
| Afgrænsning..... | 4 |
| Læsevejledning..... | 4 |
| Videnskabsteoretisk position..... | 5 |
| Det kontinentale projektsyn..... | 5 |
| Fænomenologi og hermeneutik..... | 5 |
| Undersøgesdesign og begrundelse for metodevalg..... | 6 |
| Kvalitative undersøgelser..... | 6 |
| Semistrukturerede interview..... | 6 |
| Lærerinterviews..... | 7 |
| Aktionslæring..... | 8 |
| Kritiske overvejelser..... | 9 |
| Etiske overvejelser..... | 9 |
| Teori..... | 10 |
| Historisk tænkning..... | 10 |
| Historieforståelse og årsagssammenhæng..... | 10 |
| Historiebevidsthed..... | 11 |
| Historisk empati..... | 11 |
| Æstetiske læreprocesser..... | 12 |
| De fem motivationsformer..... | 13 |
| Demokratisk dannelse..... | 13 |
| Undervisningsaktioner..... | 14 |
| Lektioner uden fokus på æstetiske læreprocesser..... | 15 |
| Lektion 1 & 2..... | 15 |
| Lektion 3 & 4..... | 16 |
| Lektion 5 & 6..... | 16 |

| | |
|--|-----------|
| Analyse | 17 |
| Undervisningsaktion i lektion 1 & 2..... | 17 |
| Undervisningsaktion i lektion 3 & 4..... | 20 |
| Undervisningsaktion i lektion 5 & 6..... | 23 |
| Diskussion | 25 |
| Konklusion | 27 |
| Perspektivering | 28 |
| Litteraturliste | 30 |
| Bilag | 32 |
| Bilag (1) - Interviewguide..... | 32 |
| Bilag (2) - Udsnit af Interviewspørgsmål med transskriberede svar..... | 33 |
| Bilag (3) - Udsnit af udfyldte observationsskema på baggrund af noter..... | 37 |
| Bilag (4) - Avis 'Independent Gazetteer'..... | 42 |

Indledning

I mine praktikker, og i mit arbejde som lærervikar på en folkeskole, har jeg gentagne gange hørt fra elever, at de synes at det er kedeligt at gå i skole og blive undervist. I dagens Danmark er undervisning i folkeskolen påvirket af begrænset forberedelsestid, hvilket kan resultere i, at lærere i større grad nøjes med at finde et Alinea-forløb og beder eleverne om at gennemføre det. De vikarnoter jeg får på mit arbejde, er ofte lærebogsstyret og ensformig. Her ser jeg en klar tendens til analytiske tilgange, hvor æstetikken er i baggrunden. Det er en form for undervisning, der sjældent ville have fanget mig som barn.

Som snart færdiguddannet lærer oplever jeg derudover, at skolegangen i dag er præget af et stort negativt pres på karakterer, og generelt på hvad der er rigtigt og forkert.

Selv kommer jeg fra en skolegang, hvor undervisningen var fyldt med indlevelse og sjov i undervisningen. Vi havde mulighed for at kreere og fordybe os i sjove emner i alle skolens fag. I matematik byggede vi matematikraketter og i dansk lavede vi musikvideoer baseret på vores analyser. Jeg husker tydeligt disse forløb fra folkeskolen, og dertilhørende viden om regnestykker og analyser. Jeg er af den overbevisning, at jeg har lært mere af denne undervisning, end hvis vi blot har siddet og lyttet til læreren og skrevet på papir. En del af visionen med dette projekt er at komme nærmere hvordan jeg ønsker og kan være som lærer i historie i den moderne skole.

De skoler, som jeg har været på, i forbindelse med praktik og vikararbejde lader til at have marginaliseret sans og følelser, til fordel for logiske og analytiske indsigter. Dette har betydning for den dannelse af eleverne, der forekommer som følge af undervisningen, hvor de går glip af menneskelige kvaliteter. Her mener jeg at æstetiske læreprocesser kan være med til at skabe situationer, der både indeholder logiske, sanselige og indlevende aspekter.

Folkeskolens formålsparagraf indeholder et formål om, at skolen skal skabe rammer der motiverer eleverne og lader dem fantasere i samspil med analyse: *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, 2023). Dette ønsker jeg at undersøge dybere i mit projekt, da det er noget jeg ønsker at kunne lykkes med, når jeg kommer ud i arbejde som færdiguddannet lærer.

Problemformulering

Det ovenstående problemfelt, som er begrundet i en lærerfaglig og personlig optagethed, er udmundet i følgende problemformulering:

Hvilken betydning kan æstetiske læreprocesser have i historiefaget, med henblik på dets formål?

Afgrænsning

Med dette bachelorprojekt har jeg haft for øje at arbejde med æstetiske læreprocesser, da det er det begreb på læreruddannelsen, der har fanget min interesse fuldstændigt. Undervisning i folkeskolen bør i min optik være sjov, da jeg ikke ser det som elevernes eget ansvar at motivere sig. Det bør være læreren, der viser eleverne, hvordan læring er spændende og vigtigt.

I projektet ønsker jeg at undersøge hvordan æstetiske læreprocesser kan bruges i historieundervisningen, samt om det kan bruges som led i den didaktiske udarbejdelse af undervisningsaktiviteter. Derudover ønsker jeg at diskutere, hvorvidt æstetiske læreprocesser kan bidrage til elevernes demokratiske dannelse. Alt dette for at forklare min afgrænsning af emnet, der forholder sig til teorier inden for historiefaget, æstetiske læreprocesser og demokratisk dannelse.

Læsevejledning

Projektet starter ud med en beskrivelse af dets videnskabsteoretiske position, hvor der kort bliver redegjort for det kontinentale projektsyn, samt fænomenologi og hermeneutik. Herefter følger en gennemgang af projektets undersøgelsesdesign. Her beskrives metoderne til indsamlingen af den valgte empiri, herunder: kvalitativ metode, semistruktureret interview, lærerinterview, aktionslæring, samt kritiske- og etiske overvejelser.

Herefter følger projektets teoriafsnit hvor der vil blive redegjort for følgende begreber: historisk tænkning, historieforståelse og årsagssammenhæng, historiebevidsthed, historisk empati, demokratisk dannelse, æstetiske læreprocesser og de fem motivationsformer.

Efter gennemgangen af teori bliver de valgte to aktioner i projektet beskrevet. Da projektet er skrevet i historiefaget, er der fokus på fagdidaktik (Boding, et al., 2019, s.37).

For at overskueliggøre analysen er afsnittet blevet inddelt i tre: lektion 1 & 2, lektion 3 & 4 og lektion 5 & 6. I hver af de tre dele kommer teorien i spil med dele af den indsamlede empiri, i form af eksempler fra observationerne og citater fra de to lærerinterviews. I afsnittet efter analysen, bliver effektiviteten af de æstetiske læreprocesser diskuteret.

Herefter følger projektets konklusion, hvor der forsøges at svare på problemformuleringen. Afslutningsvis er der et perspektiveringsafsnit i projektet.

For at holde de to interviewede lærere anonyme, vil der i projektet henvises til dem som henholdsvis: 'M' og 'AS'. Der vil i projektet indgå en del længere citater, da de menes at have stor relevans i forhold til undersøgelsen. Når der inddrages citater fra henholdsvis M og AS, vil det tydeliggøres med deres bogstav/er i parentes, bag ved citatet.

Videnskabsteoretisk position

Det kontinentale projektsyn

Jeg vil med min analyse, valgte teori og indsamlet empiri forsøge at indfange projektets genstandsfelt. I analysen vil jeg forsøge at variere mellem brugen af teori og praksiserfaringer, for at kunne gå fokuseret i dybden med mit projekt. Jeg vil forsøge at undersøge klassens sociale praksis, uden at påvirke den for meget, for at få virkelighedsnære resultater (Boding, et al., 2019, s. 66).

For at kunne forstå genstandsfeltet vil jeg interviewe lærere, der er aktuelle i historiefagets praksis. Dette er også lærere der har kendskab til og/eller har gjort brug af æstetiske læreprocesser i deres historieundervisning.

Jeg har taget valget om at interviewe to historielærere, for at kunne komme med et bud på et nuanceret svar på min problemformulering. Mennesker har individuelle opfattelser, og hvis jeg blot havde interviewet en enkelt person, ville projektet ikke være flersidet. I stedet ønsker jeg et bedre indblik i genstandsfeltet, hvilket jeg håber på at få på denne måde (Collen, 1998).

Fænomenologi og hermeneutik

Jeg vil med min analyse have Heideggers opfattelse af fænomenologi og hermeneutik for øje. Han mener at disse er sammenhængende størrelser og at verden er socialt konstrueret.

Subjektets forståelse af objekteter vil altid være påvirket af subjektets sociale og historiske sammenhæng (Friberg, 2018).

De interviewede historielæreres svar på spørgsmål vil have stor betydningsbærende effekt i mit projekt. Dette har jeg in mente i min analyse, samtidigt med at jeg også har en klarhed over effekten af min egen subjektive forståelse af genstandsfeltet og de interviewedes udtalelser. Det er mig, som forsker, der tilføjer de interviewedes svar teoretisk betydning (Friberg, 2018).

Ifølge hermeneutikken vil menneskelige handlinger altid være motiverede af et formål og fulgt af en erkendelse om, at vi er analyserende og tolkende væsener. Fænomenologien supplerer hermeneutikken ved at inddrage subjektets individuelle opfattelser af fænomener i en socialt struktureret verden (Friberg, 2018).

Undersøgellesdesign og begrundelse for metodevalg

Jeg vil i følgende afsnit redegøre for metoder og refleksioner der har været aktuelle i forbindelse med gennemførelsen af min undersøgelse. Dette afsnit af min opgave vil derfor have fokus på hvordan jeg indsamlede min empiri og hvorfor jeg valgte at gøre det på denne måde, hvilket kort fortalt vil være opbygget omkring aktionslæring, observationer og semistrukturerede interviews.

Kvalitative undersøgelser

I dette projekt arbejder jeg med kvalitative metoder, da jeg ønsker at høre færre læreres svar på flere spørgsmål, for at skabe et projekt der går i dybden, frem for i bredden. Jeg ønsker at høre de to lærere om hvilke erfaringer de har med, at implementere æstetiske læreprocesser i undervisningen, samt hvilken effekt de oplever at det har på elevernes motivation og faglige udvikling. Den kvalitative metode lader mig udforme en dybdegående undersøgelse af emnet, i stedet for at jeg blot indtaster nogle korte og måske upræcise observationer (Christensen, 2015).

Semistrukturerede interview

Som nævnt tidligere i projektet, ønsker jeg at få et billede af hvordan aktuelle historielærere i folkeskolen opfatter og implementerer æstetiske læreprocesser i deres egen

historieundervisning. Derfor valgte jeg at planlægge og afholde to semistrukturerede interviews med historielærere, hvor jeg spurgte ind til æstetiske læreprocesser og hvordan de hver især bruger dem i deres egen historieundervisning. Det var relevant for mig at interviewe mere end én, da samspillet af deres forskellige holdninger og praksiserfaringer bidrager til nuanceringen i mit projekt. I interviewet spurgte jeg derudover lærerne M og AS ind til begrænsninger de muligvis havde stødt på i forhold til æstetiske læreprocesser, da jeg ikke ønskede at blive blændet af min egen entusiasme omkring metoden (Kvale 2009: 17).

De to semistrukturerede interview fungerer som første del af min indsamlede empiri, da jeg ser erfaringer og observationer fra historielærere som essentielt for en oplysende undersøgelse og konklusion. Mine lærerinterviews er udformet på baggrund af Brinkmann og Tanggards kvalitative metoder, der ser interviews som en aktiv interaktion mellem interviewer og den interviewede (Brinkmann, 2010). Det semistrukturerede interview giver mulighed for at den interviewede kan uddybe sine svar, hvilket kan påvirke interviewets retning, der hermed i mindre grad bliver præget af interviewerens intentioner.

I arbejdet med den semistrukturerede interviewform, har jeg været opmærksom på min egen interesse og faglighed, da den kunne blive styrende for samtalen. Derudover har jeg været bevidst om, at interviewene ikke var naturlige samtaler, men en opstillede situationer, hvilket kan have influeret de interviewedes svar. Deres viden om hvordan jeg havde til hensigt at bruge interviewene, kan også have påvirket oprigtigheden af deres svar på mine spørgsmål.

Lærerinterviews

De to historielærere, der interviewes i projektet, underviser begge på mellemtrinnet. Læreren M har arbejdet som lærer i 15 år og har undervist i historie i næsten alle de år, mens læreren AS blev færdiguddannet for 4 år siden og har undervist i historie siden. Begge lærere kender til æstetiske læreprocesser og har benyttet sig af det i større og mindre grad.

De to interviews fandt begge sted på skolen, hvor de begge arbejdede, og de var på forhånd blevet præsenteret for interviewets fokuspunkt, et ufærdigt udkast til spørgsmålene og interviewformen, som jeg ønskede mindede mere om en samtale end et spørgeskema. Hvert interview varede cirka 20 minutter.

Min interviewguide bestod mest af åbne spørgsmål og havde primært fokus på hvordan de tidligere havde arbejdet med æstetiske læreprocesser. Interviewguiden kan findes som bilag

(Bilag 1). Begge lærere var informerede om mine intentioner med interviewene og havde givet deres samtykke. Lærerinterviewene kan findes transskriberede i bilag (Bilag 2).

Aktionslæring

I projektet ønsker jeg at undersøge hvordan æstetiske læreprocesser kan have betydning for historieundervisning og hvordan de kan have en indvirkning på elevernes historiefaglige kompetencer. Aktionslæring er blevet brugt som et led i denne undersøgelse, da det er en metode, som giver læreren mulighed for at reflektere over hvad det er, som fungerer mindre godt i undervisningssammenhænge. I denne forbindelse reflekteres der over, hvad dette skyldes, samtidig med at man får afprøvet andre måder at stilladsere undervisningen på.

Ifølge Canger og Kaas foregår aktionslæring i disse fem faser: *Formulering af problemstilling, iværksættelse af aktioner, observation af aktioner, den didaktiske samtale og bearbejdning af erfaringer* (Canger & Kaas, 2016). Aktionslæring stopper dog ikke efter den femte fase, da det er en proces der cirkulerer. Når man har bearbejdet sine erfaringer, skal man have blik for, om der opstår nye problemstillinger, som man kan arbejde på, og så starter de fem faser forfra.

Jeg har arbejdet deduktivt gennem projektet, da jeg på forhånd vidste, at jeg ønskede at arbejde med æstetiske læreprocesser. Det var her, jeg befandt mig i **fase 1** og fik blik for min problemstilling.

I **fase 2**, hvor man iværksætter aktioner, besluttede jeg mig for at lave to vidt forskellige aktioner. I den første aktion havde jeg fokus på en analytisk tilgang i undervisningen, ikke en æstetisk. Eleverne skulle først lytte og derefter læse og skrive. Min første aktion står i kontrast til min anden aktion, som er delt i tre dele, svarende til tre historietimer à 2 x 45 minutters varighed. Her ændrede jeg på stilladseringen, og havde fokus på det æstetiske, frem for det analytiske, for at undersøge hvilken betydning det kunne have for elevens deltagelse og udbytte af historieundervisningen.

I **fase 3** observerede jeg mine aktioner. Det var AS som underviste i det forløb jeg havde planlagt, da jeg ikke ønskede at fokus skulle rettes mod klasseledelse og relation. Dette er emner, jeg mener ville have fyldt en del i min undersøgelse, hvis det var mig selv, der skulle have undervist i klassen. Derudover håbede jeg at få blik for flere ting, som passiv observatør, end hvis jeg havde været aktiv observatør og stået og undervist imens.

Fase 4 er hvor man gennemfører didaktiske samtaler. Det var i denne forbindelse, at jeg interviewede M og AS for at få deres syn på undervisning ind i undersøgelsen.

Fase 5 indgår i denne opgave som projektets analyse- og diskussionsafsnit, samt konklusionen (Canger & Kaas, 2016).

Kritiske overvejelser

Gennem projektet har jeg været opmærksom på, at mit personlige kendskab til de interviewede kan have påvirket de svar, de har givet mig (Brinkmann, 2010). Derudover har jeg været bevidst om ikke at glemme den professionelle afstand, da interviewsituationen hurtigt kan blive præget af hverdagsprog, når man kender hinanden. Når det er sagt, kan det også have været en fordel med relationen, da de interviewede måske har følt sig sikrere i konteksten og derfor åbnet mere op om genstandsfeltet (Schmidt, 2003).

Der er også en vis unaturlighed over at sidde og være passiv observatør. Min tilstedeværelse i klasselokalet kan have påvirket elevernes opførsel eller entusiasme for undervisningen, hvilket både kan være i en negativ eller positiv retning. Det kan også have været en forstyrrende faktor i forhold til autenticiteten af observationerne, at jeg sad og så på dem.

I mine observationer har jeg forsøgt at forholde mig kritisk til om eleverne egentligt bliver motiverede af de æstetiske læreprocesser, eller om det blot er ændringen i deres vante undervisning, som har denne indvirkning.

Etiske overvejelser

Igennem hele mit projekt har det været centralt at have etikken for øje. Før jeg påbegyndte mine interviews og observationer, gjorde jeg mig nogle overvejelser om, hvad jeg ville gøre hvis for eksempel navne eller ømme emner blev omtalt. Til dette lavede jeg også samtykker, samt aftaler med de interviewede historielærere omkring anonymitet af både dem, eleverne og skolen (Kvale 2009).

Under transskriberingen af interviewene, forsøgte jeg at forholde mig loyalt til udsagnene. Dette var især essentielt, da transskriberingen ikke er fuldstændigt ordret. Jeg har for eksempel taget en beslutning om at fjerne en del interjektioner, som "mmhm" og "uhh", samtidig med at bevare anonymiseringen. Jeg har hertil også haft en bevidsthed om min egen tilstedeværelse i projektet, hvor jeg har forsøgt ikke at præge transskriberingen med min egen

fortolkning af deres udsagn. Derudover respekterede jeg, hvis de interviewede italesatte, at der var noget, de ønskede ikke at blive citeret for (Kvale, 2009).

Teori

I det følgende afsnit redegør jeg for de betydningsfulde teorier og begreber, jeg har anvendt i mine undersøgelser. Hertil argumenterer jeg for hvordan de bidrager til besvarelsen af min problemformulering. Teoriafsnittet omhandler: historisk tænkning, historisk empati, historieforståelse og årsagssammenhæng og æstetiske læreprocesser og den didaktiske relationsmodel.

Teoriene er både blevet brugt til udarbejdelsen af mine undervisningsaktivitet og til empiriindsamlingen, og så udfoldes de ellers min analyse og diskussion af undervisningsaktionerne.

Historisk tænkning

Historisk tænkning er udviklet af historiedidaktiker Peter Seixas. Meningen med begrebet er at understøtte udviklingen af elevernes kompetencer i forhold til at kunne tænke historisk og reflektere kritisk over historiske begivenheder (Pietras og Poulsen, 2016). Historisk tænkning er ikke en kompetence man blot ejer, men i stedet en kompetence der skal udvikles. Ifølge Sam Wineburgs er det unaturligt for mennesker at fortolke historiske fortællinger, uden at gøre det ved brug af nutidige kategorier og begreber. Derfor er det vigtigt som historielærer, at man underviser eleverne i at forholde sig til fortiden med indlevelse i fortidens præmisser (Poulsen og Petersen, 2015). Historieundervisningen skal derfor indeholde muligheder for at udvikle elevernes kompetencer inden for historisk tænkning.

Historieforståelse og årsagssammenhæng

I sammenhæng med historisk tænkning ser man på elevernes kompetencer inden for fortolkning og historieforståelse. Hertil er det vigtigt at eleverne har viden om årsagssammenhæng, hvor de er klar over at historiske begivenheder ikke blot sker i en lineær tidslinje. Det er en større fortælling, blandt andet påvirket af større geografiske, miljømæssige og kulturelle faktorer (Seixas, 2006). Det er essentielt at eleverne lærer at finde og undersøge disse årsager, samt kunne begrunde og argumentere for deres betydning og hvilke konsekvenser de medførte for andre historiske begivenheder (Pietras og Poulsen, 2016).

Historiebevidsthed

Ydermere vil jeg se på om æstetiske læreprocesser kan have indflydelse på udviklingen af elevernes historiebevidsthed. Ifølge historiefagets formål stk. 3, skal historiefaget understøtte at elevernes historiske bevidsthed og identitet *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, 2022). Historiebevidsthed er grundet dette et essentielt begreb for historiefaget.

I mit projekt gør jeg brug af Pietras og Poulsens forståelse af begrebet. De beskriver historisk bevidst som defineret af fortiden i samspil med den enkeltes billede af fortiden, nutiden og fremtiden. Fortiden er ikke en statisk sandhed, men en dynamisk størrelse der redefineres ved nye fund. Nutiden er ifølge Pietras og Poulsen subjektiv og ikke til at definere tidsmæssigt, hvortil at fremtiden alene er baseret på forestillinger og kvalificerede gæt. Pietras og Poulsen inddeler disse i følgende tre kategorier: fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Disse tre har indflydelse på hinanden og dermed også den enkeltes opfattelse af historien (Pietras og Poulsen, 2016).

Historisk empati

Historisk empati er nødvendigt, for at eleverne virkelig kan forstå fortiden. Begrebet omhandler elevernes kompetencer i forhold til at kunne se fortiden med fortidens øjne. Dette kræver at eleverne kan sætte sig ind i, hvordan det var at leve i fortiden (Seixas og Peck, 2004). At kunne indleve sig i fortidige menneskers liv betyder, at eleverne kan forstå dem på baggrund af deres værdier, vilkår, adfærdsmønstre, kultur og samfund. Med historisk empati skal man kunne dette, uden at være farvet af nutiden (Seixas, 2006). Med historisk empati rummer følgende tre dimensioner:

Historisk kontekstualisering: Eleverne har en forståelse for, at der er forskel på deres nutid og den tidsperiode, der undersøges. Hertil er en forståelse af forskellen på datidens sociale, politiske og kulturelle normer, samt et kendskab til eventuelle begivenheder, der fandt sted forinden perioden (Fibiger, J. m.fl., 2019).

Perspektivskifte: Eleverne har en forståelse for *en andens tidligere erfaringer, principper, holdninger og overbevisninger*, beskriver Fibiger. Dette lader eleverne sætte sig selv i andres

perspektiv, for eksempel i forhold til en given situation og de handlinger, personen foretog (Fibiger, J. m.fl., 2019).

Affektiv tilknytning: Eleverne har en forståelse for hvordan erfaringer, situationer eller handlinger kan have påvirket historiske personers følelsesmæssige respons, på baggrund af elevernes egne erfaringer og følelsesmæssige respons (Fibiger, J. m.fl., 2019).

Æstetiske læreprocesser

Begrebet æstetiske læreprocesser er centralt for denne undersøgelse, da selve problemformuleringen omhandler dets effekt. For at specificere, vil jeg i min undersøgelse gøre brug af Austring og Sørensens definition af begrebet, der har tre faser, som kaldes indtryks-, udtryk- og aftryksaspektet. Eleverne skal i første fase have et indtryk gennem sansning. I den anden fase skal de udtrykke deres indtryk i et æstetisk produkt gennem en ny modalitet. I den sidste og tredje fase står eleverne med et aftryk af den samlede oplevelse (Austring og Sørensen, 2006).

Ved præsentationen af deres produkter, vil eleverne blive klogere på dem selv, deres kammerater og den kultur der omringer dem. Med dette menes at æstetiske udtryk tænkes som kulturelt betinget, ved at man ofte fortolker og formidler udtryk på baggrund af en fælles kulturel kontekst.

Austring og Sørensen ser undervisning med æstetiske læreprocesser som værende fordelagtig for elever, da processerne *både støtter dannelse, læring, identitetsdannelse og - ikke at forglemme - deres glæde ved at gå i skole* (Austring og Sørensen, 2006). Æstetiske læreprocesser er ikke blot en elev, der for eksempel kreerer noget efter en skabelon, men en måde hvorpå man kan omsætte og udtrykke sit personlige syn på et emne, på baggrund af et indtryk.

Æstetiske læreprocesser forbindes ofte med kreative fag, som håndarbejde eller musik, men det kan indtænkes i undervisningsaktiviteter til alle fag i skolen. Æstetiske læreprocesser understøtter elevers udvikling af kreative kompetencer, samtidigt med at det kan virke motiverende, da det nemt understøtter den undervisningsdifferentiering som folkeskolens formål efterstræber (Austring og Sørensen, 2006).

De fem motivationsformer

For at vurdere motivationen i undervisningen har jeg gjort brug af Jensen og Behrendts fem former for motivation (Jensen og Behrendt, 2016). Overordnet ser de ikke motivation som noget en elev har eller ikke har, men i stedet som noget der er afgjort af mødet med diverse situationer. Derudover nævner de, at motivationen generelt øges, når der er variation i undervisningsformer, men dette er også aktuelt i forhold til motivationsformer. De beskriver de fem motivationsformer således (Jensen og Behrendt, 2016):

Vidensmotivation: er når elever finder det motiverende at opnå ny viden, der bidrager til at de kan forstå den verden, der omringer dem. Her er elever nysgerrige på at tilføje ny viden til deres erfaringer, forståelser og allerede eksisterende viden.

Mestringsmotivation: er når elever bliver motiverede af succesoplevelser og af at kunne løse en opgave korrekt. Når de oplever at kunne mestre noget, får de mod på mere, samtidig med at de får større tro på dem selv og deres egne evner.

Involveringsmotivation: er hvis elever bliver motiverede af at blive inddraget i læreprocesser. Dét, at være medskaber af undervisningen og dens udformning, er det som giver elever lyst til læring.

Præstationsmotivation: er hvis elever bliver motiveret af at blive vurderet. Dette kan for eksempel være, hvis der gives karakter for en individuel præstation, såsom en opgave. Det er motiverende for dem at sammenligne sig med andre elever og klare sig godt i skolen.

Relationmestring: er når elever bliver motiverede, når de er i samspil med gode relationer, hvor der er tillid, både på et fagligt- og et medmenneskeligt plan. Dette kan både være i elevens relation til læreren og elevens relationer til hinanden.

Demokratisk dannelse

Et hovedformål i folkeskolen er, at danne elever til at blive demokratiske medborgere. I folkeskolens formålparagraf bliver det beskrevet således: *Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati* (Børne- og Undervisningsministeriet 2023). Den tyske didaktiker og professor i pædagogik,

Klafki, definerer demokratisk dannelse som værende en sammenfatning af tre kompetencer: evnen til selvbestemmelse, evnen til medbestemmelse og evnen til solidaritet (Wiberg, 2017). Grundlæggende for Klafkis dannelsesteori er, at elever dannes til demokratiske medborgere, når de sættes i læringsituationer, hvor de skal forstå sig selv i relation til andre eller historien.

Ifølge historiefaget formål er det vigtigt at *Elevernes historiske bevidsthed og identitet 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, 2022). Dermed mener jeg at enhver undersøgelse om kvaliteten af historieundervisning også bør indeholde en vurdering af effekten af elevernes demokratiske dannelse.

Undervisningsaktioner

Jeg har udarbejdet undervisningsaktiviteter, der har til formål at undersøge effekten af æstetiske læreprocesser i historiefaget. Som grundsten for didaktikken i undervisningsaktiviteterne, har jeg gjort brug af Hiim og HIPPES 'den didaktiske relationsmodel', da jeg har elsket denne model gennem hele min uddannelse (Fibæk Laursen og Jørgen Kristensen, 2017). I min optik er det et model, der sørger for, at man får reflekteret over mange alsidige perspektiver af en undervisningsaktivitet. Yderligere har jeg gjort brug af æstetisk virksomhed og æstetiske læreprocesser.

Læreren AS underviste i de to undervisningsaktioner jeg udarbejdede, der tilsammen svarede til 8 x 45 minutters undervisning. Jeg observerede al denne undervisning, der foregik i en 6. klasse i København med 24 elever. Klassens elevgruppe havde relativt stærke ressourcer hjemmefra og der var blot få tosprogede elever. Deres faglige interesse og -kunnen var dog forholdsvis svingende og jeg er klar over at deres faglige niveau og interesse for emnerne, havde indflydelse på de resultater jeg kom frem til.

For at kunne indfange og gå i dybden med mine observationer af undervisningen, gjorde jeg brug af observationsskemaet (bilag 3) som kaldes 'Eksempel på observation og sortering' fra Bacheloropgaven (Larsen og Tireli. 2015. *Bacheloropgaven*. Akademisk forlag).

Den første aktion var ikke en undervisning, med fokus på æstetiske læreprocesser, men med en analytisk tilgang. Det var tiltænkt at denne aktion skulle minde om 'normal' undervisning, som mange elever modtager i dag, der bærer præg af begrænset forberedelsestid.

Den anden aktion er delt i tre dele, svarende til tre historietimer à 2 x 45 minutters varighed. I disse tre historietimer er der fokus på æstetiske læreprocesser og hvordan de har en betydning, de kan have for bl.a. elevernes motivation, historiske tænkning og demokratisk dannelse.

Formålet med den første aktion var, at den skulle stå i tydelig kontrast til den anden aktion, så motivationen i de forskellige aktioner kunne holdes op mod hinanden.

Da min empiriindsamling skulle til at starte, havde klassen lige afsluttet deres seneste forløb. Derfor fik jeg indflydelse på valget af deres næste forløb. Her valgte jeg at starte et forløb om slavehandel, mere specifikt trekantshandlen, da jeg før har haft arbejdet med det i mine praktikker, og derfor havde noget at trække på.

Herunder ses en beskrivelse af mine to aktioner, og i alt fire historietimer à 2 x 45 minutters varighed.

Lektioner uden fokus på æstetiske læreprocesser

Disse lektioner omhandlede kildeanalyse. Kildens modalitet var blot en tekst fra en historiefagbog, med et enkelt billede på hver af de tre sider. Først fik eleverne læst teksten højt, som omhandlede starten på trekantshandlen. Efter oplæsningen skulle eleverne finde en makker, og herefter skulle de læse teksten sammen igen. Til slut skulle de svare nogle opsummerende spørgsmål, der var knyttet til teksten, samt aflevere deres svar til læreren.

Lektion 1 & 2

For at have et godt udgangspunkt for æstetiske læreprocesser, ønskede jeg at implementere flest mulige modaliteter i undervisningsaktiviteterne. I disse lektioner havde jeg fundet nogle billeder af slaveri fra HistoriLab. Eleverne skulle først tale med hinanden i makkerpar, om hvad de så på billederne. Derefter skulle samtalen åbnes op til plenum. Hertil skulle læreren spørge ind til

elevernes forforståelse af slaveriet, og spørge uddybende ind til, om de kendte til trekantshandlen eller måske havde eksempler på slavelignende forhold i nutiden.

Efter arbejdet med brevene så de en YouTube-videoen: 'Ophævelsen af slavehandlen', der omhandlede trekantshandlen. Da videoen var færdig, skulle eleverne hver især lave en tegneserie baseret på den video de havde set. I tegneserien skulle de forklare hvorfor der var slaver og hvad der skete med dem. Til sidst i timen skulle eleverne præsentere deres tegneserier i grupper á fire-fem, med mulighed for at nominere hinanden i plenum.

Lektion 3 & 4

Denne undervisningsgang startede læreren med at læse op fra en tekst, der beskrev livet ombord på et slaveskib fra perspektivet af en slavehandler med retning mod de Dansk-Vestindiske Øer. Oplæsningen blev suppleret af en YouTube-video med havlyde, som var man ombord på et skib. De to æstetiske modaliteters samspil - oplæsningen og de tematiske havlydene - var for at skabe mulighed for elevernes indlevelse, i forhold til hvordan det må have været, at være slave.

Efter at læreren havde læst teksten færdig, fik eleverne stillet en opgave. De skulle skrive et brev, som om, de var en slave, der var ankommet til de Dansk-Vestindiske Øer via skib og havde været der et stykke tid. Modtagerne til brevet skulle være slavens familie i hjemlandet.

Imens eleverne skrev deres brev, hang læreren nogle billeder af slaveri op på klassens vægge. Her kunne eleverne kigge op og blive videre inspireret.

Til sidst i timen skulle eleverne læse deres brev op i grupper á fem elever, hvorefter brevene blev hængt op omkring billederne, der var sat på væggen tidligere.

Lektion 5 & 6

I den sidste undervisningsgang blev eleverne præsenteret for en kunstig avis, som jeg tidligere i min uddannelse har udarbejdet i samarbejde med nogle medstuderende. Denne avis er skrevet, som var den fra perioden, hvor trekantshandelen foregik, og skrevet fra slavehandlende

menneskers perspektiv. Denne avis havde til formål at give eleverne indsigt i, hvad europæerne tænkte om slaver dengang.

Efter at eleverne blev præsenteret for avisen, skulle de i grupper à tre læse den igennem og besvare nogle spørgsmål, der var formuleret på et uddelt papir. Halvdelen af grupperne fik herefter af vide, at de skulle agere: hold pro slaveri og de resterende grupper, skulle agere: hold anti slaveri. Herefter skulle alle grupperne forholde sig til spørgsmålet: 'Skal slaveri afskaffes?'

De skulle argumentere for eller imod, som om de var fra kildens tid og af den uddelte holdning.

De argumenter som grupperne fandt på, til deres uddelte holdning, skulle præsenteres i form af et blogindlæg, hvortil de gerne måtte finde nogle billeder. Som inspiration til elevernes egen skriveproces, havde de mulighed for at google sig frem til tekster eller YouTubeklip om trekantshandelens afslutning. Hertil havde jeg medbragt nogle links, hvis eleverne ikke selv kunne finde noget. Til sidst skulle elevgrupperne præsentere deres blogindlæg for en modgruppe.

Analyse

I det følgende afsnit vil jeg, med afsæt i mit indsamlede empiri, udarbejde en analyse, hvormed jeg håber at kunne besvare min problemstilling med kvalificerede begrundelser. Min analyse vil tage udgangspunkt i mine observationer af undervisningsaktionerne, hvor jeg vil analysere ved hjælp af mine lærerinterviews og relevant teori. Analysen vil være opdelt i tre dele med fokus på hver deres undervisningsgang.

Undervisningsaktion i lektion 1 & 2

Jeg vil i dette afsnit analysere den anden aktion, der bestod af lektion 1 & 2. Til at starte med præsenterede AS eleverne for nogle billeder af slavehandlen, og her var der stærk reaktion fra eleverne. Nogle blev utilpas og andre fandt det, ikke desto mindre, sjovt på grund af absurditeten. En positiv ting ved at eleverne kunne grine sammen, mens de talte om billederne var, at gode relationer kan ses som motiverende i undervisningen (Jensen og Behrendt, 2016).

De voldsomme billeder blev af størstedelen af eleverne først modtaget med afsky, som hurtigt endte ud i samtale. De æstetiske indtryk eleverne fik på trods af voldsomheden er noget de kunne bruge senere som indtryk til nye udtryk (Austring og Sørensen, 2006).

Læreren M siger følgende om æstetiske indtryk fra billeder: *Jeg tror at æstetiske læreprocesser kan give elever et andet indblik i de forskellige historiske begivenheder og det er jeg stor fan af. Det er jo også det, som kunst kan egentlig. Man får sanset noget i sin krop på en anden måde, som kan bidrage til en større forståelse. Forskellige holdninger kan også blive tydelige i arbejdet med æstetiske læreprocesser, hvilket også kan bidrage til at nuancere elevernes forståelse af et emne* (M). Her fortæller M, at æstetiske læreprocesser og dialog kan være med til at give eleverne nye perspektiver af historien. Det er ikke sikkert at eleverne nødvendigvis fik indblik i slavernes livsverden, blot ved denne undervisningsaktivitet, men de fik arbejdet med deres kompetencer indenfor historieforståelse og årsagssammenhæng, ved at tale om billedernes omstændigheder, samt hvad de omkringliggende begivenheder resulterede i (Pietras og Poulsen, 2016).

Læreren fortsatte timen ved at spørge ind til, om eleverne havde kendskab til danskernes deltagelse i slavehandlen. Her var der meget få svar fra eleverne. AS fortalte derefter omkring de Dansk-Vestindiske Øer, hvortil klassen blev meget stille og først til sidst kom der mange spørgsmål. Her lod det til, at eleverne blev motiveret af vidensmotivation, da det var helt ny information og derfor virkede de meget interesseret (Jensen og Behrendt, 2016).

Samtalen mellem AS og eleverne omkring slavehandlen og Danmarks deltagelse understøttede udviklingen af deres historiebevidsthed, ved at de lærte om deres eget lands historie. AS fortæller i sit interview, hvad hun mener eleverne skal have ud af historiefaget: *Jeg mener at eleverne skal lære om verdenen fra historiefaget, hvorfor ting er som de er, og hvad der er skyld i det. Det er vigtigt at kunne drage sammenhæng mellem datid og nutid* (AS). Datidens betydning er påvirket af nutiden, såvel som nutiden og elevernes egen livsverden også påvirket af fortiden (Pietras og Poulsen, 2016). Undervisningsministeriet forventer, at eleverne lærer at de selv, og samfundet omkring dem, er historieskabte, da det er en forudsætning for, at kunne leve og deltage i et demokratisk samfund. De æstetiske billeder, som indgik i lektion 1 & 2, opmuntrede tydeligt til samtale, hvilket bidrog til elevernes demokratiske dannelse. Denne øvede de ved at eleverne fik indblik i deres egen fortid gennem samtale, der indeholdte perspektiver fra deres medelever (Wiberg, 2017).

Da AS senere i undervisningen spurgte ind til, om eleverne havde hørt om slavelignende forhold før, kom de med eksempler som USA og film, hvor slaver optræder i diverse middelaldersamfund. Da samtalen derefter gik hen på slavelignende forhold i nutiden, nævnte

nogle drenge hurtigt Qatar, der har arbejdet flere ihjel under konstruktionen af fodboldstadions til VM.

Til dette spørgsmål startede der en længere samtale, hvor eleverne virkede opmærksomme, lyttende og var bemærkelsesværdigt stille, når andre havde ordet. Her kan det være, at en aktualisering af slaveproblematikken, var med til at motivere eleverne, ved at gøre det relaterbart. Dette understøttes også af mit interview med M, hvor følgende bliver sagt: *Jeg tror det er vigtigt at forme faget, så eleverne føler at det er relevant for dem og de kan spejle sig selv i det der undervises i. På den måde prøver jeg at gøre faget nutidigt. Når vi har talt om noget tilbage i tiden, taler vi herefter om hvordan det fungerer anderledes i dag (M).*

Klassesamtalen, om slavelignende forhold i nutiden, lod til at gøre problematikken mere håndgribeligt for eleverne, hvilket bidrog til deres udvikling af historisk tænkning og historisk empati. Selvom disse to begreber har fokus på empati og tænkning i forhold til fortiden, kan det relaterbare være en træning i at leve sig ind i andres livssituation. Dette kan understøttes ved at elevernes samtale om Qatar også resulterede i flere punkter, hvor de sammenlignede nutidens slavearbejdet med hvordan det foregik dengang.

Da eleverne efter noget tid, begyndte at blive mere urolige, valgte AS at gå videre i programmet. Her satte hun en YouTube-video på smartboardet, der hed 'Ophævelse af slavehandlen' og var lavet af HistorieLab (HistorieLab, 2022).

Videoen var fyldt med æstetiske indtryk i form af kostumer, skuespil og tematiske lyde og den lod til at fange elevernes opmærksomhed. Videoen gav rig mulighed for indlevelse, der nemt kunne understøtte elevernes historiske tænkning og historiske empati. Det er ifølge Poulsen og Petersen vigtigt at eleverne får en indlevelse i fortidens præmisser (Poulsen og Petersen, 2015). Hertil understøttes det også af Seixas og Peck, der mener at elevernes historiske empati er betinget af deres evne til at kunne indleve sig i fortidens liv (Seixas og Peck, 2004).

Da videoen sluttede, skulle eleverne tage de æstetiske indtryk, de har fået med dem, og udarbejde en tegneserie, der omhandlede, hvorfor der kom slaver og hvad deres liv indeholdte (Austring og Sørensen, 2006). Eleverne virkede meget motiverede for opgaven og afholdte uopfordrede brainstorme med deres sidemakker omkring indholdet i deres tegneserier. M fortæller også, at hun tidligere har oplevet æstetisk arbejde som motiverende: *Jeg føler altid, at det bliver mødt med en vis positivitet, når eleverne skal producere ting selv.*

Eller selvom de måske er ugidelige i starten, så virker de tit stolte af de produkter som de står med til sidst. Vi taler også ofte om produkter de har lavet tidligere, og jeg oplever at det er lettere for eleverne at huske de forskellige undervisningsforløb, når de selv har været i gang med at producere noget for at omsætte deres nye tilegnede viden (M).

Austring og Sørensen mener at æstetiske læreprocesser inspirerer og understøtter elevernes glæde ved at gå i skole, blandt andet ved at lægge meget op til samtale. Relationerne i samtalen og involveringen eleverne oplever, når de skal udarbejde deres egne produkter, taler direkte ind i motivationsformerne: relation og involvering (Jensen og Behrendt, 2016). Derudover lader klassesamtalen dem også bearbejde deres indtryk af slavehandlen og dermed historien, hvilket resulterer i et større kendskab til dem selv, gennem udvikling af deres historiebevidsthed. Dermed giver den æstetiske læreproces allerede en portion dannelse (Austring og Sørensen, 2006). Flere af eleverne endte med, at gøre noget ekstra ud af tegneserieopgaven. Dette kan skyldes mestringsmotivation, da opgaven var overskuelig og kunne tilpasses til den enkeltes forståelse, holdning og faglige niveau. De æstetiske læreprocesser har altså været med til at skabe undervisningsdifferentiering, der øgede mestringsmotivationen (Jensen og Behrendt, 2016).

Da de skulle præsentere deres tegneserier, virkede eleverne meget interesserede i hinandens produkter. De æstetiske læreprocesser lod til at være sjove for dem, at indgå i, og den enkeltes ejerskabsfølelse, for produktet, kan have bidraget til involveringsmotivation (Jensen og Behrendt, 2016). M siger også følgende: *Forskellige holdninger kan også blive tydelige i arbejdet med æstetiske læreprocesser, hvilket også kan bidrage til at nuancere elevernes forståelse af et emne (M)*. Så at noget lægger op til samtale understøtter elevernes alsidige forståelse af et emne. Supplerende fortæller AS at: *Det er meget vigtigt for deres demokratiske dannelse, at de hører om forskellige holdninger til forskellige emner og deltager i diskussioner med deres egne holdninger (AS)*. Dette får eleverne rig mulighed for gennem æstetiske læreprocesser, der giver dem indtryk og udtryk at diskutere (Austring og Sørensen, 2006).

Undervisningsaktion i lektion 3 & 4

Lektion 3 & 4 startede med, at AS læste en tekst højt, om livet for slaverne ombord på et slaveskib. Under læsningen virkede eleverne interesserede og så ud til at lytte, hvilket

muligvis kan skyldes lektion 1 & 2. Ved at eleverne havde fået et indblik i emnet, kan det have styrket deres vidensmotivation yderligere (Jensen og Behrendt, 2016). Under oplæsningen blev der sat gang i den æstetiske læreproces, hvor lydklippet med havlyde blev sat på. De to forskellige modaliteter gav indtryk under oplæsningen og lod til at motivere eleverne i de æstetiske læreprocesser (Austring og Sørensen, 2006).

Teksten var skrevet med jeg-person, hvilket kan have skabt personlig nærhed og været en afgørende faktor for elever. Dette står i kontrast til, hvis det for eksempel havde været en informationstekst, som ikke skaber lige så gode muligheder for personlig indlevelse.

Arbejdet med personlige kilder er med til at understøtte udvikling af elevernes historiske empati gennem indlevelse i fortiden (Seixas og Peck, 2004).

Indlevelsen gennem sansninger og fortællinger er det tætteste vi kommer på en tidsmaskine, og som M siger: *Jeg tror at det hele kan blive for fjernt for dem. De kan have svært ved at relatere til det, da de emner vi berører i undervisningen ofte er noget de overhovedet ikke har været i nærheden af at mærke på deres egne kroppe* (M). For at undgå at fortiden bliver for fjern for eleverne, må man på bedst mulig måde forsøge at bringe den frem til nuet. AS siger: *At kreere noget imens man er i et slags rollespil, er for mig den bedste måde at komme i kontakt med fortiden og til at hjælpe eleverne med faktisk at se hvordan ting var* (AS). Altså mener hun at eleverne lærer bedst ved at forestille sig, at de eksempelvis er slaver, når de udarbejder et produkt. Her er de æstetiske læreprocesser virkelig nyttige, da begrebet i høj grad handler om at få indtryk gennem sansning og ende med et udtryk, når man har bearbejdet sansningerne. Eleverne har altså lettere ved at udarbejde deres produkt, når de har levet sig ind i undervisningens indhold (Austring og Sørensen, 2006).

Efter oplæsningen præsenterede AS en ny opgave. Eleverne skulle bruge de indtryk, de havde fået fra oplæsningen og YouTube-videoen, til hver især at skrive et brev, som skulle blive deres produkt i den æstetiske læreproces. I forhold til sin forberedelse af historieundervisning fortæller M at: *Generelt tror jeg at jeg vil sige, at min historieundervisning er rimelig produktorienteret, da jeg bare oplever at eleverne opnår bedre og hurtigere læring ved det* (M). Dette går i tråd med æstetiske læreprocesser, hvor eleverne får lov til at bearbejde et emne ved at udtrykke deres forståelse af det igennem et produkt, der så resulterer i læring i form af et aftryk (Austring og Sørensen, 2006).

Brevene skulle skrives fra perspektivet af en slave, der blev fragtet til de Dansk-Vestindiske Øer og nu havde været der noget tid. I denne skriveøvelse lod eleverne til at lytte ihærdigt. Deres motivation kan skyldes involveringsmotivation, da eleverne igen havde stor styring over præcis hvad deres produkt skulle indeholde (Jensen og Behrendt, 2016). Det kan også være at elevernes motivation kom af, at de fandt opgavens præmis sjov, samtidig med at de kunne leve sig ind i den, grundet de indtryk den æstetiske læreproces havde sat i gang.

For som Austring og Sørensen siger, så kan æstetiske læreprocesser i sig selv være motiverende gennem den undervisningsdifferentiering, som de skaber (Austring og Sørensen, 2006). Når eleverne skriver brevene, er det med en indlevelse i fortiden, der er understøttende for deres viden om historisk empati. Herunder ligger elevernes kompetencer for historisk kontekstualisering, hvor de har en klarhed over forskellen på nutiden og den tidsperiode, de arbejder med i undervisningen (Fibiger, J. m.fl., 2019). Denne indlevelse kan bruges til at understøtte elevernes udvikling af historiebevidsthed, der jo kræver en klar forståelse af forskellen mellem nutid og fortid (Pietras og Poulsen, 2016). Denne kompetence bliver også fremhævet på EMU.dk, hvor de beskriver et af historiefagets formål som: *Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022).

Yderligere arbejder brevøvelsen med perspektivskifte, der udvikler elevernes evne til at forstå andres situationer og livsvilkår. Hertil øves eleverne i at kunne sætte sig ind i valg, som er blevet foretaget af mennesker i fortiden (Fibiger, J. m.fl., 2019). Den æstetiske læreproces, og den udvikling af historisk empati og historiebevidsthed det medførte, ender ud i at eleverne får understøttet udviklingen af deres demokratiske dannelse. De er med den æstetiske undervisning blevet sat i læringssituationer, hvor de skal forstå historien gennem et perspektivskifte. Arbejdet med perspektivskifte gør, at relationen mellem slaven og historien kommer til at hænge sammen med elevens forståelse af dem selv i forhold til historien (Wiberg, 2017).

Ved historisk empati kræves det, at eleverne også har en forståelse af deres egen livsverden. Arbejdet med slavernes historie bliver derfor, på sin vis, også en læringssituation, hvor eleverne ikke blot skal forstå slaverne i relation til historien, men også dem selv i relation til historien (Fibiger, J. m.fl., 2019). I den æstetiske læreproces med brevene arbejdede eleverne

med deres kompetencer indenfor historisk tænkning, ved at de i brevene skulle skrive fra slavernes perspektiv og deres samtid. Historisk tænkning udvikles, når elever arbejder, mens de forholder sig indlevende til de omhandlende historiske begivenheder og personers betingelser. Her må det siges at undervisningsaktiviteten, ved hjælp af de æstetiske læreprocesser, virkelig fik sat gang i indlevelsen hos eleverne, og dermed understøttede deres udvikling af historisk tænkning (Poulsen og Petersen, 2015).

Som led af elevernes udvikling af historisk tænkning, kommer udviklingen af deres kompetencer indenfor historieforståelse og årsagssammenhæng. For at kunne besvare opgaven skulle de også have en vis forståelse, for de årsager der ligger bag slavernes situation, da opgaven lyder på, at de skulle forklare hvordan situationen var, der hvor de ankom, samt kunne forklare hvilket sted de var kommet fra (Pietras og Poulsen, 2016). Det er ikke nødvendigvis fordi, at opgaven beskæftiger sig med historieforståelse og årsagssammenhæng på det store plan, hvor de skal beskrive landenes intentioner og de større begivenheder. Brevøvelsen kræver dog stadig en forståelse af de omkringliggende begivenheder i forhold til slave importeringen.

Undervisningsaktion i lektion 5 & 6

I den afsluttende undervisningsgang præsenterede AS eleverne for den opdigtede avis (bilag 4). Avisen lod til at fange elevernes opmærksomhed, da de fleste elever så på AS mens hun forklarede. Elevernes var tydeligt nysgerrige på, hvad det var for en avis, og dette kan tolkes som et tegn på vidensmotivation. Jensen og Behrendt beskriver om vidensmotivation: *Denne form for motivation kan findes hos både de fagligt stærke og de mere udfordrede elever* (Jensen og Behrendt, 2016, s. 18). At skabe vidensmotivation kan derfor også ses som en måde at motivere de fagligt udfordrede elever på og derfor kan det, at arbejde med spændende emner og undervisningsmaterialer, indtænkes i undervisningdifferentieringen.

Det var tydeligt at avisen, i sig selv, gav eleverne et æstetisk indtryk. Avisen var en multimodal tekst, hvilket AS ser som et krav, når der arbejdes med tekster: *Hvis der skal arbejdes med tekst, så skal det altid sættes sammen med en tekstløs aktivitet* (AS). Avisen kan noget, som andre tekster ikke nødvendigvis kan, da der optræder personlige holdninger og reklamer, hvilket bidrager til at gøre teksten mere spændende (Austring og Sørensen, 2006). Den falske historiske avis havde masser af potentiale for at være et godt redskab for den

æstetiske læreproces, da den indeholder masser af muligheder for indtryk. Denne æstetiske læreproces havde fokus på datidens tankegang og lod eleverne udvikle historisk tænkning ved igen at skulle sætte sig ind i datidens tankegange gennem indlevelse (Poulsen og Petersen, 2015). Derudover lod den æstetiske læreproces, ved brug af avisen, til også at sætte gang i samtale. Dette kan siges at være positivt i forhold til elevernes udvikling af historiske empati og perspektivskifte.

Dét, at de blev nødt til at sætte ord på, hvordan de forstod datidens tanker i grupperne (Seixas, 2006), ser M som noget positivt: *Jeg tænker at dialog er ret centralt her, så man lærer om andre mennesker og forskellige levevilkår, og man lærer at sætte sig i hinandens sted* (M). At samtale har også indflydelse på elevernes demokratiske dannelse, da de diskuterer de forskellige politiske aspekter omkring slavehandlens afskaffelse og hertil ser på deres forfædres indblanding i begivenhederne, hvormed de sætter sig selv i relation til historien (Wiberg, 2017). Dette kan ledes videre til at den demokratiske dannelse, og undersøgelsen af Danmarks fortid, understøtter udviklingen af elevernes historieforståelse og årsagssammenhæng, ved at lære om hvor en del af fundamentet for landets økonomiske udvikling kom fra (Pietras og Poulsen, 2016). Med dette kan eleverne få en større historiebevidsthed, ved at kende til deres fortid og få en bedre forståelse af, hvordan deres egen identitet og det land og samfund, vi har i dag, ikke blot er formet af nutiden, men også af fortiden (Pietras og Poulsen, 2016). Derudover vil eleverne, med udviklingen af deres historieforståelse og årsagssammenhænge, også tilegne sig kompetencer inden for historisk kontekstualisering og dermed historisk empati (Fibiger, J. m.fl., 2019).

Med æstetiskes læreprocessers mulighed for undervisningsdifferentiering, kan man som lærer arbejde på at få alle elever med i større grad. Desværre endte denne undervisning med, at niveauet var for svært, grundet manglende stilladsering, hvilket blev negativt i forhold til mestringsmotivationen (Jensen og Behrendt, 2016). Det lod til, at flere elever fjollede, som resultat af afmagt på grund af manglende faglige kompetencer eller stilladseringen til at skrive et blogindlæg. Konceptet med æstetiske læreprocesser virkede derfor ikke usårligt i forhold til motivation, da det viste sig at andre kriterier end et spændende undervisningsdesign spiller ind.

Da eleverne først var kommet i gang med at skrive deres blogindlæg, oplevede jeg i flere af grupperne, at der var god samtale om indholdet. Den æstetiske læreproces skabte en situation

for samtale, som kan være positivt for de elever, der bliver motiverede af relationer (Jensen og Behrendt, 2016). Det visuelle element er ifølge AS også en fordel for elevernes indlæring og en måde hvorpå, de i højere grad kan huske, hvad de har arbejdet med: *Det virker som om at når der foregår noget visuelt som en film, eller når de selv får lov at skabe noget, så får de lavet mere eller husker forløbet bedre, når jeg spørger ind til det senere på året (AS).*

Under undervisningen observerede jeg at flere elever var begyndt virkelig at tale med fortidens personers perspektiv, hvor arbejdet med de æstetiske læreprocesser og deres produkter kan have været indflydelsesrige i de forskellige undervisningsgange. Dette virker M også til at være enig i, da hun siger at: *Æstetiske læreprocesser er en måde hvorpå de her emner lige kan komme ind og 'vende en gang' hos eleverne. De får lige lov til at mærke de her emner inde i sig selv. Når de så laver nogle produkter selv, skaber noget selv, viser deres nye forståelse sig i de her produkter (M).* Det er vigtigt for den æstetiske læreproces, at eleverne får fremlagt og diskuteret deres æstetiske produktioner, da det er her, at de vil blive klogere på hinandens fortolkninger af historien, samt udvide deres perspektiv (Austring og Sørensen, 2006).

Hvis det kan bekræftes at æstetiske læreprocesser har betydning for indlevelse, og dermed elevernes udvikling af historisk tænkning og historisk empati, så er det en skam, at eleverne bliver udfordret så meget af opgaven, at de trækker sig grundet manglende motivation, som resultat af en upræcis stilladsering (Jensen og Behrendt, 2016).

Diskussion

Jeg vil i dette afsnit diskutere min analyse for at reflektere over mine resultater og få startet nogle tanker i forhold til at nærme mig en konklusion på min problemstilling.

Det virker til at de æstetiske læreprocesser, eleverne har været igennem i den første undervisningsgang, har bidraget til deres historiebevidsthed, ved at lade dem diskutere datid og nutid i forhold til slaveriet. Billederne åbnede op for diskussioner om blandt andet Danmarks deltagelse. Emnet var meget overraskende og voldsomt for eleverne, men alligevel også motiverende, da de ønskede mere viden om det, hvilket stod i kontrast til den første undervisningsaktion. Her fik eleverne læst en tekst op, hvorefter de selv skulle læse den. Teksten indeholdt ikke flere modaliteter end tekst, og udover det, skulle eleverne blot udtrykke sig ved at skrive.

Dette tror jeg havde stor betydning for, hvor mange elever der faktisk fik udarbejdet noget - og endnu vigtigere, hvor mange der fik et fagligt udbytte af undervisningen. Jeg vurderer at eleverne tydeligt gik mere op i undervisningen, når den ikke blot indeholdt en tekst, men havde æstetiske oplevelser og samtaler til at udgøre indtrykkene. I undervisningen med den mere analytiske tilgang vil jeg mene, at der ikke var nok fokus på at understøtte udviklingen af elevernes historiske tænkning og historiske empati. Det er vigtigt, både for historisk tænkning og empati, at eleverne har en form for indlevelse, hvilket næppe kommer i spil af at læse en kilde og svare på nogle spørgsmål.

Hvis man ser på hvilke situationer de æstetiske læreprocesser endte med at opmuntre til, som for eksempel samtale, kan man sagtens se, hvorfor Austring og Sørensen mener at disse processer understøtter elevernes demokratiske dannelse. I hver øvelse af undervisningen opstod der samtaler og diskussioner, hvilket ikke blot understøtter elevernes demokratiske dannelse, men også deres motivation og indlæring af selve historiefagets indhold.

Jeg synes at undervisningsaktiviteterne i lektion 3 & 4 foregik meget flydende og at jeg fik nogle gode observationer ud af dem. I den første undervisningsaktivitet blev der læst en kilde højt, hvilket der også blev gjort i den første aktion, med analytisk, frem for æstetisk tilgang. Der var tydelig forskel på de to undervisningsgange, hvis man ser på, hvorvidt eleverne virkede aktivt lyttende. Elevernes gestik og mimik i lektion 3 & 4 vurderer jeg som positive i forhold til deres interesse i oplæsningen. Her har jeg tre bud på hvorfor de virkede mere optaget af oplæsningen i denne undervisning:

Den første er, at eleverne på dette tidspunkt havde fået en interesse eller fornemmelse af emnet, og havde oplevet æstetiske billeder i den forrige undervisning. Det andet bud er, at den æstetiske læreproces der var sat i gang, hvor der både var oplæsning og visuelle- og auditive modaliteter, understøttede elevernes indlevelse. Det sidste bud er vedrørende teksten type. I første aktion havde jeg intentionelt valgt en fagtekst, som var fyldt med en masse information, som måske kan opleves kedeligt for en 6. klasses elev. I anden aktion, blev der derimod læst et brev højt, fra perspektivet af en slavehandler ombord på et skib. Perspektivet i denne tekst kan have bidraget til at give den en karakter, der var lettere for eleverne at relatere sig til, end hvis det blot var en tekst med informationer.

Den empatiske øvelse det er, at sætte sig i en andens sted og skrive fra deres perspektiv, lod til at inddrage og understøtte udviklingen af adskillige kompetencer i historiefaget. Med dette

mener jeg at den æstetiske læreproces som didaktisk model virkelig har givet pote.

Selve stilladseringen af skriveopgaven i perspektivet af en slave, var tydeligvis for upræcis, hvilket resulterede i, at flere elever ikke forstod opgaven. M fortæller følgende i interviewet: *Min erfaring fortæller mig også at det motiverer eleverne, når jeg har tydeliggjort målene for undervisningen og taler om relevansen af historiefaget (M)*. Her synes jeg at M har en pointe. Det kan være at eleverne vil have nået bedre faglige resultater, hvis jeg havde instrueret AS i, at tydeliggøre målene i starten af hver undervisningsgang.

Den falske avis, 'The Independent Gazetteer', så frem til at arbejde med, da undervisningen indeholdt en masse muligheder for æstetiske læreprocesser, der kunne opmuntre til gode diskussioner. Desværre var min stilladsering ikke gennemtænkt nok, og flere af eleverne lod til at mangle motivation, på baggrund af for lidt vejledning. Det er også noget AS italesætter i interviewet, hvor hun siger: *Der er nogle elever der ikke er så gode til at spørge om hjælp, og de vil ofte bare finde på noget andet at lave, hvis de ikke forstår opgaven (AS)*. Hun fortæller i interviewet, at hun ofte deler stilladseringerne ud som støtte, hvis hun mener at opgaven kan være for udfordrende for eleverne.

Dét, at elevernes motivation kan forsvinde, hvis stilladseringen af opgaver ikke er tydelig, ser jeg som en god erfaring, jeg kan tage med mig. Og dette var jo selvom der var opsat underholdende æstetiske læreprocesser med en spændende avis som kilde.

Denne og de tidligere undervisningsaktiviteter virkede dog ikke til at være forgæves, da jeg i undervisningen observerede, at flere elever begyndte at argumentere og tænke fra perspektivet af menneskene fra emnets tidsperiode. Det tager jeg som et tegn på, at de i løbet af den æstetiske læreproces har tilegnet sig kompetencer inden for historisk tænkning.

Konklusion

I dette afsnit vil jeg forsøge at svare på min problemformulering:

Hvilken betydning kan æstetiske læreprocesser have i historiefaget, med henblik på dets formål?

Med projektet er jeg kommet frem til følgende; æstetiske læreprocesser kan være gavnlige for historieundervisningen, ved at de skaber indlevelse, der er direkte understøttende til udviklingen af historisk tænkning og historisk empati. Derudover kan de med fortællinger

sætte historien i perspektiv og understøtte elevernes udvikling af demokratisk dannelse, historiebevidsthed, samt historieforståelse og årsagssammenhæng.

Æstetiske læreprocesser kan også have en motiverende faktor for historieundervisningen, hvor de for eksempel kan skabe mestringmotivation, ved at formidle indtryksdelen af undervisningen mindre teksttungt. Dette kan altså bidrage til at gøre indholdet lettere tilgængeligt for de fagligt svagere elever, hvilket går i tråd med undervisningsdifferentiering. Det kan også være motiverende gennem vidensmotivation, da eleverne muligvis fandt emnerne mere fængende og indlevende, hvilket resulterede i at de ville vide mere om indholdet af undervisningen. De æstetiske modaliteter skabte også en masse diskussioner, der udover at skabe relationsmotivering, også kan være med til at understøtte den demokratiske dannelse. Denne udvikles, når eleverne deltager i læringssituationer, hvor de skal forstå sig selv i relation til andre eller historien. Jeg fik også oplevet, hvordan undervisningen, på trods af en æstetisk læreproces, kan være demotiverende, hvis den er for svær eller for dårligt stilladseret - altså kan æstetiske læreprocesser ikke alt.

Perspektivering

Med min undersøgelse har jeg både før og undervejs haft nogle overvejelser omkring min indsamling af empiri. Først var min tanke at afholde undervisningen selv, i rollen som lærer, men jeg kom frem til to negativer ved dette. Den første var at det ville være svært at få taget noter og virkelig observere klassen. Den anden var at mine resultater kunne blive påvirket af ting såsom manglende relation til eleverne, hvilket ville have påvirket klasseledelsen. Det kunne dog muligvis have givet projektet nogle andre resultater, men det er ikke sikkert.

En anden overvejelse var længden af undervisningsforløbet. Tre undervisningsgange ville under normale omstændigheder ikke være nok lektioner, til et forløb om slaveri. Derfor kan det også være svært at konkludere hvor meget eller lidt eleverne lærte af forløbet. I forhold til undervisningsaktionerne, kan det også være en fejlkilde at det blot blev afholdt i en enkelt klasse, da resultatet nemt kunne være anderledes i en klasse med andre interesser. Derudover kunne et helt forløb med fokus på minimale æstetiske læreprocesser sideløbende også give flere informationer, end blot en enkelt undervisningsgang.

Med hensyn til mine lærerinterviews kunne jeg have interviewet flere lærere, eller have fundet nogle jeg ikke havde kendskab til før. Derudover kunne jeg have afholdt mine

interview før undervisningsaktionerne, så deres svar ikke var farvet af deres oplevelse af disse. Selvom dette kunne have givet noget andet, måske endda bedre information, er jeg tilfreds med mine interviews. Dog kunne jeg godt have brugt et par elevinterviews, hvor de kunne dele nogle af deres tanker med mig omkring hver af undervisningsaktionerne. Dette kunne have været en god tilføjelse i projektet, da jeg som passiv observatør kun kan gætte mig frem til elevernes tanker undervejs i undervisningsforløbet.

Et spørgsmål, jeg kom til at stille mig selv under opgaveskrivningen, var om det store fokus på æstetiske læreprocesser kunne ende med at være et negativ. Her tænker jeg på, hvor stor en læringsværdi læsning og analyse af almindelige fagtekster har. Om noget kan man sige at alle elever lærer forskelligt, men er det til fordel for størstedelen med æstetiske læreprocesser, eller er det bare fordi, at det er sjovere? Kan det blive for meget et "show"? Måske kan man sige, at man skal have lidt af hvert, at man lærer at forstå mere, hvis man har både den sansende, indlevende del og den analytisk tænkende del med i et undervisningsforløb?

Litteraturliste

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

Boding, J., Hansen, L. H., Høyrup, F., Krenzen, A. E., Madsen, J., Mølgaard, N., & Pjengaa, S. (2019). *Bachelorprojektet i læreruddannelsen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikhåndbogen*. Hans Reitzels Forlag

Collen, F. (1998). *Socialkonstruktivisme og den sociale virkelighed*. I M. Järvinen, & M. Bertilsson, *Socialkonstruktivisme - bidrag til en kritisk diskussion*. (s. 41-67). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S. (2010). *Interviewet: samtalen som forskningsmetode*. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder*. (s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.

Børne- og undervisningsministeriet (2022). *Formål - Her finder du formål for faget historie*. Lokaliseret d. 14. nov 2023 på EMU:
<https://emu.dk/grundskole/historie/formaal?b=t5-t12>

Børne- og undervisningsministeriet (2023). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret d. 14. nov 2023 på EMU:
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Christensen, M. V. (2015). *Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere*. Kvan (103) 29-38.

Fibiger, J m.fl. (2019): *Fag og fordybelse. - når fag sætter nye spor i erkendelsen*. Hans Reitzel Forlag.

Fibæk Laursen, P og Jørgen Kristensen, H (2017). *Didaktikhåndbogen (1.udgave)*. Hans Reitzels Forlag.

Friberg, F. (2018). *Fænomenologi og hermeneutik*. I F. Friberg, *Videnskabelig teori og metode*. (s. 333-362). København: Munksgaard.

HistorieLab (2022). *Ophævelsen af slavehandlen*. Lokaliseret d. 12 nov 2023 på:
<https://www.youtube.com/watch?v=H4z2w1hZqbo>

Jensen, S. M., & Behrendt, M. H. (2016). *5 former for motivation. Undervisning - for alle*. Lokaliseret d. 16 nov 2023 på:
https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/5_former_for_motivation.web%20%281%29_0.pdf

Larsen, V & Tireli, Ü. (2015). *Bacheloropgaven*. Akademisk Forlag.

Kvale, S. (2009). *Etiske spørgsmål i forbindelse med interview*. I S. Brinkmann, & S. Kvale, *Interview* (s. 79-98). København: Hans Reitzels Forlag.

Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik – mellem teori og praksis*. Gyldendal.

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

Sexias, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Centre for the study of historical consciousness UBC

Seixas, P. & Peck, C. (2004). *Teaching of Historical Thinking*. Lokaliseret d. 15 nov 2023 på: http://culturahistorica.org/wp-content/uploads/2020/02/seixas_peck.pdf

Schmidt, L. (2003). *Interview som forskningsmetode*. I L. Schmidt, & L. Dyhr, *Humanistisk forskning inden for sundhedsvidenskab*. (s. 154-168). København: Akademisk Forlag.

Wiberg, Merete. (2017): *Dannelsesteoretisk Didaktik* i: Laursen, Per Fibæk & Kristensen, Hans Jørgen (2017): *Didaktikhåndbogen - Teorier og temaer*. Hans Reitzel Forlag.

Bilag

Bilag (1) - Interviewguide

Inden interviewet skal jeg informere den interviewede om følgende:

- Interviewet og projektet er og forbliver anonymt
- Strukturen på interviewet
- At jeg håber på en flydende samtale, hvor de meget gerne må uddybe sig så meget de ønsker.
- At hvis der opstår tvivl om noget, så må de meget gerne spørge
- At de bare skal tale og at jeg nok skal stoppe dem, hvis samtale begiver sig hen et sted der er ligegyldigt.

Spørgsmål:

- Hvilken uddannelsesbaggrund har du? Er du uddannet historielærer eller andet erfaring med faget?
- Hvad ser du som historiefagets formål?
- Hvad skal elever lære af historiefaget?
- Hvordan motiverer du dine elever i historie?
- Når du forbereder din historieundervisning, har du så særligt fokus på æstetiske læreprocesser? Hvis ikke altid, hvor tit så?
- Hvad kan være udfordrende ved at undervise i historiefaget?
- Når du gør brug af æstetik i din undervisning, hvordan kommer det så til udtryk?
- Hvordan mener du at eleverne tager imod æstetiske tiltag i undervisningen?
- Hvordan er din metode til at forberede undervisning til historiefaget?
- Kan du forsøge at tegne et billede af, hvordan historieundervisning kan se ud i dine timer?
- Hvad er elevernes roller i din historieundervisning?
- I forhold til den demokratiske dannelse af skoleelever, hvordan ser du at historiefaget kan bidrage til dette?
- Hvordan tænker du, at din historieundervisning er understøttende for elevernes demokratiske dannelse?

Bilag (2) - Udsnit af Interviewspørgsmål med transskriberede svar

Nedenstående er spørgsmålene fra interviewet med svar fra henholdsvis M og AS

Hvad skal elever lære af historiefaget?

- M: Ja, som jeg lige sagde er det vigtigt at de bliver gode til at være kildekritiske. De skal ikke tro på alt som de ser på internettet. Så kan historie jo også bidrage til deres selvbillede. De kan få en fornemmelse af hvem de er og i hvilket samfund de er opvokset i. Hvilke vilkår der har været for dem. Og så skal de jo selvfølgelig også lære af det, der er sket i fortiden, da vi ikke skal begå de samme fejl. Hertil ligger der jo også en forståelse af at handlinger har konsekvenser og en læring om etik
- AS: Kildeanalyse, viden om samfundet og dets værdier. Hvor kom disse værdier fra? Hvordan blev samfundet bygget op? Jeg mener at eleverne skal lære om verdenen fra historiefaget, hvorfor ting er som de er, og hvad der er skyld i det. Det er vigtigt at kunne drage sammenhæng mellem datid og nutid. For eksempel kan historieundervisning hjælpe eleverne med at forstå nogle af de ting der sker i U.S.A. eller hvorfor Israel og Palæstina er så dårlige venner.

Hvordan motiverer du dine elever i historie?

- M: Jeg tror det er vigtigt at forme faget, så eleverne føler at det er relevant for dem og de kan spejle sig selv i det der undervises i. På den måde prøver jeg at gøre faget nutidigt. Når vi har talt om noget tilbage i tiden, taler vi herefter om hvordan det fungerer anderledes i dag. Så oplever jeg også at det er en god idé at have en variation mellem forskellige undervisningsaktiviteter, f.eks. gruppearbejde, skuespil og udflugter. Jeg synes tit det kan være godt at tage på udflugt i historie, da det på en anden måde bliver relevant for eleverne og de kan se og mærke det på en anden måde. Derudover plejer jeg at inddrage en del medbestemmelse i min historieundervisning, så hvis vi f.eks. har projektopgave, så har eleverne forholdsvis frie tøjler i forhold til hvilket emne de vil arbejde med. Det synes jeg motiverer eleverne meget. Og så er det selvfølgelig også vigtigt at differentiere arbejdsopgaverne så vidt muligt, så alle mine elever kan være med. Min erfaring fortæller mig også at det motiverer eleverne, når jeg har tydeliggjort målene for undervisningen og taler om relevansen af historiefaget.

- AS: Nummer et for mig er at finde et spændende emne, og hvis emnet virker lidt kedeligt, så forsøger jeg at finde nogle elementer ved det, der kunne være spændende. En anden ting jeg gør er at forsøge at relatere emnerne til elevernes egne livsverdener. Altså hvad de kan se i dem selv og deres egen hverdag, eller måske om noget er meget anderledes. Som regel forsøger jeg altid at finde en passende film til forløbet, eller også så undersøger jeg om national museet har noget relateret indhold. Det virker altid bedst når eleverne kan se tingene foran dem, de virker mere motiverede hvis de kan leve sig ind i emnerne.

Når du forbereder din historieundervisning, har du så særligt fokus på æstetiske læreprocesser? Hvis ikke altid, hvor tit så?

- M: Jeg tror at jeg har meget fokus på at aktivere mine elever, så de ikke bare skal sidde og lytte eller læse. Jeg tror at æstetiske læreprocesser kan give elever et andet indblik i de forskellige historiske begivenheder og det er jeg stor fan af. Det er jo også det som kunst kan egentlig. Man får sanset noget i sin krop på en anden måde, som kan bidrage til en større forståelse. Forskellige holdninger kan også blive tydelige i arbejdet med æstetiske læreprocesser, hvilket også kan bidrage til at nuancere elevernes forståelse af et emne.
- AS: Jeg ved ikke om jeg kan sige at jeg har fokus på æstetiske læreprocesser som sådan, men jeg tror lidt det er noget der lister sig ind i min undervisning af sig selv. Jeg forsøger jo altid at lave noget hvor der er forskellige typer af tekster, altså ligesom i dansk, hvor et billede eller en film også er en tekst. Så man kan vel godt sige at jeg altid har det med, men det er ikke et fokus. Det kan godt være at jeg skal se lidt på det fremover.

Hvad kan være udfordrende ved at undervise i historiefaget?

- M: Jeg tror at det hele kan blive for fjernt for dem. De kan have svært ved at relatere til det, da de emner vi berører i undervisningen ofte er noget de overhovedet ikke har været i nærheden af at mærke på deres egne kroppe. Man skal virkelig have en veludviklet forestillingssans og udviklet empati for at kunne sætte sig ind i hvordan forskellige historiske begivenheder har måtte være at gennemleve, som et menneske i den tid.

- AS: Med nogle emner kan det være lidt svært at fange elevernes interesse. Emnerne man arbejder med i historie kan nogle gange være lidt langsomme. Eller der sker måske ikke helt vildt meget, hvor der måske, hvis man har om anden verdenskrig, har en masse actionfyldte fortællinger og film man kan tage i brug. Elevernes motivation er meget ofte bundet lidt sammen med emnet, men det er bare ikke alle emner, der er lige spændende for en sjette klasse.

Når du gør brug af æstetik i din undervisning, hvordan kommer det så til udtryk?

- M: Når vi arbejder med noget holdningsbaseret, f.eks. propaganda. Eller når eleverne skal øve deres kommunikationsevner med fokus på et valgt budskab og hvor de skal præsentere det for hinanden. Vi har ofte arbejdet i programmet Canva for at få eleverne til at producere. Ellers er det også altid en succes når eleverne selv skal producere små film. Jeg oplever at emnerne på en anden måde bliver relevant for eleverne, når de selv skal producere nogle produkter, eller det er i hvert fald som om de efterfølgende forstår dem i større grad. Jeg tror æstetiske læreprocesser i historiefaget kan ses som at der er nogle svære emner, som er svære at relatere sig til og forstå. Æstetiske læreprocesser er en måde hvorpå de her emner lige kan komme ind og 'vende en gang' hos eleverne. De får lige lov til at mærke de her emner inde i sig selv. Når de så laver nogle produkter selv, skaber noget selv, viser deres nye forståelse sig i de her produkter.
- AS: Film, tegninger, selvdigtede tekster hvor de skal lade som om de var fra den tid vi nu arbejder med. Eleverne laver også tit plancher, som vi så hænger op i klasserne. Jeg forsøger tit at lave nogle undervisningsaktiviteter, hvor eleverne skal producere noget, altså en planche eller noget. At kreere noget imens man er i et slags rollespil, er for mig den bedste måde at komme i kontakt med fortiden og til at hjælpe eleverne med faktisk at se hvordan ting var. Det kan være at de skal lege en gammel leg, skrive et brev eller lave mad i hjemkunsts-kab som dengang.

Hvordan mener du at eleverne tager imod æstetiske tiltag i undervisningen?

- M: Jeg føler altid, at det bliver mødt med en vis positivitet, når eleverne skal producere ting selv. Eller selvom de måske er ugidelige i starten, så virker de tit stolte af de produkter som de står med til sidst. Vi taler også ofte om produkter de har lavet

tidligere, og jeg oplever at det er lettere for eleverne at huske de forskellige undervisningsforløb, når de selv har været i gang med at producere noget for at omsætte deres nye tilegnede viden.

- AS: Jeg tror altid at eleverne synes at undervisning med æstetik er sjovere, selvom de nok ikke forstår begrebet. Det virker som om at når der foregår noget visuelt som en film, eller når de selv får lov at skabe noget, så får de lavet mere eller husker forløbet bedre, når jeg spørger ind til det senere på året. Jeg tror stadig eleverne husker da vi lavede detektivarbejde, hvor de skulle lave bokse med billeder i af ting fra en periode de havde haft om og andre elever skulle gætte hvilken tid de havde lavet en kasse til. Jeg tror at al undervisning, der er anderledes eller legende, er motiverende for eleverne.

Hvordan er din metode til at forberede undervisning til historiefaget?

- M: Jeg starter med at vælge et emne. Så plejer herefter at se på Fælles Mål og udforme læringsmål for den undervisning jeg planlægger. Det er meget vigtigt for mig at målene for de forskellige undervisningsgange er tydelige for eleverne, så de arbejder mod noget og ved hvad. Så tænker jeg over hvordan jeg kan aktivere eleverne, så undervisningen ikke ender med at blive ren læsning og lytning. Generelt tror jeg at jeg vil sige at min historieundervisning er rimelig produktorienteret, da jeg bare oplever at eleverne opnår bedre og hurtigere læring ved det.
- AS: Tit så kigger jeg på Alinea først, og så ser jeg om de har noget spændende. Jeg tager sjældent bare et forløb en til en, jeg forsøger altid at gøre det lidt sjovere eller lettere at fordøje. Hvis der er meget tekst i et forløb, så forsøger jeg at udvælge de vigtige dele, og hvis der skal arbejdes med tekst, så skal det altid sættes sammen med en tekstløs aktivitet. Jamen det kunne være at de læser en tekst og så skal tegne det de har læst eller at der er et youtube klip eller noget der er tilknyttet. Derudover forsøger jeg altid at lave en opgaveguide til eleverne, hvis jeg kan forestille mig at dele af opgaven vil blive for svært for dem. Der er nogle elever der ikke er så gode til at spørge om hjælp, og de vil ofte bare finde på noget andet at lave, hvis de ikke forstår opgaven.

Hvordan tænker du, at din historieundervisning er understøttende for elevernes demokratiske dannelse?

- M: Ja, men har jo f.eks. nogle klasses Diskussioner, som bl.a. over eleverne i historisk empati, ved at opstille nogle scenarier. Jeg tænker at dialog er ret centralt her, så man lærer om andre mennesker og forskellige levevilkår, og man lærer at sætte sig i hinandens sted. Jeg tror også at den måde jeg prøver at koble fortiden med nutiden på, aktualiserer emner i højere grad for mine elever. Det er vigtigt at være bevidst om de privilegier man har og hvor samfundet har været før i tiden. Som sagt tidligere tror jeg at æstetiske læreprocesser bidrager til at elever får nemmere adgang til sådan noget som demokratisk dannelse.
- AS: Jeg forsøger altid at have meget dialog om emnerne, både i plenum men også i mindre grupper. Det er meget vigtigt for deres demokratiske dannelse, at de hører om forskellige holdninger til forskellige emner og deltager i diskussioner med deres egne holdninger. Derudover er der flere demokratiske tiltag som jeg italesætter, blandt andet når de skal vælge det næste emne, så er det flertallet der bestemmer. De emner vi tager op forsøger jeg altid at relatere til elevernes egen livsverden. På den måde får de ofte deres rettigheder sat i perspektiv med fortidens menneskers vilkår.

Bilag (3) - Udsnit af udfyldte observationsskema på baggrund af noter

Inspireret af 'Eksempel på observation og sortering' fra *Bacheloropgaven*

Observation af lektion 1 og 2

| Spørgsmål | Empirieksempler | Hvad siger det noget om? | Andre kommentarer |
|--|---|--|---|
| Hvad gjorde billederne interessante? Var det en god eller dårlig ting, at nogle af billederne var lidt voldsomme? | <i>Billederne virkede til at vække eleverne. De sad og grinte højlydt og pegede. Specielt var de meget voldsomme billeder meget interessante for en drengegruppe i hjørnet, måske endda lidt for meget.</i> | Billederne var interessante for eleverne. Måske var nogle af billederne lidt for voldsomme eller specielle, det var i hvert fald noget, nogle af drengene fandt sjovt. | Relationsmotivation, drengegruppen sidder og griner sammen. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Så voldsomme eller meget specielle billeder giver eleverne lyst til at tale?</p> | <p><i>Nogle elever meldte hårdt pas til de meget visuelle billeder, men så sad de efterfølgende og talte om, hvad der havde virket så voldsomt på dem.</i></p> | <p>Nogle af billederne var meget voldsomme: Et af billederne indeholdt mænd med spyd, der gennembore slaver med dem. Det var måske voldsomt for dem i starten, men det fik dem også til at tale om emnet.</p> | <p>Æstetiske læreprocesser, selvom nogle elever syntes at billederne var for voldsomme, har de stadig fået et indtryk, som har givet et aftryk i dem, som de kan bruge til et udtryk, når de selv skal lave et produkt.</p> <p>Relationsmotivation, eleverne virker trygge ved hinanden og taler sammen om deres oplevelser.</p> |
| <p>Hvorfor er emnet vigtigt at kende til?</p> | <p><i>Da læreren AS spurgte ind til om der var nogle der kendte til danskernes deltagelse i slavehandlen, var der kun to lidt tøvende elever, som rakte hånden op.</i></p> | <p>Klassen havde generelt ikke hørt meget om slaver, og de få, der havde kendskab til danskernes deltagelse i slavehandlen, havde nok lært om det derhjemme. Dette siger mig at det er et vigtigt emne, at sikre sine elever får kendskab til.</p> | <p>Historiebevidsthed</p> <p>Kildearbejde og kildekritik</p> <p>Billederne giver et billede for elevernes historiske empati</p> <p>Årsagssammenhæng ift. Danmark har stærk økonomi som følge af slavehandlen, samt hvor vi som nation er i dag. Måske var vi ikke så økonomisk stærk en nation nu?</p> |
| <p>Hvorfor var ny viden så motiverende for eleverne? Hvorfor vidste de ikke at Danmark havde været en del af slavehandlen?</p> | <p><i>Da AS begyndte at fortælle om de Dansk-Vestindiske Øer, blev der mere stille i klassen og flere begyndte at se op mod hende.</i></p> | <p>Eleverne virkede meget interesseret i denne nye, overraskende viden. De virkede overrasket over, at Danmark faktisk havde været så stor en slavenation.</p> <p>Eleverne virkede motiveret for at lære mere om emnet.</p> | <p>Mestringsmotivation</p> <p>Vidensmotivation</p> <p>Historiebevidsthed</p> <p>Kildearbejde og kildekritik</p> <p>Billederne giver et billede for elevernes</p> |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | <i>Eleverne kom med mange spørgsmål, som AS gjorde sit bedste for at besvare.</i> | | historiske empati Årsagssammenhæng ift. Danmark har stærk økonomi som følge af slavehandlen, samt hvor vi som nation er i dag. Måske var vi ikke så økonomisk stærk en nation nu? Demokratisk dannelse af samtale |
| Hvad kan det betyde, at eleverne pludselig er mere lyttende? Hvad er det ved samtale med lærer-elev og elev til elev fangede dem så meget? | <i>Da AS spurgte ind til om eleverne havde hørt om slavelignende forhold før, nikkede mange af eleverne. De virkede ikke overraskede over hvor slemt slaver havde haft det. Ingen af eleverne havde specifikt højt om de Dansk-Vestindiske Øer. Da AS spurgte ind til om nogle af eleverne kender til slavelignende forhold i nutiden, var der hurtigt nogle drenge, der nævnte Qatar, da de havde hørt om de slavelignende tilstande i forbindelse med VM i fodbold. Herefter forløb der flere minutters fin klassesamtale, hvor eleverne ventede på</i> | Det er et tegn på at eleverne lytter, når der bliver talt om problematikken ude i verden, samt at de har en forståelse for hvordan andre kan have det skidt. At de hurtigt kunne relatere det til Qatar overraskede mig, da det var noget jeg blev nødt til at fiske efter tidligere i min praktik. At eleverne gav hinanden ro til at tale, tyder på at de var interesseret i at tale om emnet og høre mere. | Aktualisering Historisk empati Historiebevidsthed Æstetisk læreprocess da eleverne har samtaler om indtrykkene Historisk tænkning ved at eleverne kan sætte sig ind i slavernes og ejernes liv. Demokratisk dannelse i forhold til samtale og forskellige holdninger. Fodbold rammer i flere af elevernes interessefelt, hvilket får dem til at lytte mere aktivt. |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | <i>hinanden og der var én der havde ordet af gangen.</i> | | |
| Hvad er så motiverende ved samtale? Hvorfor fanger videoklippen eleverne så stærkt? Var det indholdet, kostumerne eller bare at det var på en skærm? | <i>Da eleverne begyndte at blive mere urolige i sæderne, og begyndte at hviske til hinanden, satte AS den 8 minutters lange video 'Ophævelsen af slavehandlen' på smartboardet. Få elever sad og tegnede lidt på noget papir, de havde fået udleveret, men alle så aktivt op mod smartboardet igennem hele filmen mere eller mindre.</i> | Samtalen fastholdt deres fokus længe, men de var stadig børn, og derfor begyndte fokuset at forsvinde efter noget tid. Videoklippen fangede deres interesse hurtigt. Jeg tror at specielt den video var rigtig god, da den var meget indlevende med kostumer og billeder. | Æstetiske læreprocesser i forhold til modaliteten af skærm. Måske også kostumerne? Fortællingen? Mange indtryk. Relations motivation: Det er motiverende når der er samspil af gode relationer. |
| Hvad er det ved tegneserier, der er så sjov og motiverende? Hvorfor var eleverne pludseligt interesseret i emnet? Hvorfor var opgaven motiverende? Ville eleverne nu være interesseret nok i emnet, til at gide læse en tekst og svare på spørgsmål? Hvorfor er det godt at eleverne taler sammen om opgaven undervejs? | <i>Da eleverne skulle lave tegneserier brainstormede de idéer med deres siddemakere. Flere grinte og begyndte at tegne. Der var en del summen i klassen, men det lod til at være i forbindelse med den opgave, der var blevet stillet.</i> | At de taler om ideerne med hinanden helt uopfordret, og havde nok ideer til at brainstorme, tyder på at de var blevet interesseret i emnet og opgaven, samt at de har haft mange tanker i gang under samtalen og dernæst videoen. Det var for mig et godt tegn, at de grinte samtidigt med at de lavede den faktiske opgave, og ikke noget andet. Det viser at opgaven muligvis har været underholdende for dem og anderledes. At eleverne taler om opgaven i mens er et positivt tegn på interesse og motivation. | Motivation: Involvering og relation ved samtale Æstetiske læreprocesser: Det virker som om æstetikken lægger meget op til samtale mellem eleverne. Det er godt for demokratisk dannelse at eleverne har interaktioner |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | | | med hinanden omkring læringsituationerne. |
| Hvorfor begyndte eleverne at gøre noget ekstra ud over den opgave, der var stillet dem? | <i>Flere elever farvelagde deres tegneserier. Der var også flere elever, der sad og fortalte om deres tegneserie til sidemakkeren, imens de lavede dem.</i> | Eleverne brugte ekstra energi på opgaven ved at farvelægge den, det tyder på at de havde en ejerskabsfølelse og ønske om at arbejde godt med opgaven. | Mestringsmotivation : De kan løse opgaven og får lyst til at gøre det endnu mere. Æstetiske læreprocesser har været med til at skabe differentiering i undervisningen der øgede mestringsmotivation . |
| Hvorfor var de pludselig interesserede i andres produkter? Var det fordi de kunne relatere til andres opgave og ønskede at se hvordan andre havde tolket udfordringen? | <i>Da eleverne skulle vise hinanden deres tegneserie i mindre grupper, lod der til at være en god og mild stemning i klassen. Eleverne gav hinanden lov til at fremlægge og fortælle om handlingsforløbene i de forskellige tegneserier. Tre elever nominerede hinandens tegneserier.</i> | Eleverne virkede interesseret i hvad andre havde produceret. Det var ikke bare en eller anden planche de SKULLE høre, nej de var faktisk interesseret. | Eleverne synes at det har været sjovt. De var interesserede i hinandens produkter. |
| Hvad har gjort at de har fået ejerskabsfølelsen? Hvad gør det for indlevelsen og hvad kan det have gjort for motivationen? | <i>Nogle elever spurgte AS om elefantsnot, da de gerne ville have deres tegneserier op og hænge.</i> | Eleverne virkede til at have en ejerskabsfølelse og være stolte af deres produkt. | Motivation: involvering. De er glade for selv at kunne være med til at forme deres produkt. |

Bilag (4) - Avis 'Independent Gazetteer'

Philadelphia, juli 24th, 1769

INDEPENDENT GAZETTEER

Kapitajn på slaveris skib dræbt af slaver

Følgende beretning er modtaget fra den britiske Kapitajn Johnson, som har modtaget meldinger om at Kapitajn Ale på et andet skib, er blevet dræbt af de slaver, han transporterede.

Kapitajnen Johnson beretter:

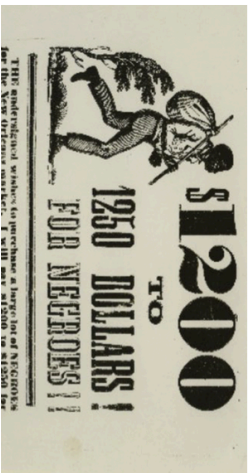
"Jeg begyndte sig ude på fordaekket blandt de mandlige negre, der spiste deres mad, da de lagde haand på ham og pryglede ham til døde med de smaa skaale, de havde spist deres kogte ris af. Da denne opstand var blevet gennemført af de voksne negre om bord, løb de alle forefter i skibet ... Saa til sidst var overstyrmanden nødt til at beordre, at en af daekskanonerne blev affyret mod dem. Det medførte en frygtelig oedlaagsgjælde. Naesten 80 negre blev dræbt eller druknede, for mange sprang om bord, da kanonen blev affyret."

Skibet flammende

Efter laengere tids undersøgelser er jeg nu kommet frem til slaverisbøt flammende skibsjournal fra 1694. Her afslører kapitajn Thomas Philips ikke kun, hvor ufattelig brutale slavehandlerne kunne være, men også, at nogle af dem absolut var mere humane end andre. Han skriver:

"Jeg har hørt, at nogle kapitajner fanger arme eller børn af de mest oprørske skæver for at stræmme de andre ... Nogle af mine officerer raadede mig til at gøre saadan,

men de kunne ikke overtale mig til at anvende den slags barbari og grusomhed over for staafelsvæsenen, der i lige så højt grad er skabt af Guds haand og urvisdomt er flammelige saa kaere, som vi selv."



Stort tilflykts med brylluppet til Mr. og Mrs. Williams som i dag har modtaget 2 slaver i gave.

Slaget for mennesker Alexander Falconbridge, britisk skibslæge, har indsendt dette skriv, omkring forholdene paa det slaverisbøt, som han er kommet i land med. "Det vaade og blaesende vejr havde bevirket, at kaogjerne var blevet lukket ... dysenterri og feber rasede blandt negrene ..."

Bomulsproduktionen boomer i takt med den mere effektive plantage drift.

Nite arbejdet krævede, at jeg regelmæssigt gik ned blandt dem, indtil omsider deres opholdsrum blev saa umaaeligt varme, at jeg kun kunne holde det ud i ganske kort tid ... Daekket, hvor de opholdt sig, var saa indselet i blod og slem, der var stroemmet ud af den paa grund af dysenterrien, at det lignede et slagtehus. Det ligger uden for den menneskelige fantasissmagt af forestille sig en situation mere gruopvækkende og afskyelig."

Køb og salg af negre paa onsdag kl. 12:00 paa ka-jen. Kom og byd paa de nyankomne. 30 maend og 10 kvinder.

Philadelphia, juli 24th, 1769

Philadelphia, juli 24th, 1769

En negers beretning

"Blandt de straffes lænkede ma- end fandt jeg nogle fra min egen stamme, og det lærte mig en smule. Jeg spurgte dem, hvad der skulle ske med os. De lod mig for- sta, at vi skulle selges til de hvides land for at arbejde for dem... Men jeg frygtede stadigvæk, at man ville dræbe os, for jeg syntes, de hvide saa ud og handlede paa en grusom maade. Aldrig blandt no- get folk havde jeg oplevet saa br- tal grusomhed, og den blev ikke kun udkøst over for os sorte, men ogsaa over for de hvide indbyrdes ... Omstider, da skibet havde faaet hele sin last om bord, gjorde de klar med mange frygtindgydende lyde, og vi blev alle gennet ned under dækk ..."

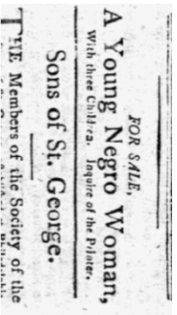
Slaverne fra plantagerne

Et brev er dukket op og har skabt roere i lokalsamfundet. Her sammenligner en frigtvet slave forholdene i Afrika med dem, der hersker for slaverne paa plantagerne i Vestindien.



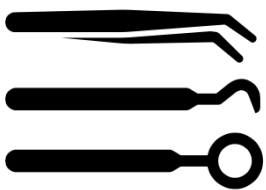
Bortføjet papageje savnet.
Diser udføret.

"Saa vidt jeg husker, holdt nogle afrikanere i mit land slaver, som de havde taget under krig, eller fordi de skøjlede dem penge. Men slaverne, de holdt, blev behandlet godt, og der blev passet paa dem ... Jeg kan med sikkerhed sige, at den fattigdom og elen- dighed, som mange af Afrikas indbyggere oplever dertilføjeme, er langt mindre end den, de moeder i Vestindien, hvor de haard- fjerne de oprysningsmand hverken respekterer Guads love eller deres medlemmers fæ". Vi vil undersøge dette nærmere.



TILLYKKE TIL JAMES JR. DER I
DRAG HJAR MODTAGET I NY SLAVE

Philadelphia, juli 24th, 1769



ESTATE SALE!
BY ORDER OF EXECUTOR.
BY LOUIS D. DESAUSSURE.
On Wednesday, 19th Inst.
AT 11 O'CLOCK, A. M. WILL BE SOLD IN
CHARLESTON, SO. CAROLINA.
MESSRS. RYAN & SONS MART,
IN CHARLES STREET,
A PRIME GANG OF
67 NEGROES,
Accorded to the Order of the House of Representatives, and
IS BEING OFFERED AS SLAVE HOUSE SERVANTS.



South Carolina

Vi refererer her fra indlæningen til South Carolinas slavelov. Der har været afholdt maede og herskerne har udkøst følgende: "Da plantagerne og godsjerne i denne provint ikke kan dyrkes ordentligt uden negre og andre slavers arbejde og tjeneste, og tidt de forømtalte negre og andre slaver er barbariske, vilde og grusomme af natur, skal der fastsættes og gennemføres forfærdninger, love og forordninger i denne provint ... som kan tøjle den vorden og denne umenneskelighed, som de af natur er tilbøjelige til at udvise"

Philadelphia, juli 24th, 1769

Slaver til salg i vestindisk havn

· Foelgende oegenvidenberetning fra en vestindisk havn er kommet i vores besiddelse. Det forlyder ·
· at en nyelig indfoert last paa 220 menneskevæesener var udstillet til salg. Slaverne sidder sam- ·
· menkroedne paa bæenke rundt omkring i det store lokale. I løbet af den time, hvor besøget ·
· vared, blev der ikke vekslet et ord mellem dem. Da vi traadte ind i lokalet, rettedes alles øjne ·
· mod os, som om de ville læse deres skæbne i vore aasyn (ansigter). De var alle næsten nøgne ·
· ... med faa undtagelser var de kun skind og bær"

Indlæg: Helt forrykt

Jeg hedder James Randolph og jeg har valgt
at skrive dette indlæg som en protest mod
slavelandlærne og det liv, som negrene lever
under overfarten. Jeg har været vidne til
grusomme historier, som boer se dagens lys.
Negrene bliver fundet i de lokale samfund i
Afrika, hvor de som følge af krige, som straf
for en forbrydelse, eller fordi de skylder
penge bort, bliver solgt som slaver til slave-
handlærne. Man skulle tro, at det var euro-
paerne, som fandt slaverne, men nej! Det er
afrikanske høvdinge, der sælger krigsfan-
ger til europæerne. Negrene bliver fragtet
ud til kysterne, hvor skibene venter paa dem.

Dette sker ved handelsestationerne, hvor negrene
bliver udsat for en ydmygende fysisk undersø-
gelse for at sikre, at varerne (slaverne) er af god
kvalitet. Disse krigsfanger er blevet taget med
vaaben, som europæerne har fragtet med til
Afrika fra Europa. I bytte faar de negrene, som
de kan transportere til Amerika. I Amerika ar-
bejder slaverne under daarftige forhold. Slaverne
bliver lovet gode liv og godt med arbejde. Ar-
bejde er der ja, men det er godt nok ikke godt!
Fy fandem! Negrene skal arbejde sig selv igjel i
sukker og bomuldsplantagerne, saa sukker, bom-
uld og tobak kan blive transporteret tilbage til
Europa. Noget maa goere noget imod denne
handell