

Nationalmuseet som et læringsrum for kvalificering af historiebevidsthed



Foto: Nationalmuseet (privat foto)

Indhold

Nationalmuseet som et læringsrum for kvalificering af historiebevidsthed.....	1
1. Indledning og problemformulering	4
2. Metode.....	6
3. Empiri.....	7
3.1 Motivation for museumsbesøg	7
3. 2 Et samarbejde med Natmus	8
3. 3 Natmus' undervisning og skoletjeneste.....	9
3. 1 Observationsskema.....	10
3. 2 Interview af lærere og elever	10
4. Redegørelse	12
4. 1 Historiebevidsthed.....	12
4. 2 Historiebevidsthed som kompetence	13
4.2.1 Kildearbejde	13
4. 2.2 Historiebrug.....	14
4.3 Museer som udeskole	15
4.4 Det dialogbaserede læringssyn	16
4.5 Museumsdidaktik; Feedforward, nuet, feedback.....	17
5. Analyse	19
5. 1 Undervisningstilbuddene og det dialogbaserede læringssyn.....	19
5. 2 Undervisningstilbuddene som udeskole	22
5. 3 Lærernes behandling af besøget på Natmus	25
6. Vurdering og perspektivering.....	28
6.1. Hvordan kan dialog og udeskole styrke kompetencerne indenfor historiefaget?	28
6.2 Diskussion af HistorieLabs-undersøgelse.....	30
6.3 Et videre arbejde.....	31
7. Konklusion	33
8. Bibliografi.....	34
8.1 Bøger	34
8. 2 Artikler fundet i pdf på internettet.....	35
8. 3. Internetsider	35
8. 3.1 Hjemmesider fra EMU og UVM.	35
8. 3. 2 Nationalmuseets retsinformation og hjemmesider	36

9. Bilag	37
9. 1 Bilag 1: Interviewguide udarbejdet i skema	37
9.2 Bilag 2: Observationsskema	46
9. 3 Bilag 3: Kildearbejde på Nationalmuseet	53

1. Indledning og problemformulering

"(...) uden fortiden ville man jo heller ikke kende til nutiden?"¹

Historiebevidsthed er historiefagets kerne. Som citatet ovenover illustrerer, er det forholdsvis nemt at forklare. Noget andet er at skulle konkretisere historiebevidsthed, så det bliver brugt bevidst i vores opfattelse om os selv, som værende historieskabte og historieskabende, ifølge Bernard Eric Jensen. Den norske historiedidaktiker Erik Lund mener, at eleverne som regel har et overfladisk syn på historie. De ser ikke de historiske begivenheder som en del af et større forløb, der udspringer af årsager og har virkninger for fremtidige begivenheder; de ser mere fortiden som noget der er sket, forudbestemt og fastlåst².

Den nye skolereform, der indtrådte i 2014, stiller nye krav om udeskole: *" (...) en bred betegnelse for undervisning (...) gennemføres uden for klasseværelset og skolens mure. Udeskole bygger på, at eleverne anvender den teoretiske viden og de færdigheder, de får igennem undervisningen i klassen ude i relevante omgivelser. Det kunne eksempelvis være skolegården, naturområder, virksomheder, museer, kirker, genbrugspladser, pladser mv.*³ Reformen foreslår museer som en del af udeskolen, og der har altid været god grund til at besøge museer i historiefaget, da museerne oftest formidler historie i en eller anden repræsenteret form. Nationalmuseet rummer mange didaktiske muligheder. Museet indeholder en rigdom af videnskabeligt behandlet information.⁴ Museet er således formidler af troværdig information om historiske perioder og genstande. Museets faciliteter kan endvidere bidrage til et andet læringsrum end den traditionelle klasseundervisning.

I lærevejledning for historiefaget, begrundes museernes relevans yderligere i historieundervisningen således: *"Rundt omkring i landet findes talrige museer og historiske værksteder, som med fordel kan inddrages i historieundervisningen. Ud over oplevelserne ved at besøge disse steder får*

¹ Se bilag 1. "Interviewguide udarbejdet i skema "

² Lund:2011. pp. 29-32

³ Undervisningsministeriet: 2014/udeskole

⁴ Bekendtgørelse om museumsloven: 2006, kapitel 1, § 2.

eleverne en mulighed for at se og lære historie. Mange historiske værksteder opstiller forskellige historiske scenarier, hvor eleverne på egen krop kan opleve og erfare historie. (...). ”⁵

Mette Boritz, der er museumsinspektør på Nationalmuseet i København, mener at de fleste elever ville vælge museumsbesøg fremfor almindelig klasseundervisning, da det giver et afbræk af dette⁶. Netop af samme årsag, kan nogle lærere fravælge museet, da de ikke mener det er disciplineret eller udbytteligt nok didaktisk eller fagligt. Dette er på trods af kravet om udeskole fra den nye skolereform.

Som historielærer ser jeg således to didaktiske elementer i spil, når der skal undervises i historiefaget. For det første kræver den nye reform at historieundervisningen kan fungere udenfor klasserummet (udeskole). For det andet skal historielæreren sikre sig, at elevernes historiebevidsthed kvalificeres igennem historiefagets tre kompetenceområder. Ved at opfylde begge krav fra Undervisningsministeriet og opfyldelse af Fælles Mål, vil jeg således undersøge tre undervisningstilbud fra Nationalmuseet, som udeskole, og om de kan kvalificere elevernes historiebevidsthed.

Jeg kan ud fra dette opstille følgende problemformulering:

Hvordan kan museumsbesøg på Nationalmuseet, være med til at kvalificere elevernes historiebevidsthed?

⁵ Emu.dk/vejledning for faget historie

⁶ Boritz: 2011. p. 99.

2. Metode

I denne opgave vil jeg besvare min problemformulering ud fra egne empiriske undersøgelser, og udvalgt teori, der bidrager til at belyse denne. Mit empiriske datamateriale tager udgangspunkt i den antropologiske tilgang med kvantitative observationer og kvalitative interviews. Mine observationer er udarbejdet i observationsskema af Cato Bjørndals definition af observationer som metode⁷. Mine interviews er udarbejdet efter Steinar Kvaales interviewguide, for at sikre strukturerede interviews med standardiserede og åbne spørgsmål⁸.

Min motivation for denne bacheloropgave, begrundes med uddrag fra Jens Aage Poulsens HistorieLab-undersøgelse om historiefagets forståelse. For at forstå rammesætningen for denne opgaves empiriske undersøgelse, vil jeg således give en kort beskrivelse af Nationalmuseets undervisningstilbud, samt mit eget projekt med Nationalmuseet sidste år.

Jeg vil teoretisk tage udgangspunkt i Bernard Eric Jensens definition af begrebet *historiebevidsthed*. Derefter vil jeg argumentere hvordan historiebevidsthed kan kvalificeres ved kompetenceområderne i historiefaget. Endvidere vil jeg teoretisk redegøre for museet som udeskole ved Arne Nikolaisen Jordets definition af begrebet, og hvilket læringssyn der lægger til grund for dette. Jeg vil yderligere tage udgangspunkt i Olga Dysthes dialogbaserede læringssyn, om *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdisætning*, for at understøtte museumsbesøgets relevans i forhold til udeskole i historiefaget. Endeligt vil jeg redegøre for Mads Hermansens museumsdidaktik og læringsproces der er inddelt i tre faser; *feedforward*, *nuet*, *feedback*.

Jeg vil videre analysere de observerede undervisningstilbud fra Nationalmuseet, med udgangspunkt i de udvalgte teorier, for at klargøre hvorledes de gør sig gældende i praksis. I analysen vil der fremgå citater af de interviewede lærere og elever. Mine interviews skal understøtte de synteser jeg har gjort mig under observationerne.

Yderligere vil der vurderes om Nationalmuseets undervisningstilbud, kan bruges i forbindelse med historiefaget, som kvalificering af elevernes historiebevidsthed. Endeligt vil jeg diskutere mine undersøgelser med HistorieLab-undersøgelsen, og om mine resultater stemmer overens med denne undersøgelse. Afsluttende vil jeg perspektivere til mit tidligere projekt, og hvordan jeg har forsøgt

⁷ Bjørndal: 2003. pp. 58-59.

⁸ Trost: 2010. pp. 54-55.

at omfavne de behov som lærere og elever udviser i forbindelse med museumsbesøg i historiefaget. Nationalmuseet vil fremover i denne opgave beskrives som Natmus, som er deres egen forkortelse.

3. Empiri

3.1 Motivation for museumsbesøg

I dette afsnit vil jeg redegøre for enkelte elementer af Jens Aage Poulsens HistorieLab-undersøgelse fra 2015. Da undersøgelsen rummer hele historiefagets didaktik og læreplaner, tager jeg kun udgangspunkt i enkelte konklusioner om elevernes syn på historiebevidsthed i faget, samt hvor meget museer indgår i historieundervisningen.

I en rapport fra 2015, fra Historiefaget I Fokus – dokumentationsindsatsen, udført af HistorieLab Rambøll Management Consulting, viser en undersøgelse af kvantitativ, og kvalitativ empirisk materiale, af lærere og elever. Hensigten med undersøgelsen har til formål at besvare hvordan historieundervisningen i grundskolerne forstås og planlægges.⁹

Pointer fra denne undersøgelse fra Historielab, viser at eleverne mundtlig kan redegøre for tidsdimensionerne i begrebet historiebevidsthed, men at de ikke kan komme med eksempler på denne forståelse af begrebet.¹⁰ Dette skyldes i særlig grad at eleverne ved hvad historiefaget går ud på, men at de ikke selv kan placere tidsdimensionerne i deres egen forståelse om deres liv og hverdag. Hvad angår brug af museer og udeskole i historiefaget, viser undersøgelsen at det oftest er indskolingselever der kommer på museer, end udskolingselever.

Der blev videre spurgt til hvordan undervisningen foregår, ifølge eleverne. Svaret lød blandt andet: *"Der er nogen variation, men det er karakteristisk, at læreren gennemgår et stof ("tavleundervisning"), der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål."*¹¹ (...) *"Generelt foretrækker eleverne, at de selv er aktive, dvs. at de ikke "bare" sidder og læser og besvarer spørgsmål skriftligt"*¹². (...) *"Eleverne sætter pris på diskussioner, hvor de kan argumentere historisk for deres synspunkter."*¹³ Her tyder det på, at historieundervisningen oftest er hvor eleverne sidder ned og besvare spørgsmål i forlængelse med læremidlernes historieformidling.

⁹ Poulsen et. al: 2016. P. 8. (pdf)

¹⁰ Ibid. P. 12. & p. 23.

¹¹ Ibid. P. 12.

¹² Ibid. p. 12.

¹³ Ibid. P. 13.

Et sidste spørgsmål i undersøgelsen der blev stillet til eleverne var: ” *I hvilke sammenhænge mener eleverne, at de har lært noget?* Hvor svaret herefter lyder: ”*Når de har besøgt et museum eller andre former for kulturinstitutioner – hvilket iflg. eleverne kun sker sjældent i historieundervisning*”.¹⁴

Lærerne begrundede de få besøg med manglende økonomi og planlægning, og at udskolingselever ikke har gavn af undervisningen på et museum¹⁵. Derudover er lærerne usikre på den kvalitet undervisningen giver på museer, samt hvilken rolle de selv skal mestre under besøget.¹⁶ Dette er på trods af, at lærerne godt ved at eleverne efterspørger museumsbesøg, og at det er givende for historieundervisningen.¹⁷ Lærergruppen fokuserede på at historieundervisningens formål var at styrke elevernes historiebevidsthed, samt at bruge den obligatoriske historiekanon for at skabe kronologisk sammenhæng i faget, samt kildekritisk arbejde.¹⁸

Der kan naturligvis ikke stilles en sammenhæng mellem den manglende forståelse af historiebevidsthed, og de få besøg på museer i historieundervisningen. Dog er det alligevel interessant at den traditionelle tavleundervisning alene, ifølge HistorieLabs-undersøgelse, ikke formår at skabe en konkretisering af begrebet hos eleverne. Eftersom at udeskole er et krav i den nye skolereform, som jeg indledningsvist nævnte, må lærerne, trods deres usikkerhed, forsøge at inddrage museumsbesøg noget oftere. Ligeledes særligt efter, at eleverne efterspørger en varierende, aktiv og dialogbaseret arbejdsform i historieundervisningen. Undersøgelsen er således interessant at inddrage i min opgave, for at besvare om hvorvidt museer kan kvalificere elevernes historiebevidsthed, når nu den traditionelle undervisning ikke kan stå alene.

3. 2 Et samarbejde med Natmus

Endnu en motivation for denne bacheloropgave, er at undersøge om de resultater jeg gjorde mig ved mit projekt sidste år, kan bekræftes med denne opgaves empiriske undersøgelse.

I år 2015 indgik en medstuderende og jeg et samarbejde med Natmus, om at udvikle et undervisningsmateriale til museets udstillinger om Danmarks historie i 1700-tallet, omhandlende enevælde og samfundsstrukturer. Det fremgik af museet at de manglende et selvstændigt undervisningsforløb som en lærer selv kunne planlægge sin historieundervisning ud fra, modsat den

¹⁴ Ibid. p. 12. & p. 20.

¹⁵ Ibid. P. 30.

¹⁶ Ibid. P. 30.

¹⁷ Ibid. P. 20.

¹⁸ Ibid. P. 17.

betalte undervisning de selv tilbyder skolerne.¹⁹ Undervisningsmaterialet fungerede som en e-bog til iPad, med elevcentrerede opgaver, samt en tilhørende lærervejledning for hvordan forløbet med museet skal præsenteres inden museumsbesøget og bearbejdes efter besøget. Opgaverne var analyserende og diskuterende, for at sikre dialog mellem eleverne.

Eleverne skulle således være selvstændige historieforskere på museets udstillinger, hvor de skulle reflektere over enevældens samfund og menneskesyn igennem genstandene.²⁰ Derudover fandt vi frem til en genstandskasse, med kopigenstande, som eleverne skal analysere, sanse og diskutere inden de starter på museet. Genstandskassen blev udarbejdet i samarbejde med den viden om genstandene de havde på museet. Projektet og samarbejde blev således kaldt for: *Projekt læreren-eleven-museet*. Undervisningsmaterialet blev afprøvet af en 5. klasse på Frederik Barfods Skolen, november 2015.²¹

Resultatet af forløbet viste at eleverne syntes godt om at arbejde med genstandene, og at det skabte stor motivation for dem at røre ved genstandene i genstandskassen. Eleverne gav udtryk for at det skabte en følelse af at historien blev mere virkelig og konkret for dem, end hvis de havde læst om genstanden, eller om perioden i en bog.²² Læreren der havde fulgt forløbet påpegede at selvom forløbet var tilrettelagt for ham, var det stadig tidskrævende at udføre.

3. 3 Natmus' undervisning og skoletjeneste

I dette afsnit vil jeg redegøre for Natmus som museum, samt museets skoletjeneste og undervisningstilbud. Natmus er et statsstøttet museum grundet deres forskningsinstitution under kulturministeriet²³.

Natmus' undervisningstilbud, er ofte omkring deres faste udstillinger, men der er også enkelte tilbud til deres skiftende særudstillinger²⁴. Natmus kalder sig for 'Danmarks største skole'.²⁵ Dette er ikke uden grund, da de tilbyder undervisning i alle deres udstillinger og afdelinger, der ligger spredt på det Københavnske kommunekort. De siger om sig selv, at undervisning er et af deres kerneydelser, og at det handler om at give børn og unge kendskab, ejerskab og oplevelse af/til

¹⁹ Dreisig & Pfeil: 2015. pp.4-5.

²⁰ Se bilag 3. "Kildearbejde på Nationalmuseet"

²¹ Dreisig & Pfeil:2015. p. 1.

²² Ibid. pp. 10-11.

²³ Lov om forskning ved arkiver, biblioteker, museer m.v. § 2.

²⁴ Hansen et. al.: 2011. s. 11

²⁵ Madsen: 2014. p. 1.

kulturarven.²⁶ Foruden en skolepjece, har museet et læringsmanifest, som fx lyder:

*”Undervisningen skal tage afsæt i museernes udstillinger og genstande (...) undervisningen skal adskille sig fra den undervisning eleverne får i skolerne (...) undervisningen skal relatere sig til skolernes læreplaner”.*²⁷ Således forsøger Natmus at give et undervisningstilbud til lærerne der stemmer overens med lærerplanerne, så lærerne nemt kan planlægge besøget på museet ind i skoleåret. Derudover ønsker museet at give en anderledes undervisning, end den lærerne selv kan planlægge på skolen.

3. 1 Observationsskema

Mine observationer på Natmus er udarbejdet i observationsskema, for at skelne mellem beskrivelser og fortolkning af den observerede situation²⁸. Jeg fik ved en aftale med Natmus lov til at observere 3 klasser der var på museumsbesøg, i forbindelse med et undervisningstilbud. Observationerne er med en 3. klasse på Lille Værlose Skolen om undervisningstilbuddet De Nordiske Guder. Endvidere ville jeg observere En 6. klasse, fra Trørøds skolen, og Oplysningstiden og Holberg. Slutteligt var jeg også interesseret i at observere en 7. klasse, fra Egholmskolen og tilbuddet Historiens Lange Linjer. Baggrunden for mine valg er at klasserne 6-7. er den samme målgruppe som mit undervisningsmateriale tog udgangspunkt i. Baggrunden for at observere en 3. klasse, skyldtes den anderledes didaktik og planlægning der oftest tilbydes indskolingen på museet, i forhold til udskolingselever. Observationerne tager udgangspunkt i museets permanente udstillinger, eftersom det er de tilbud man kan forvente vil være tilgængelig i fremtidige udeskole besøg. Således er interaktive udstillinger som Natmus’ De Hvide Busser blevet valgt fra, da man på forhånd kan forvente, at sådanne undervisningstilbud giver noget andet til eleverne end de traditionelle og permanente udstillinger.

3. 2 Interview af lærere og elever

Min kvalitative undersøgelse er interview med de deltagende lærere, og enkelte elever fra 7. klassen. Elevinterviewet består af en gruppe elever på 4, der repræsenterer forskellige elevtyper som: Elev med interesse i museums besøg, elev der ikke har interesse i museumsbesøg, elev der ikke ligger betydning i museumsbesøg, og elev der acceptere museumsbesøg som en del af undervisningen.²⁹ Det var ikke muligt at interviewe hele klasser, og det var ikke muligt at

²⁶ Ibid. p. 1.

²⁷ Boritz: 2014

²⁸ Se Bilag 2: ”Observationsskema”.

²⁹ Se bilag 1. ”Interviewguide udarbejdet i skema”

interviewe 6. og 3. klassen. På trods af de få elever i elevinterviewet må de alligevel fremstå som repræsentanter for klassen, og generelle elevudsagn om museer. Interviewet har sin struktur efter et gruppeinterview. Endvidere har jeg udført interview med tre kvindelige historielærere der ankom med de tre klasser. Alle interviews er udført ved Natmus cafe efter endt observation af undervisningen, og er lydoptaget med mobiltelefon, og senere transskriberet.

4. Redegørelse

4. 1 Historiebevidsthed

I dette afsnit vil redegøre for begrebet *historiebevidsthed* og hvordan historiebevidsthed som kompetence er at finde i de historiefaglige kompetenceområder kildearbejde og historiebrugs videns- og færdighedsmål. Jeg tager udgangspunkt i kompetenceområderne for 5-6. klassetrin, som et eksempel.

I Fælles Mål stk. 3. for historiefaget står, at: ” *Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. (...)*. ”³⁰ Begrebet *historiebevidsthed* i Gads historieleksikon beskrives som værende det samme som *historisk bevidsthed*, da den henviser til *historiebevidsthed* med beskrivelsen: ” *At have historiebevidsthed vedrører det forhold, at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig, og begrebet hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i det nutidige*. ”³¹ Således ser jeg disse begreber være det samme, hvorved at Fælles Måls definition af *historiske bevidsthed* er det samme som den danske historiedidaktikker Bernard Eric Jensens definition af *historiebevidsthed*.

Jensen beskriver *historiebevidsthed* som samspillet mellem tidsdimensionerne, *fortidsfortolkning*, *nutidsforståelse* og *fremtidsforventning*: ”*Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger*. ”³² Ved at man *tolker* på noget historisk i fortiden, kan man opnå en *forståelse* for den nutid, man befinder sig i, og at man kan *forvente*, at der sker noget i fremtiden, som en konsekvens af forskellige faktorer fra nutiden³³. Jensen mener, at man har *historiebevidsthed* om man vil det heller ej. Man bruger historie bevidst eller ubevidst i hverdagen, da det er en proces der omfatter de nævnte tidsdimensioner.

Den norske historiedidaktikker Erik Lund er enig i Jensens beskrivelse, idet man ikke bruger *historiebevidsthed*, men at man har *historiebevidsthed*. Lund påpeger i den forbindelse, at man ikke kan være *historieløs*, da man har en indre sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid.³⁴ Selvom

³⁰ Emu.dk/ fagformål

³¹ Gads Historieleksikon: 2001. p. 263.

³² Jensen: 1996. p. 5.

³³ Pietras & Poulsen: 2013. s. 64./ Dreisig: 2015.

³⁴ Lund: 2011. p. 24.

man ikke har været en aktivt del i fortiden, er man i nutiden som et produkt af fortiden, og man vil mere eller mindre kunne påvirke fremtiden ud fra dine nutidige handlinger.

Ligesom Lund påpeger Jensen at historiebevidsthed kan give en identitetsbevidsthed hos eleverne som værende en del af en socio-kultur. Jensen påpeger endvidere at historiebevidsthed er grundlaget for *historisk fortælling*, hvor eleverne pragmatisk lærer at kunne fremstille og forstå andres liv i konkrete forløb i tid og sted, og derved reflektere over sit eget liv og andres liv; og derved lære om sig selv og andre.³⁵

4. 2 Historiebevidsthed som kompetence

Jens Aage Poulsen beskriver *historisk bevidsthed* i Fælles Mål som den del, hvor: ” (...) eleverne arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening og orientere sig i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden. Ud fra den forståelse er historisk bevidsthed således en kompetence, eleverne bruger og udvikler ved at tænke historisk.”³⁶ Poulsen pointerer således, at *historisk bevidsthed*, som der står ved Fælles Mål, er kompetenceområdet for *historiebevidsthed*. Poulsen påpeger, at begrebet *historiebevidsthed* er meget svært at vurdere om det styrkes blandt eleverne i historieundervisningen. Således må det omsættes til kompetenceområder. Ved at arbejde med historiefagets kompetenceområder, kan elevernes historiebevidsthed kvalificeres og gøres til konkrete videns- og færdighedsmål. I FFM for historiefaget i 5-6. klasse står der: ” (...) Eleverne udvikler deres forståelse af samspil mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser gennem arbejdet med konstruktion af historiske scenarier og fortællinger.”³⁷ Her beskrives tidsdimensionerne i FFM, hvor der påpeges at elevernes historiebevidsthed kan styrkes gennem arbejde med konstruktioner og fortællinger. Netop arbejde med konstruktioner og fortællinger gør sig gældende i større eller mindre grad i kompetenceområder kildearbejde og historiebrug i historiefaget.

4.2.1 Kildearbejde

Ved indledningen til kildearbejde som kompetenceområde i 5-6. klasse står følgende: ”Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden”.³⁸ Der skal således tolkes på fortiden gennem kilder, som er et levn fra fortiden, for at kunne drage forståelser for nutiden. Endvidere beskriver FFM om kildeanalyse i

³⁵ Pietras & Poulsen: 2013.p. 72.

³⁶ Poulsen: 2015. p. 3. (pdf)

³⁷ Emu.dk/kompetenceområder

³⁸ Ibid.

kompetenceområdet: ”*Færdighedsmål: Eleven kan bruge kildekritiske begreber i arbejdet med historiske spor, medier og andre udtryksformer/Vidensmål: Eleven har viden om kildekritiske begreber*”³⁹

Erik Lund definerer kilder som menneskeskabte spor fra fortiden, der både er sekundære og primære. Kildekritik er den historiskvidenskabelige metode af Kristian Erslev, man bruger for at nå frem til et svar på en problemstilling, om der er sammenhænge mellem kontinuitet og forandring, i en given historisk periode⁴⁰.

Da denne opgave tager udgangspunkt i museer, er det således relevant at bruge genstande som kilder. Genstande er konkrete kilder, der kan tages og føles på, og man kan umiddelbart gennemskue deres funktion, hvis ikke, skaber det blot undren blandt eleverne. Lund kalder genstande for: ”(...)en døråpner inn til mennesker i en annen tid og på et annet sted”.⁴¹ Ved at stille spørgsmål til genstandens funktion, opståen, brugsværdi mm., skabes der en historisk formidling.⁴² Ved at sætte genstande i kontekst til lignende genstande igennem tiden, kan eleverne opleve kronologi og sammenhæng i genstandene. Endvidere ved at eleverne tolker på fortiden igennem genstandene, vil dette styrke elevernes historiebevidsthed.

4. 2.2 Historiebrug

For at blive ved museet og dens relevans for historiefaget, er det endvidere interessant at inddrage kompetenceområdet historiebrug. Ved FFM om historiebrug i 5-6. klassetrin, står der: ”

Konstruktion og brug af historiske fortællinger handler om, at eleverne kan begynde at forholde sig til samspillet mellem fortolkninger af fortiden og forståelser af nutiden.”⁴³ FFM påpeger at elevernes historiebevidsthed styrkes ved konstruktion af, og brug af historiske fortællinger. Videre påpeger FFM om historiebrug: ” *Færdighedsmål: Eleven kan forklare historiske fortællingers sammenhæng med fortidsfortolkninger og nutidsforståelser/Vidensmål: Eleven har viden om enkle sammenhænge mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser*”⁴⁴

Natmus er et museum hvor historien rekonstrueres, og museet er også hvor eleverne kan bruge historie. Jens Aage Poulsen og Jens Pietras påpeger, at historiebrug er måden hvorpå historie bliver

³⁹ Emu.dk/kompetenceområder

⁴⁰ Pietras, & Poulsen, 2013: p. 36.

⁴¹ Lund: 2011. p. 94.

⁴² Ibid. p. 95.

⁴³ Emu.dk/kompetenceområder

⁴⁴ Ibid.

brugt til at skabe mening og sammenhæng i vores tilværelse, og til at vi ser vores samtid i lyset af fortiden.⁴⁵ Således kan man styrke elevernes historiebevidsthed, netop fordi man bruger fortidsfortolkninger, fra fx et museum, til at forstå nutiden. Poulsen og Pietras redegør for forskellige måder at bruge historie på, men hvis vi inddrager museumsbesøg som historisk kategori, kan man tale om historiebrug som underholdning⁴⁶. Natmus er et museum der bestemmer hvilken historie der skal huskes og formidles til kulturel brug og til forståelse af fortidens historie, hvorved at museet bliver til historiebrug. Museet bliver således et kollektivt erfaringsrum for den fælles historie. Således rummer museet konstruktioner af historiske fortællinger.

4.3 Museer som udeskole

Arne Nikolaisen Jordet er norsk førsteamanuensis. Da hans definition og forståelse af udeskole er bred, kan det bruges i forbindelse med et museumsbesøg. Jordet påpeger, at for at sikre sig kvalificeret undervisning i historiefaget, må man således trække undervisningen udenfor klasselokalet, da eleverne bedre vil kunne huske stoffet i grundbogen⁴⁷

Begrebet udeskole er i forlængelse af folkeskolereformens tiltag om den åbne skole, der blandt andet vedrører museer. Jordet påpeger at læreren skal bygge bro mellem det der foregår i undervisningen og det som museerne kan tilbyde af undervisning. Jordets teori og forskning om udeskole har baggrund, efter min forståelse, i det empiristiske læringssyn⁴⁸. Det empiristiske læringssyn tager udgangspunkt i, at læring ikke kan opstå uden brug af sanser, og at vi ikke kan tilegne os viden uden at forstå hvordan omverdenen hænger sammen. Skal man forstå hvad regn er, må man således opleve at blive våd osv. Man ser eleven som en tom tavle der lærer om verden, ved at observere, lytte, smage, lægge mærke til detaljer, notere og suge indtryk til sig, terpe og gentage⁴⁹. Jordet bygger bro mellem den empiristiske- og den kognitive læring, det han kalder for 'det udvidede læringsrum'.⁵⁰

Der skal således tilkobles en didaktisk helhed mellem disse to læringsrum. Den læring der opstår ved udeskole, skal kobles til den kognitive læring der sker i klasserummet: *"Læring må i langt større grad basere seg på et pedagogisk helhetsperspektiv hvor opplevelser, kreativitet, sanselighet, kroppslighet og sosial samhandling må få sin naturlige plass, i samspill med de kognitive*

⁴⁵ Pietras, & Poulsen, 2013: p 17.

⁴⁶ Bøe: 2013. p. 19

⁴⁷ Ibid. p. 249.

⁴⁸ Beck et. al: 2014. p. 119.

⁴⁹ Ibid. p. 119.

⁵⁰ Jordet: 2011. p. 11./udeskole.dk (pdf)

funksjonene. ⁵¹ Eleverne forholder sig til tilegnede kundskaber ved at bruge sanserne og observationer af fremmede miljøer. Der sker således en aktivering af de eksisterende kognitive lagringer, hvorved at eleverne husker det faglige stof bedre.

Jordet giver skolen en dobbelthet, idet at skolen i traditionel forstand er dualistisk. Med skolens dualisme mener Jordet, at skolen skelner mellem kropslige og mentale aktiviteter, og at kropslige aktiviteter (den empiristiske læring) forstyrrer den kognitive læring, som er skolens traditionelle undervisningsform. ⁵² Ved at indføre udeskole vil det således ophæve skolens dualisme, idet at sanser og krop skal inddrages som en almen pædagogik.

Jordet påpeger yderligere, at udeskole kan bidrage til læring gennem kommunikation 'i verden', i stedet for 'om verden' som der kommunikeres i klasserummet. Eleverne kan således stille andre spørgsmål ved udeskole, og bruge deres almene dagligdagssprog, fordi undervisningen pludselig foregår autentisk. ⁵³ Jordet pointerer altså, at udeskolen giver eleverne en: " (...) *åpen, undersøkende og utforskende språkbrug, mens de i klasserommet i hovedsak det forskeren kaller en« beskrivende og refererende språkbrug«* (...) " ⁵⁴ Eleverne får mulighed for at lære med og igennem kroppen, som de ellers skal beherske i klasseundervisningen. Således opstår der en anden læringsproces ved udeskole og en konkretisering, end ved den traditionelle og til tider abstrakte historieundervisning.

4.4 Det dialogbaserede læringssyn

Dette læringssyn har mange teoretiske tilgange til læring gennem dialog og kommunikation igennem tiden, hvorved jeg i denne opgave kun tager udgangspunkt i Olga Dysthes definition af dialogbaseret læring.

En af de læringsprocesser der opstår ved et museumsbesøg, er det socialkonstruktivistiske læringssyn, hvor dialog og kommunikation er centrale begreber. Den norske didaktiker Olga Dysthe er inspireret af den russiske kulturteoretiker Mikhail Bakhtin (1895-1975), hvis teori handler om læring gennem dialog. Begrebet dialog skal, ifølge Dysthe, ikke forstås som almen daglig snak, men en dialogisk samtale, hvor synspunkter og meninger udveksles for at skabe empati, anerkendelse og forståelse til og for hinanden ⁵⁵. Dysthe påpeger, at man lærer og skaber mening gennem mødet med andres opfattelser gennem dialogisk interaktion. Kundskab er således noget der

⁵¹ Ibid.

⁵² Jordet: 2010. p. 65.

⁵³ Ibid. pp. 44-45.

⁵⁴ Ibid. p. 93.

⁵⁵ Dysthe. et. al: 2012. p. 5.

opstår i mellem mennesker i fællesskab, og deres forskellige forståelser og evner er nødvendige for helhedsforståelsen i en bestemt kontekst.⁵⁶

Skal museerne være et anderledes læringsrum, må det således være åbent for en dialogbaseret læring⁵⁷. Ved at føre en dialogbaseret samtale af en genstand eller en historisk periode, vil eleverne føle sig værdisat, og at deres svar kan bidrage til en fælles forståelse af fænomenet. Omviseren på museet skal benytte sig af begreber som *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdisætning*, for at sikre sig kvalificeret dialogbaseret undervisning. Med begreberne *optag*, og *høj værdisætning*, menes der, at omviser inddrager elevernes svar ind i aktiviteten, og bruger dem til senere aktiviteter, så eleverne føler at deres svar og mening har værdi. *Autentiske spørgsmål* leder op til åbne spørgsmål, hvor læreren ikke har et svar på forhånd, men tager udgangspunkt i elevernes synspunkter.

4.5 Museumsdidaktik; Feedforward, nuet, feedback

I dette afsnit vil jeg redegøre for Mads Hermansens bud på hvad der er god museumsundervisning, og hvad der ikke er. Ifølge Hermansen kan undervisningen på museet principielt tage to veje; enten som ren informationstilegnelse, eller som genuin (ægte) læring⁵⁸.

Mads Hermansen beskriver at den rene informationstilegnelse vil fungere som en udenadslære hos eleverne, der ikke vil bidrage til elevernes livsverden. Genuin læring er læring som er relevant for elevernes livsverden, og som derfor vil bidrage til elevernes historiebevidsthed. Ved at få en bevidsthed om menneskets historie, og om de lokale og nationale fortællinger om enkelte mennesker, som historiefaget dybest set består af, kan eleverne få et værktøj til at tage ansvar for sig selv og sine valg, idet at de lærer om sig selv igennem historien.⁵⁹

Hermansen har på baggrund af sin beskrivelse af læring, udarbejdet et 'script', som er en opskrift til læreren på hvad der er god museumsundervisning, der sikre elevernes genuine læring. Hermansen påpeger, at ved at dele museumsbesøget op i tre faser, kvalificeres undervisningen om besøget bedre. Hermansen kalder de tre faser for: *Feedforward*, *nuet* og *feedback*.

⁵⁶ Ibid. p. 45.

⁵⁷ Ibid. pp. 81-82.

⁵⁸ Hermansen: 2011.p. 18

⁵⁹ Ibid. p. 18

Fase 1) Feedforward, er den fase, hvor der arbejdes med forventninger og mål i forhold til eleverne inden besøget på museet. Der arbejdes med elevernes forforståelse om museer og hvad man kan lære på et museum. Her gælder det om at vække elevernes nysgerrighed og interesse for det kommende museumsbesøg, og redegøre for dens relevans i forhold til undervisningen, og det indhold eleverne har arbejdet med i årsplanen. Læreren skal således samtale indledende og instruerende med eleverne om det der skal foregå på museet, og hvordan der skal arbejdes med museet, det kunne fx være genstande eller kronologi, brud og kontinuitet.⁶⁰

Fase 2) Nuet. Hermansen kalder nuet for læringens udgangspunkt, og som er situeret kontekstuel læring. Nuet beskriver Hermansen som den fase, hvor eleverne befinder sig på selve museet. Eleverne skal i høj grad overlades til sig selv, og selv afprøve museet ud fra de forventninger, opgaver og mål der redegjordes for i feedforward-fasen. Det er ligeledes her læreren kan teste, hvor vellykket den første fase har været inden besøget. Jo bedre eleverne er rustet via samtale og opgaver hjemmefra, jo mere trygge og sikre er eleverne på det, de skal arbejde med på museet, og hvilke forventninger der er til dem. I denne fase skal læreren være opmærksom på, at uforudsete læringskonflikter kan opstå, men at læreren i høj grad skal lade eleverne selv løse disse konflikter, og dermed give eleverne en chance for at leve op til de forventninger man har aftalt⁶¹

Fase 3) Feedback. Hermansen beskriver feedback, som noget der gentager sig, og samler sig i erfaringer. Læreprocessen kan således forstås som at man lærer af sine erfaringer, og der er oftest en handling forbundet med feedback⁶². Fasen er således vigtig for at kunne kvalificere læringen, og bruge det man har lært i fase 2, i en ny sammenhæng, med tidligere eller nye erfaringer. I den sidste fase, tager man oplevelsen på museet med tilbage i klassen. Det er her forløbet rekonstrueres og efterbearbejdes med nye opgaver og aktiviteter, for at nå frem til en endelig evaluering på forløbet.

⁶⁰ Ibid. p. 20

⁶¹ Ibid. p. 20

⁶² Hermansen: 2003. p. 48

5. Analyse

I dette afsnit vil jeg analysere, hvilke potentialer de tre undervisningstilbud på Natmus besidder af læring i forhold til udeskole, og hvordan de bruger det dialogbaserede læringssyn.

5. 1 Undervisningstilbuddene og det dialogbaserede læringssyn

Olga Dysthe pointerer, at omviserne på museet skal benytte sig af begreber som *autentiske spørgsmål*, *optag* og *høj værdisætning*, for at sikre sig kvalificeret dialogbaseret undervisning på museet. Hun pointerer yderligere, at man skal udnytte den dialog, som museerne lægger op til igennem historieformidlingen. Arne Nikolaisen Jordet mener ligesom Dysthe, at museer som udeskole skal give anledning til at eleverne kan stille autentiske spørgsmål, og bruge deres daglig sprog, som de ikke altid kan i klasserummet. Således er der flere teoretiske begrundelser for at skabe et dialogbaseret læringsmiljø på museerne.

Et af de tilbud jeg vil analysere, er det jeg observerede til 3. klassen fra Lille Værløse Skolen om De Nordiske Guder. Om selve undervisningstilbuddet, skriver Natmus: ” (...) *Undervisningen er en kombination af mytefortællinger, dialog, hands-on og aktiviteter i udstillingen.* ”⁶³ (Min markering). Som det fremgår af deres beskrivelse af undervisningsforløbet, lægger omviseren vægt på blandt andet dialog. Jeg observerede, at omviseren benyttede sig af *optag* og *autentiske spørgsmål*. Eleverne sidder på træbænke med imiterede fåreskin, og der stikker træbjælker tilfældigt frem igennem loftet. I baggrunden vises en roterende billedsektion af en ´viking by´, mens lyset er dæmpet, og et gardin er trukket for. Her er en tryk og mystisk stemning. Omviseren spurgte ind til elevernes forforståelse, og de *autentiske spørgsmål* var åbne for elevernes svar: ”*Hvad ved I om de nordiske guder?* ”, ”*Kan I nævne mig nogle guder i kender?* ”, ”*Er der andre væsener i nordisk mytologi end guder?* ”⁶⁴ Ved hvert svar fra eleverne bruger omviseren *optag*, ved at sige: ”*Så du siger altså at Loke han var ond?*”⁶⁵ Eleverne er ivrige efter at svare på spørgsmålene. Alligevel er omviser stærkt præget af de få minutter han har til hver session, og der er mange elever han ikke udpeger, af den årsag, at han er bange for at vige fra sin plan som han skal nå. Således kan elevernes læring stå på spil, da omviser i højere grad tænker på udførelse, end på at gribe et læringsøjeblik via dialogen med eleverne, der viser stor motivation for samtalen. Læreren til klassen svarede i et interview: ” *Og det er jo mit job som lærer hele tiden at sige, ”hør nu efter, træk den*

⁶³ Natmus.dk/undervisning

⁶⁴ Se bilag 2. ”Observationsskema”

⁶⁵ Ibid.

hånd ned, ti stille, set dig ned og så videre ikk? Mit største job, og især på museet, det er at få dem til at lytte."⁶⁶ Her støtter læreren ikke op om det dialogbaserede læringssyn, men er enig med omviser i at alle elever ikke kan nå at sige noget, eller at blive hørt.

I forhold til den undervisning der blev tilbudt til 6. klassen om Holberg og Oplysningstiden, med Trørød Skolen, skriver Natmus om dialog til undervisningsforløbet således; "**Gennem dialog og øvelser undersøger eleverne, hvordan det på trods lykkedes Holberg at kritisere samfundet, og hvem der stod for skud.**"⁶⁷ (Min markering). Undervisningen lover, at eleverne skal være undersøgende gennem dialog. Ved mine observationer oplevede jeg samtalen som strengt struktureret, og en elev blev diktatorisk bedt om at række hånden op, på trods af at han var den eneste der motiverende ville deltage i samtalen, når omviseren lagde op til dette. Der var således ikke kamp om at komme til orde, hvorved at omviseren muligvis kunne have set elevens ihærdighed som en undtagelse.

Omviseren benyttede sig ikke af *optag*, men stillede til tider *autentiske spørgsmål* til elevernes forforståelse om enevælde og samfundsstrukturen: "*Hvad kender I til satire?* ", "*hvordan tror I at de fattige på Holbergs tid har haft det?* " "*hvem tror I der bestemte på enevældens tid?* ".⁶⁸ Desværre havde eleverne ikke haft om Holberg inden besøget, hvorved at spørgsmålene ikke gav genkendelse hos eleverne. Fra interviewet med klassens lærer sagde hun; "*(...) jeg ved ikke om du lagde mærke til at jeg i starten inden vi gik rundt, at jeg lige tog fat i omviser og fortalte at jeg synes hun skulle droppe Holberg, for det har eleverne ikke haft så meget om.*"⁶⁹

Da eleverne ikke virker motiverede for samtalen, spørger omviser ofte om eleverne er med, og om de forstår hvad hun siger. Elevernes læring er her meget usikker at vurdere, men da omviser kommer ind på enevældens torturmetoder, vækker det interesse hos eleverne, og en diskussion opstår. Deres lærer påpeger således: "*(...) og så kunne jeg godt tænke mig at hun havde vist eleverne torturrummet, (...) hvor jeg så sagde til hende 'kan vi ikke gå derind?'* ", fordi jeg ved at sidste år var jeg også derinde med nogle elever, og de synes det var vildt spændende, og det kunne

⁶⁶ Se bilag 1. "Interviewguide udarbejdet i skema"

⁶⁷ Natmus.dk/undervisning

⁶⁸ Se bilag 2. "Observationsskema"

⁶⁹ Se bilag 1. "Interviewguide udarbejdet i skema"

*de forstå, og de sagde "gud! og "nej! Skulle man så virkelig gå rundt sådan i gaderne? ", Altså de forstår jo ikke så meget, de er jo kun 12 år', men det glemte hun faktisk"*⁷⁰.

Ligesom med omviseren til De Nordiske Guder, lader omviseren her også en læringsmulighed passere, idet hun vælger at følge planen, frem for den interesse eleverne viser for torturmetoderne. Havde omviseren taget udgangspunkt i torturafdelingen, var der muligvis opstået en reflekterende dialog.

Den sidste observation med 7. klasse om Historiens Lange Linjer fra Egholmskolen, viser ingen dialogbaseret aktiviteter. Undervisningstilbuddet lover: *" En hurtig indføring i centrale begivenheder, hændelser og fænomener i de seneste 350 års Danmarkshistorie, krydret med små historier om det levede liv. Undervisningen foregår i udstillingen "Danmarkshistorier". Oplagt enten som appetitvækker eller repetition. "*⁷¹ Omviseren førte en monologisk tilgang til formidlingen, hvor eleverne var aktive lyttere. Om eleverne har været aktive lyttere gennem en times foredrag, er svært at vurdere, netop fordi der ingen dialog er med eleverne. Under foredraget benyttede omviseren enkelte spørgsmål som: *"Hvornår fik kvinder første gang stemmeret i Danmark? "*⁷² Dette er ikke et autentisk spørgsmål, da omviser allerede forventer et bestemt svar. Spørgsmålet blev brugt til at sikre sig elevernes aktive lytning, og ikke til at skabe dialog, netop fordi omviseren ikke yderligere brugte elevernes svar som *optag*. En elev giver udtryk for, i elevinterviewet, at han ikke mener de har lært noget af at gå og lytte til omviser: *" Øhm jo, men nok ikke hvis man bare selv går rundt, eller hvis man går rundt og skal lytte til nogen. "*⁷³

⁷⁰ Se bilag 1. "Interviewguide udarbejdet i skema"

⁷¹ Natmus.dk/ undervisning

⁷² Se bilag 2. "Observationsskema

⁷³ Se bilag 1. "Interviewguide udarbejdet i skema"

5. 2 Undervisningstilbuddene som udeskole

Jordet pointerer, at læreren skal bygge bro mellem udeskole og det empiristiske læringssyn, og klasserummet med det kognitive læringssyn. Det er således relevant at analysere, om de observerede undervisningstilbud giver muligheder for at styrke elevernes empiristiske læringssyn ved brug af sanser, for videre at kunne kvalificere elevernes historiebevidsthed.



Ser man nærmere på undervisningstilbuddet De Nordiske Guder, tager undervisningen udgangspunkt i museets faciliteter. Genstandene bliver brugt som formidling af den historiske periode, som eleverne får lov til at se, men mindre mulighed for at røre. Undervisningen om guderne er sat op som en 'rejse' gennem museet, hvor eleverne starter i den scenariske

opstilling af en 'vikinghytte' med autentiske rekvisitter, og så bevæger sig over til runerne og videre til genstande fra perioden, for til sidst at evaluere tilbage i 'vikingehytten'. Undervisningen bruger hele museets afdeling om vikingerne og eleverne får rig mulighed for at sanse og opleve de mange indtryk og stemninger som museet giver. Ved lærerinterviewet svarede 3. klasse læreren på, hvorfor hun havde valgt museet som en del af historie undervisningen: *"Det jeg godt kunne tænke mig ved at komme herover, var jo (...) at de kunne røre ved tingene, de kunne se tingene, de kunne se at de her ting er blevet fundet og det fandtes i virkeligheden (...) der er en virkelighed uden for skolebøgerne og klasselokalet. Her er der beviser i dokumenter, i smykker, og andre genstande, og det kan man jo ikke gøre i undervisningen. Vi sidder i et klasselokale, og der er begrænset til skolegården, ved at du kommer ud så kommer børnene jo ud og oplever det de har lært hjemme på skolen (...)"*, ⁷⁴

Lærercitatet beskriver netop den essens af læring Jordet påpeger, at udeskolen giver. Læreren nævner, at eleverne oplever en virkelighed uden for bøgerne, og hun forventer en kognitiv tilkobling, til det de har lært på skolen, med de sanselige empiristiske oplevelser på museet. Her

⁷⁴ Ibid.

anderkender læreren, at museet bruges som udeskole, og at det kan noget andet end klasselokalet og skolegården.

Tager man denne observation i forhold til Jordets definition af udeskole, bekræftes det, at eleverne lærer noget andet ved udeskole end i det traditionelle klasserum. Dette ses tydeligt i aktiviteterne, og hvor eleverne skal bevæge sig fysisk rundt på museet.



Undervisningen tilbyder: ”
*Vikingernes vigtigste guder bliver præsenteret sammen med de **genstande** fra vikingetiden, som knytter an til dem. (...)*
Undervisningen er en kombination af mytefortællinger, dialog, **hands-on og aktiviteter i udstillingen.**”⁷⁵ (Min markering).
En af aktiviteterne er fortællingen om Mimers brønd. Eleverne skal

kaste et stof-øje i en brønd, for at få et visdomsord skrevet på runer. I en anden aktivitet skal eleverne på jagt efter dyr i genstandene, og eleverne ser også Guldhornene i den forbindelse. Her går eleverne fysisk rundt og oplever genstandene. Desværre er der ikke mange genstande at røre. Den sidste aktivitet er et rollespil iblandt en udstilling med genstande. Eleverne får historien om Thors hammer der bliver stjålet. Kun enkelte elever er med, resten er publikum. Således bliver læringen forskelligt blandt eleverne. Som læreren påpeger i interviewet: ”*Men jeg tror så også at dem der var med til det der teaterstykke de husker det bedre, end dem der bare så på, fordi de er nødt til at trække på den viden, som de skulle bruge da de spillede Thor og Odin, altså ”hvad gjorde Thor? Når ja, han klædte sig ud, og så videre”. Så kort kan man sige at der sker forskellige udfald af læring hos eleverne.*”⁷⁶

Læreren beskriver altså, at eleverne netop må trække på deres kognitive forståelse for at kunne aktivere og bruge den i praksis. Samtidig vil elevernes sansning af et emne, i form af et fysisk rollespil, kunne vække den kognitive læring om denne oplevelse, hvorved at myten om Thor vil

⁷⁵ Natmus.dk/undervisning

⁷⁶ Se bilag 1. ”Interviewguide udarbejdet i skema”

kunne huskes bedre. Således bliver definitionen af det empiristiske læringssyn og Jordets beskrivelse af udeskole oplevet i praksis.



I elevinterviewet påpeger en elev, at man lærer noget andet, på museer: ”Øhm i klassen, der sidder man sådan meget ned, på et museum der går man mere rundt og bruger sine sanser, hvis man kan sige det sådan? Det synes jeg sår også er sjovere.”⁷⁷ En anden siger: ”Det, det giver sår en anden stemning, man tænker på en anden måde end i klassen, ihvert fald.”⁷⁸

Ser man på undervisningen til 6. klasse om Holberg og Oplysningstiden loves der: ” (...) Med afsæt i Holbergs tekster og museets **genstande arbejder** eleverne med levevilkårene i 1700-tallets Danmark. ”⁷⁹ (Min markering). Omviseren bruger museets udstillinger og genstande som ramme for formidlingen, og den enkelte aktivitet der finder sted med påklædningsdukker. Eleverne skal ud fra dukkernes rekvisitter og påklædning gætte hvilken klasse de hører til i det enevældige samfund. Eleverne tager opgaven til sig, men som tidligere analyseret, opstår der ikke nogen samtale eller diskussion blandt eleverne. Læreren til den observerede 6. klasse pointerede i lærer-interviewet om udeskole: ”Altså jeg har en forventning om at besøget skal give et afbræk og simpelthen pædagogisk noget andet, end det jeg kan tilbyde i klasselokalet, altså at de får en anden lærings tilgang end hvad de kan i undervisningen på skolen.”⁸⁰ Citatet tyder på at læreren forventer, og er klar over at museet giver en anden læringsproces end den der sker i klasserummet. Dog er det usikkert om denne undervisning har bidraget til dette.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

⁷⁹ Natmus.dk/undervisning

⁸⁰ Se bilag 1. ”Interviewguide udarbejdet i skema”

5. 3 Lærernes behandling af besøget på Natmus

Mads Hermansen påpegede, at for at sikre sig et kvalificeret museumsbesøg, skal eleverne igennem en trefaset læringsproces. I dette afsnit vil jeg analysere lærernes brug af museet i undervisningen, gennem en analyse af de interviews jeg har udarbejdet. Lærernes for bogstav i navnet vil være præsenteret for at kunne skelne mellem lærerudsagnene.

I Natmus undervisningspjece påpeges at god museumsundervisning kræver at det behandles både før og efter besøget: *"Et museumsbesøg skal helst fungere som et supplement til at samlet undervisningsforløb (...) Forbered eleverne på, hvad de skal se og arbejde med på museet og brug de fælles indtryk og oplevelser fra museumsbesøget i undervisningen hjemme på skolen"*.⁸¹

I mit interview med lærerne, spurgte jeg ind til hvordan lærerne behandlede museumsbesøget, og i hvilken sammenhæng museet skulle hænge sammen med historieundervisningen. Mads Hermansen pointerer, at for at styrke den genuine læring, der opstår ved erkendelsen af *nuet* i den kontekstuelle læring, må man trække tråde til noget der er sket før *nuet*, (feedforward) og som vil ske i fremtiden, hvor man ser tilbage på *nuet*, som en erkendelse og erfaring med det der skete (feedback).

Det var således interessant for mig at undersøge om lærerne have tiltænkt en didaktisk metode for museumsbesøget, eller om besøget var et besøg taget ud af en faglig kontekst i forhold til lærernes læreplaner i historiefaget. Læreren C til 3. klassen om De Nordiske Guder, svarede således: *"Vi har læst om de nordiske guder, vi har set en film, vi har læst (...), og de har tegnet, og klippet og klistret og hængt op på væggen, altså træet og de forskellige gårde, hvor de bor henne, og byen og sådan. Og så ud fra det har de så kunne forstå historien og kunne skrive nogle små historier til at hænge op på ved siden af figurerne."*⁸²

Som det fremgår af citatet, har lærer C tiltænkt besøget på Natmus som en del af historiefaget og lærerplanen. Klassen har både set film, læst og været kreative med klippe og klistre, for visuelt at se vikingernes mytefortællinger udspille sig for eleverne. Eleverne vil med besøget på Natmus komme med en solid forforståelse om vikingerne og deres tro på de nordiske guder. Således vil elevernes kognitive viden kunne tilkobles til den nye empiristiske læringssituation, som før analyseret.

I forhold til Hermansens beskrivelse af midt-fasen, hvor eleverne primært skal være selvstændige med aktive og undersøgende opgaver, bliver det også opfyldt her.

⁸¹ Madsen: 2014. p. 4.

⁸² Se bilag 1. "Interviewguide udarbejdet i skema"

Et andet lærercitat fra **R**, fra 6. klassen med Holberg og Oplysningstiden, svarer således: ” *Altså, ja, vi har kun kort arbejdet med emnet inden. Dog vil jeg lige tilføje at eleverne ikke er så godt forberedt inden, de har ingen opgaver med eller lignende, og hvad kan man sige....museet kan samle et fundament op omkring oplysningstiden, og øhm, og samle deres forforståelse ved museumsbesøget.* ”⁸³

Som citatet påpeger, har Lærer **R** tiltænkt undervisningstilbuddet fra Natmus ind i historieundervisningen. Læreren pointerer at de kort har arbejdet med oplysningstiden, hvorved at museet bliver et fundament for elevernes forforståelse. Dog erkender læreren at deres viden kunne have været bedre. Hermansens beskrivelse af midt-fasen nuet med selvstændige elevopgaver, er ikke opfyldt her. Eleverne kunne i dette undervisningsforløb på museet være mere deltagende, undersøgende og diskuterende.

Et sidste citat fra den tredje lærer **AD**, med 7. klasse og Historiens Lange Linjer, lyder således: ” *Jeg har ikke rigtig gennemgået det, nej, (...) det har vi ikke, det er på den måde så også lidt en appetizer, at få en bredde på historien (...).* ”⁸⁴ Citatet viser en lærer, der ikke har tænkt museumsbesøget ind i en faglig kontekst. Alligevel har læreren en forventning om at museet skal indgå i den faglige del af historieundervisningen senere i lærerplanen. Besøget på Natmus kan således tolkes som et besøg for besøgets skyld.

Som det fremgår af lærercitaterne, vil museumsbesøg oftest være det første eller det sidste led i undervisningen. Således bliver museet ikke den aktuelle læringssituation ved midt-fasen nuet, men mere en repetition eller en forforståelse for et emne, som lærer **AD** og **R** forklarer i citatet.

Jeg spurgte yderligere om hvordan lærerne havde tænkt sig at behandle besøget når de kom tilbage til klassen. Lærer **C** svarede således: ” *Vi skal bruge det som en form for evaluering, vi er færdige med forløbet, så museet er ligesom en afslutning på forløbet, vi skal faktisk videre med en andet forløb (...) Men det er klart at jeg lige spørger ind til besøget, og forsøger at afrunde forløbet ved at trække nogle tråde til det vi også har lavet i klassen ikk’?* ”⁸⁵ Lærer **C** påpeger at hun bruger museet som en evaluering og afslutning på et længere forløb. Museet bliver et læringsrum, hvor eleverne kan trække tråde til det de allerede har lært. Museet bliver ligeledes brugt som en empiristisk erfaring for den kognitiv læring, som det til tider også er tilfældet med 6. klassen.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ Ibid.

⁸⁵ Ibid.

Ved samme spørgsmål svarede lærer **R** til 6. klassen; ” (...) *det er faktisk en ny metode som jeg vil prøve, altså at vi behandler besøget når vi kommer tilbage til klassen (...)* ”⁸⁶ Her påpeger læreren at hun ønsker at behandle besøget som hun ikke har gjort før. Dette tyder på en lærer der didaktisk har overvejet kvaliteten af museumsbesøget og det faglige udbyttet af dette. Et modsættende svar lydes fra lærer **AD** til 7. klasse; ” *Altså det er ikke decideret planlagt, jeg følger vores bog, og det de skal have om næste gang, efter kalmarunionen her (...) så skal vi have om Danmark som kolonimagt, men der kan man jo stadigvæk trække nogle tråde fra besøget ind i klassen, og nogle paralleller til Norge og Sverige som vi også har haft om.* ”⁸⁷

Lærer **AD** bruger ikke museumsbesøget som en faglig kontekst til et emne i lærerplanen. Hun bruger Natmus til at formidle om Danmarkshistorien, men emnet er meget bredt, og det vil ikke få en konkret kontekst til kalmarunionen som eleverne skal have om efter besøget. Læreren følger grundbogen, og hun udviser ikke en didaktisk metode til at få besøget til at indgå i de emner der formidles i grundbogen. Alligevel forventer læreren, at når eleverne senere i lærerplanen skal have om Danmark som kolonimagt, at de vil kunne trække på nogle tråde fra museet.

I forlængelse med lærernes behandling af museumsbesøg, spurgte jeg eleverne om de lærer indholdet på museet bedre hvis de i forvejen kendte til emnet om menneskerettigheder, og enevælde⁸⁸. En elev svarer således: ”*ja altså, det ville hjælpe for så ville vi forstå tingene lidt bedre tror jeg, ligesom med Egtvedpigen, det husker man lidt mere synes jeg (...) ja, altså når man kender historien bag det.* ”⁸⁹

I mit interview med eleverne er det tydeligt, at ved at museet inddrages i et undervisningsforløb, og at elevernes forforståelse inddrages i en anden læringssituation på museet, kan de huske bedre. Der opstår en genuin læring, fremfor informationstilegnelse, som Hermansen påpeger.

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Ibid.

⁸⁸ Ibid.

⁸⁹ Ibid.

6. Vurdering og perspektivering

I dette afsnit vil jeg vurdere undervisningstilbuddenes brug af det dialogbaserede læringssyn, og hvordan undervisningsforløbene kan bruges som udeskole, og kvalificering af elevernes historiebevidsthed.

6.1. Hvordan kan dialog og udeskole styrke kompetencerne indenfor historiefaget?

Mine observationer giver kun et lille indblik i nogle af de mange undervisningstilbud Natmus tilbyder. Nogle undervisningstilbud er således bedre end andre i forhold til at kvalificere historiebevidsthed hos eleverne. Det er min vurdering, ud fra mit empiriske materiale, at historielæreren i høj grad, didaktisk skal indtænke museumsbesøget i sin undervisningsplan for at sikre sig at besøget er kvalificeret i forhold til opfyldelse af de historiefaglige mål.

Som jeg analyserede mig frem til var Olga Dyshtes teori gældende i praksis, hvor et kvalificeret museumsbesøg kræver *autentiske spørgsmål* med *optag* og *høj værdisætning* af elevernes udsagn og synspunkter. De tre undervisningstilbud repræsenterer forskellig grader af brug af det dialogbaserede læringssyn. Som det fremgår af min analyse, levede undervisningsforløbet med De Nordiske Guder op til disse krav. Undervisningsforløbet havde en passende opbygning, der både var dialogisk og deltagende i aktiviteter. Omvisere brugte *autentiske spørgsmål* og *optag*, til at spørge ind til elevernes for forståelse.

Endvidere er undervisningstilbuddet, De Nordiske Guder, det eneste af de analyserede tilbud, der arbejder direkte med sansning af kilder, hvor videns- og færdighedsmål for kompetenceområdet kildearbejde og historiebrug, kan konkretiseres til synlige tegn på læring hos eleverne. Mine observationer viser at det er indskolingselever man primært tilbyder en empiristisk læring ved udeskole, men det betyder ikke at udskolingselever ikke kan have gavn af samme oplevelse. Jorden pointerede at udeskole kan bidrage til elevernes dagligdags sprog, modsat det begrebslige og reflekterende sprog i klasserummet. Ved at inddrage eleverne i samtalen via *autentiske spørgsmål* og *optag*, føler eleverne at de kan bruge deres egen viden og erfaring om et emne, beskrevet med deres egne ord, og deres egen begrebsforståelse af verdenen. Udeskole og den empiristiske læring, i kombination med det dialogbaserede læringssyn, går efter min vurdering didaktisk op i en højere helhed for at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Man italesætter således deres nuværende historiske tænkning, og inddrager denne i læringssituationen. Lærere i udskoling skal således forsøge at vælge undervisningstilbud der giver denne mulighed hos eleverne.

Det andet undervisningstilbud, Holberg og Oplysningstiden, forsøgte dialog med eleverne. Desværre tog omviser ikke udgangspunkt i det eleverne kendte i forvejen. Jeg oplevede, at det er vigtigt at omviseren gør undervisningen relevant for eleverne, og at elevernes livsverden bliver inddraget. Mads Hermansen pointerer at den genuine læring, hvor elevernes livsverden inddrages er der hvor ægte læring opstår. At eleverne får noget ny information, som de kan tilkoble til egen forforståelse om omverdenen, og hvilken relevans det har for dem. Fordi eleverne ikke kender til Holberg, kan der således ikke tilkobles ny viden til den eksisterende. Således formår undervisningsforløbet ikke at skabe en dialog med eleverne.

Ved det sidste undervisningstilbud, Historiens Lange Linjer, observerede jeg, at det at omviseren stiller faktuelle spørgsmål til eleverne, som skal sikre, at de har hørt efter, ikke er tilstrækkeligt i det dialogbaserede læringssyn. Disse spørgsmål bidrager kun til en ren informationstilegnelse, hvor elevernes livsverden ikke inddrages og bruges ifølge Mads Hermansen. Eleverne skal således pragmatisk arbejde med historiefaget, hvor de reflekterende og samtalende kan diskutere historiske problemstillinger. Dette ledte undervisningstilbuddet ikke op til. En kritik af undervisningstilbuddet kunne altså være, at der mangler en enkelt dialogisk aktivitet, hvor eleverne kan stille sig kritisk på fx menneskerettighederne eller på kvindens stemmeret, emner som er relevante og aktuelle for de senmoderne elever. Besøget bliver derfor ren informationstilegnelse, og det kan således vurderes til at være en forældet tilgang til undervisningen.

Som det fremgår af min analyse af det empiriske materiale, brugte læreren undervisningen som en appetitvækker til en forforståelse for fremtidige emner i historiefaget. Dermed er der en chance for, at eleverne ikke kan huske det de har lært på museet, da der ikke har været en tilkobling til eksisterende kognitiv viden. Ej heller har eleverne brugt deres kognitive viden i en ny empiristisk læringssituation. Det er således min vurdering, at undervisningstilbuddet Historiens Lange Linjer, ikke er optimalt for en lærer med meget få timer, som de interviewede lærer påpegede.⁹⁰ Tilbuddet giver heller ikke en anden læringssituation i forbindelse med udeskole.

Et museumsbesøg alene, kan ikke kvalificere elevernes historiebevidsthed. Besøget skal således være i forlængelse af den almene historieundervisning. Historiebevidsthed skal trænes, og gøres til bevidst historisk tænkning som Bernard Eric Jensen og Erik Lund påpeger. Jens Aage Poulsen beskrev historiebevidsthed som en kompetence for historiefaget, der kan omsættes til videns- og

⁹⁰ Ibid.

færdighedsmål ved fx kompetenceområderne historiebrug og kildearbejde. Ved at stille autentiske spørgsmål, kan historielæreren synliggøre elevernes historiske tænkning, for at eleverne kan reflektere over en historisk problemstilling. Eleverne skal lære at 'tænke højt', da det styrker deres forståelse af de problemstillinger der undersøges. Gennem argumenterende dialog, og autentiske spørgsmål kan FFM læringsmål for historiefaget i kildearbejde,⁹¹ blive til synlige tegn på læring hos eleverne. Et andet kompetenceområde for museumsbesøg, der kan konkretiseres til synlige tegn på læring hos eleverne, er FFM for historiebrug: *"Færdighedsmål: Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden. Vidensmål: Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier."*⁹² Museet kan bruges til at indhente information om en historisk periode via fx beklædnings- eller funktionsgenstande, som eleverne kan tage med hjem i klassen, for at bruge denne indsamlede viden i et rollespil. Eleverne vil således kunne bruge museet som historisk tænkning, og via dialog og autentiske spørgsmål at argumentere og reflektere over de mødte genstande på museet.

Som historielærer er det således vigtigt at bruge museumsbesøget i en trefaset læringsproces, som Mads Hermansen pointerer. Det er vigtigt at læreren udruster eleverne med en solid forforståelse om emnet og en forberedelse af museumsbesøgets formål, og de forventninger, som læreren har til besøget. Endvidere er det vigtigt at læreren lader eleverne sanse, udforske og finde mening med museumsbesøget, for derigennem at styrke elevernes historiefaglige kompetencer som kildearbejde og historiebrug. Slutteligt er den sidste fase feedback vigtig, for at afrunde og bygge videre på elevernes sansninger og resultater, og derved forbinde elevernes empiristiske viden med deres kognitive viden. Således vil elevernes undersøgelse og deltagelse på museet, blive aktiveret gennem dialog, der videre vil kvalificerer elevernes historiebevidsthed.

6.2 Diskussion af HistorieLabs-undersøgelse

Som tidligere beskrevet, var min motivation for denne opgave HistorieLab-undersøgelse, der viste at eleverne ikke kunne konkretisere begrebet historiebevidsthed. Ved mine elevinterview oplevede jeg samme forståelse blandt enkelte elever: *"(...)altså, jeg elsker at være på museum (...), jeg har altid godt kunne lide at lære noget om fortiden, ja øhm uden fortiden ville man jo heller ikke kende til nutiden"*.⁹³ Eleven erkender at museer kan styrke deres historiebevidsthed, men eleven formår

⁹¹ Emu.dk/kompetenceområder

⁹² Ibid.

⁹³ Se bilag 1: "Interviewguide i skema"

ikke at komme med eksempler på dette. Eleverne i mit interview, efterlyser en anden spørgsmålsformulering, der er mere undersøgende, samt digitale opgaver på iPads, i stedet for de traditionelle spørgsmål i historiebøgerne.⁹⁴ Dette var også tilfældet i HistorieLab-undersøgelsen.

Endeligt viste HistorieLab-undersøgelsen, at lærerne anså tavleundervisning og lærermidler som den primære undervisningsform, samtidig med at de ikke mente at der var tid nok til at planlægge museumsbesøg. Som det fremgår af mit empiri af observationer og interviews, har jeg oplevet en lignende opfattelse blandt lærerne: ” (...) så derfor har vi ikke tid til at forberede os det mere, så man kan sige at man vælger denne løsning, (undervisningstilbud red.) fordi så får man et fagligt indhold uden selv at skulle sætte sig ind i det i inden (...). ”⁹⁵ Og en anden svarer: (...) jeg kan ikke tillade mig at bruge en hel dag på og lave tingene fra bunden af, så får mig er det en forudsætning at der ligger noget tilgængeligt som jeg (...) mere eller mindre kan gå til. ”⁹⁶

Mit empiri og HistorieLabs-undersøgelse understøtter hinanden således, at museumsbesøg ikke regnes for kvalificeret undervisning til at styrke elevernes historiebevidsthed. Samtidig tyder det på, at elevernes historiebevidsthed ikke alene kan kvalificeres ved brug af grundbøger og tavleundervisning, som er lærernes primære undervisningsform. Alligevel formår eleverne ikke at konkretisere eksempler om historiebevidsthed ved denne undervisningsform alene, hvorfor at eleverne muligvis ønsker andre tilgange til historiefaget. Således vil jeg vurdere, at museer som udeskole er vigtige redskaber, da de gør abstrakt information til en konkret problemstilling, via diskuterende dialog om museets udstillinger. Ved at arbejde med historiske kompetenceområder, gennem et dialogbaseret og empiristisk læringssyn kan museumsbesøget være med til at kvalificere elevernes historiebevidsthed.

6.3 Et videre arbejde

Som en perspektivering til denne opgave, inddrager jeg slutteligt mit tidligere projekt med Natmus. Mit projekt havde til hensigt at tilbyde eleverne en anden arbejdsform, end de er vant til ved et traditionelt museumsbesøg på museet. Eleverne skulle på undersøgelse på museets udstilling om enevælden og dens samfundsstrukturer. De skulle reflektere over datidens menneskesyn gennem arbejde med genstandene. Et af de opgaver de skulle løse lød: ” Hvilke forskelle og ligheder på genstandene er der mellem bonden, borgeren og adelsmanden? Se for eksempel på deres sko, tøj, porcelæn eller bøger! Hvorfor har adelsmanden et vaskefad? Hvorfor har bonden ikke et

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Ibid.

⁹⁶ Ibid.

vaskefad”?⁹⁷ Spørgsmålene er analyserende, diskuterende og perspektiverende. Eleverne er nødt til at bruge deres forforståelse for, hvordan et vaskefad bruges i dag, og hvorfor man ikke bruger vaskefade i dag. Det kan tolkes, at alle bruger vaske og brusebade i dag, fordi at alle er lige i det senmoderne Danmark. Ved at diskutere over noget så simpelt som ved brug af vaskefade og tøj, kan eleverne blive bevidste om datidens menneskesyn og status. En modsætning til den genuine læring er informationstilegnelse. Hvis en historiebog skrev om, at enevældens fattige danskere ikke brugte vaskefade af porcelæn og havde laset tøj, ville det ikke blive en refleksion hos eleverne, men blot en meget abstrakt information. Noget kan tyde på at mit projekt bliver relevant da det er det, eleverne efterspørger i dens digitale og dialogbaserede arbejdsform, men også, at det er til at gå til i forhold til lærernes manglende tid til at planlægge.

⁹⁷ Se bilag 3 ”Kildearbejde på Nationalmuseet”

7. Konklusion

Denne opgave havde til formål at besvare problemstillingen; om museumsbesøg på Nationalmuseet, kan kvalificere elevernes historiebevidsthed. Jeg kan konkludere, at begrebet historiebevidsthed ikke umiddelbart kan defineres konkret til synlige læringsmål hos eleverne. Ved at eleverne arbejder med historiefagets kompetenceområder og deres færdigheds- og vidensmål, kan læreren gennem progression, fremme og danne elevernes historiebevidsthed. Gennem mine empiriske undersøgelser har jeg erfaret, at Jordets teori om udeskole, og det empiristiske læringssyn, som jeg ser det som et udtryk for, samt Dysthes teori om det dialogbaserede læringssyn, bidrager til elevernes arbejde med og beherskelse af de historiefaglige kompetenceområder. Det er tydeligt, at hvor lærer og omviser benytter sig af ophævelsen af det dualistiske læringsrum og aktiv elevinddragelse gennem *autentiske spørgsmål* og *optag*, opstod en aktiv deltagelse fra eleverne, som meget vel kan være et udtryk for den genuine læring, som Hermansen pointerer.

Det er derudover vigtigt, for at sikre den genuine læring hos eleverne, at læreren bruger museumsbesøget i en didaktisk helhed mellem den empiristiske læring og den kognitive læring, ved Hermansens teori om feedforward, nuet og feedback. Det er min vurdering, at uden en aktiv forberedelse, hvor lærerens forventninger gøres klare for eleverne, og uden en inddragende og dialogbaseret efterbehandling af besøget, risikerer læreren, at elevernes livsverden ikke bliver aktiveret ved museumsbesøget. Således vil besøget nemt blive, med Hermansens ord, ren informationstilegnelse. Er dette tilfældet, vil museumsbesøget formodentlig ikke, eller kun i begrænset omfang, kvalificerer elevernes historiebevidsthed.

Et besøg på et museum kan være en unik mulighed for at lade eleverne stifte bekendtskab med historien gennem sansning og tilstedeværelsen af et væld af viden. Reduceres eleverne dog til passive lyttere, risikeres denne unikke mulighed for at forspildes. Eleverne bør altså inddrages aktivt, og have mulighed for at præge besøget ved spørgsmål og undren. Jeg kan således konkludere at Nationalmuseet, som et led i historiefaget, kan kvalificerer elevernes historiebevidsthed.

8. Bibliografi

8.1 Bøger

Trost, Jan & Jeremiassen, Lise: 2010 "*Interview i praksis*" 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag

Bjørndal, R. P Cato: 2003 "*Det vurderende øje – observation, vurdering og udvikling i undervisningen og vejledning*" 2. udgave, 1. oplag. Forlaget Klim, Pædagogik Til Tiden.

Hansen, Nordstrøm Camilla et. al: 2011 "Når historien skal fortælles – Museumsbesøget" :I: "*Historie og samfundsfag*"

Boritz, Mette: 2011 "Med sans og samling" :I: "*Museumsdidaktik*" Unge Pædagoger, nr. 1, 2011.

Boritz, Mette: 2014 "*Nationalmuseets Undervisningsmanifest, februar 2014*"

Dreisig, Helena & Pfeil, Annalina: 2015 "*Beskrivelse af samarbejde med Nationalmuseet*" projekt "Skole-elev-museum" afleveret på ucc/studieportal/opgaver zSP-17-15e ved MAEJ, DMPA, FRA den. 7/12-2015. Godkendt den 18/12-2015. af Bjørg Bogisch & Margit Eva Jensen.

Dreisig, Helena: 2015 "*Et storylineforløb om den danske slavehandel i 1760-1770erne*" afleveret til Margit Eva Jensen (MAEJ). Januar 2016 i wiseflow.

Bøe, Jan Bjarne: 2013 "Hva er historiebruk?" :I: "*Historiebruk*" Cappelen Damm Høyskoleforlaget, Kristianssand

Lund, Erik: 2011 "*Historiedidaktikk- en håndbok for studenter og lærere*" 4. udgave 2011, 2. oplag 2013. Universitetsforlaget

Jensen, Eric Bernard:1996; "Historiebevidthet og historie, hvad er det?" :i: "*Historieskabte såvel som historieskabende*" Op-forlag

Jordet, Arne Nikolaisen: 2010; "*Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*" Cappelen Akademisk Forlag.

Dysthe, Olga; Bernhardt, Nana; Esbjørn, Line: 2012; "*Dialogbaseret undervisning - Kunstmuseet som læringsrum*". Skoletjenesten i samarbejde med Fagbokforlaget i Vigmostad & Bjørke AS /Norge. Up//Unge Pædagoger

Hermansen, Mads: 2003; ” *Omlæring* ” 1. udgave, Klim. Århus.

Hermansen, Mads: 2011; ”Historiefortælling som hovedvejen i livet og benchmark for museumsdidaktik!” :I: ”*Museumsdidaktik*” Unge Pædagoger 2011, nr. 1.

Pietras, Jens & Poulsen Aage, Jens: 2013 ” *Historiedidaktik* ” 1. udgave, 2. oplag, Gyldendal.

Nielsen, Bekker Tønnes & Jensen, Eric Bernard et.al.: 2001; ”Historiebevidsthed” :I: ”*Gads Historieleksikon*” 3. udgave, 1. oplag. Gads Forlag.

Beck, Steen et.al. 2014: ”*Klassisk og moderne læringsteori*” 1. udgave, 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.

Madsen, Kristian Per: 2014 ”*Nationalmuseets museer, skoleåret pjece: 2014/2015*”

8. 2 Artikler fundet i pdf på internettet

- Poulsen, Aage Jens & Knudsen, Eskelund Heidi: 2016 ”*Rapport – Historiefaget –i-fokus-dokumentationsindsatsen*”. 1. udgave- 1. oplag (pdf) Rambøll Management Consulting. Jelling. (Besøgt den 18/5-16)
 - <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>
- Poulsen, Aage Jens: 2015 ” *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* ” HistorieLab, Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturformidling. (Besøgt den 18/5-16)
 - <http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>
- Jordet, Arne Nikolaisen: 2011; ” *Uteskole – en del av skolens utvidede læringsrom*” Artiklen er udgivet på Udeskole.dk. (Besøgt den 18/5-16)
 - <http://www.skoven-i-skolen.dk/content/uteskole-%E2%80%93-en-del-av-skolens-utvidede-l%C3%A6ringsrom>

8. 3. Internetsider

8. 3.1 Hjemmesider fra EMU og UVM.

- Undervisningsministeriet: 2014/udeskole. (Besøgt den 18/5-16)
 - <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2014/Apr/140422-Projektet-Udvikling-af-Udeskole-bliver-skudt-i-gang>
- Emu.dk/vejledning for faget historie. (Besøgt den 18/5-16)
 - <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>
- Emu.dk/ fagformål. (Besøgt den 18/5-16)

- <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Emu.dk/kompetenceområder. (Besøgt den 18/5-16)
 - <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie/5-6-klasse/kildearbejde>
 - <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie/5-6-klasse/kronologi-og-sammenh%C3%A6ng>
 - <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie>
 - <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie/5-6-klasse/historiebrug>

8. 3. 2 Nationalmuseets retsinformation og hjemmesider

- Bekendtgørelse om museumsloven:2006. (Besøgt den 18/5-16)
 - <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=12017>
- Lov om forskning ved arkiver, biblioteker, museer m.v.
 - <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=81017>
- Natmus.dk/undervisning. (Besøgt den 18/5-16)
 - <http://Natmus.dk/salg-og-ydelser/undervisning-og-undervisningsmateriale/undervisningsforloeb/grundskolen/danmarks-oldtid/>
 - <http://Natmus.dk/salg-og-ydelser/undervisning-og-undervisningsmateriale/undervisningsforloeb/grundskolen/danmarkshistorier-1660-2000/>
 - <http://Natmus.dk/museerne/nationalmuseet/udstillinger/danmarkshistorier-1660-2000/>

9. Bilag

9. 1 Bilag 1: Interviewguide udarbejdet i skema

Kendetegn/syntese	Spørgsmål	Lærercitat	Elevcit
Lærerne har ikke tid til at forberede sig, og ønsker et museumsbesøg der er lige til at gå til.	Hvorfor har du valgt museumsbesøg til din undervisning? Lærerne kom selv ind på emnet, derfor er der ikke et spørgsmål der spørger direkte ind til lærernes tid.	C: altså så er det bare, hvad siger bogen på side 17, ikk? Når det viser et billede af guldhornene, godt og så tager vi dem ikk? Jeg kan ikke skaffe dem et kopi, eller lade eleverne se dem i virkeligheden ikk? R: Men altså det er jo svært med den nye reform, der arbejder jeg måske 15 timer mindre om ugen, vi er blevet sådan at "okay så ligger vi timerne på skolen, og så ligger vi heller ikke flere timer end vi skal", før der arbejde man jo det mere, men man fik lov at gøre det hjemme R: Så derfor har vi ikke tid til at forberede os det mere, så man kan sige at man vælger denne løsning, fordi så får man et fagligt indhold uden selv at skulle sætte sig ind i det inden (...) Så ender det oftest med sådan et tilbud, selvom det andet ville være sjovere ikk? Og de (Nationalmuseet, red.) bliver nødt til at ændre på deres tilbud, det kommer til at blive sådan! C: Fordi jeg kan ikke skaffe de her materialer med mindre jeg bruger rigtig lang tid på det, og den forberedelsestid har jeg ikke, og da slet ikke med den nye reform.	

		AD: Men det er der problemet (...) det er jo at vores forberedelsestid er skåret så meget ned, så man ikke kan øh, altså jeg kan ikke tillade mig at bruge en hel dag på og lave tingene fra bunden af, så får mig er det en forudsætning at der ligger noget tilgængeligt som jeg kan, mere eller mindre kan gå til.	
Alle lærere og elever, var interesseret i selvstændige elevopgaver Elev med interesse i museums besøg, Elev der ikke har interesse i museumsbesøg, Elev der ikke ligger betydning i museumsbesøg, og elev der acceptere museumsbesøg som en del af undervisningen	Hvordan ville du være interesseret i at tage på museum på egen hånd, evt med opgaver? Hvordan kunne museet blive mere lærerigt?	C: Vi kunne også sagtens gå rundt selv og kigge på vikingeskibene, og man kan også printe ud fra nettet et helt forløb. Nogen gange er det jo også en pause for os lærere, at se tingene på en anden måde, når man står alene hver dag med 25 børn og er låst inde fra otte til tre hver da, når du så kommer ud, og ser børnene udefra med andre øjne, Mit job bliver noget andet, og det har jeg brug for. Så jeg tænker at det ville være rart med noget mere selvstændigt elevarbejde, hvor jeg trækker mig tilbage og ser elevernes læring på en anden måde. Rikke: Altså de lærer i virkeligheden mest ved at de får en udfordring som de skal løse. Rikke: det kunne være fedt hvis man kunne være sammen med dem alene, altså at man selv kunne gå rundt med dem, altså jeg kan godt lide at komme derind, men jeg kan bedre li' at det er mig der er bossen, fordi jeg kender	I: Ja men, det kan altså også blive for meget gentagelse, ja altså øhm det kan også ligesom blive for meget med de samme informationer hele tiden, altså hvis man både læser om det i en bog, og opgaver bagefter, og så skal man også høre om det på museet...det lidt meget. V: altså man lærer ikke så meget ved de der opgaver der er i et hæfte, det er slavearbejde synes jeg, det er ikke lige det mest spændende M: det skulle være nogle anderledes spørgsmål så, være skrevet på en anden måde, og ikke bare i et hæfte, med de samme spørgsmål om og om. Det kunne være sjovere med ipads eller ens mobil, snapchat V: jaaaa, altså bare noget andet end papir og blyant hele tiden. C: ja måske mere varierede og undersøgende? Men sådan er det aldrig faktisk

		dem (...)men de går de ikke overfor en omviser, der har de en anden respekt, og så vælger de egentlig bare at lade sig lede ikk? R: Så altså hvis det var mig, der ligesom kunne sige, "nu skal vi igennem det her, og nu kan vi se på det sammen, så kan I gå rundt, og så mødes vi, eller jeg sidder her, og så kan I komme hvis der er noget", altså det ville i virkeligheden gi' dem mer' R: (...)for børnene er jo meget digitale, men altså, jeg har ikke har fået sådant et tilbud fra museet? AD: ja ja, det kunne jeg godt være interesseret i, og museet har også nogle forskellige opgaver, som man kan tage udgangspunkt i, ikk? AD: (...) Og så vil jeg lige sige også at når eleverne selv går rundt med opgaver de skal løse, så giver det mere mening, altså, end at læreren står og taler på museet, og så kan de også selv gå rundt, og skal vente på at alle er færdige, det ødelægger deres, hvad skal man sige, flow i opgaven, ikk?	
Museet giver andre muligheder i historiefaget, og museet bliver ikke udnyttet nok til den læring den kan give. Udeskole		R: Så altså hvis det var mig, der ligesom kunne sige, "nu skal vi igennem det her, og nu kan vi se på det sammen, så kan I gå rundt, og så mødes vi, eller jeg sidder her, og så kan I komme hvis der er	C: det var sjovere at se ting, end at læse om det! M: øhm i klassen, der sidder man sådan meget ned, på et museum der går man mere rundt og bruger sine sanser, hvis

		noget", altså det ville i virkeligheden gi' dem mer' AD: (...) Generelt er vi får dårlige til at bruge de muligheder der er, men det er det der med, at rive en hel dag ud af skoleskemaet, men det giver jo så meget. Desværre kan museer godt give et indtryk af at eleverne laver for meget ballade, når de går rund i udstillingerne, altså at der er denne her faste ramme og forventning om et museumsbesøg, faktisk fra museet selv. Eleverne kan måske føle at de helst ikke må være her, (...)Så der synes jeg at man skal ændre på den politik, så de føler sig mere velkomne, børnene.	man kan sige det sådan? Det synes jeg sån' også er sjovere I: det, det giver sån' en anden stemning, man tænker på en anden måde end i klassen, ihvert fald. V: Du kan læse om det på de forskellige skilte deroppe (udstillingen red.), der er næsten altid sådan et skilt, hvor er der lidt om det og fortæller om emnet
Det eleverne har lært inden museet, husker de bedre på museet		C: og nogen har slet ikke forstået hvorfor vi er her.... Men jeg tror så også at dem der var med til det der teaterstykke de husker det bedre, end dem der bare så på, fordi de er nødt til at trække på den viden, som de skulle bruge da de spillede Thor og Odin, altså hvad gjorde Thor? Når ja, han klædte sig ud, og så videre. Så kort kan man sige at der sker forskellige udfald af læring hos eleverne.	V: Jeg synes det kan være meget interessant, fordi vi har lige haft om Egtvedpigen, så synes jeg det var sjovt sådan at komme ud og se hende i virkeligheden V: ja alstå, det ville hjælpe for så ville vi forstå tingene lidt bedre tror jeg, ligesom med Egtvedpigen, det husker man lidt mere synes jeg.....(pause) ja, altså når man kender historien bag det. I: altså, jeg elsker at være på museum, altså øhm, jeg har altid godt kunne lide at lære noget om fortiden, jaøhm uden fortiden ville man jo heller ikke kende til nutiden.

Lærerne behandler besøget hjemme på skolen, inden besøget	Hvordan har du gennemgået emnet med klassen inden?	C: Vi har læst om De Nordiske Guder, vi har set en film, vi har læst, hvad hedder den nu, den der Sigurds Bjørnetime (et børneprogram red.) han har skrevet om De Nordiske Guder i børnehøjde, den har vi læst, Nu går de jo kun i anden, så det er begrænset hvor meget de kan skrive ikk? Og det her forløb har de så haft i en måned. C: (...) vi har jo forsøgt at give med en viden inden vi tog herover, og det kunne man også fornemme på dem at de godt var klar over noget af historien...	
Lærer behandler ikke besøget hjemme på skolen	Hvordan vil du arbejde med museet fagligt bagefter? Hvordan skal I arbejde med emnet i klassen, efter museumsbesøget?	AD: Altså det er ikke decideret planlagt, jeg følger vores bog, og det de skal have om næste gang, efter kalmarunionen (...) der kan man jo stadigvæk trække nogle tråde fra besøget ind i klassen, og nogle paralleller til Norge og Sverige som vi også har haft om	
Lærer arbejder ikke med emnet før besøget	Hvordan har du gennemgået emnet med klassen inden?	R: (...). Altså, ja, vi har kun kort arbejdet med emnet inden, og eleverne har som sagt været delt op i hold, hvor jeg skiftevis har været lærer for det hold, og de har haft om forskellige perioder, så deres viden er sådan lidt sporadisk, men de har da alle en vis forforståelse om enevælde og Grundloven. Dog vil jeg lige tilføje at eleverne ikke er så godt forberedt inden, de har	

		ingen opgaver med eller lignende (...) Anne-Dorte: Jeg har ikke rigtig gennemgået det, nej, (...) det har vi ikke, det er på den måde så også lidt en appetizer, at få en bredde på historien	
Læreren behandler museumsbesøget hjemme i klassen	Hvordan vil du arbejde med museet fagligt bagefter?	C: Vi skal bruge det som en form for evaluering, vi er færdige med forløbet, så museet er ligesom en afslutning på forløbet, vi skal faktisk videre med en andet forløb i kristendom og historie, så vi er færdige når vi kommer tilbage. Men det er klart at jeg lige spørger ind til besøget, og forsøger at afrunde forløbet ved at trække nogle tråde til det vi også har lavet i klassen ikk? Vi evaluerer....de får lov at svare på nogle spørgsmål, de har sådan en logbog de så kan skrive, altså hvor de startede med at skrive i logbogen "hvad tror jeg De Nordiske Guder er?" og nu skal de så skrive "hvad er De Nordiske Guder?" "hvad har du lært om dem?" "hvad lærte du på museet?" "hvad vidste du i forvejen?" altså på en eller anden måde evaluere på den viden de på en eller anden måde har fået med sig.	
Lærerens forventninger til omviser og til museet som udeskole	Hvorfor har du valgt museumsbesøg til din undervisning?	C: Jeg har en forventning at det er anderledes end det jeg kan gi` når jeg står i klasselokalet, han har materialer jeg ikke har, han kan gøre det interessant på en anden måde end jeg kan.	I: Ja men, det kan altså også blive for meget gentagelse, ja altså øhm det kan også ligesom blive for meget med de samme informationer hele tiden, altså hvis man både læser om det i en bog, og opgaver bagefter, og så skal man også høre om det på museet...det lidt meget.

		R: Altså jeg har en forventning om besøget skal give et afbræk og simpelthen pædagogisk noget andet, end det jeg kan tilbyde i klasselokalet, altså at de får en anden lærings tilgang end hvad de kan i undervisningen på skolen. AD: Jeg har selvfølgelig en forventning til en høj faglighed, det er altså, det er afgørende, øhm, som lærer kan du i vireligheden bedre træde tilbage og engang imellem sige, "det ved jeg ikke", men i det øjeblik at du er på et museum, så øh, så skal børnene også have den der fornemmelse af at, her er det rigtigt, man kan ikke stille spørgsmål til det, umiddelbart til det der bliver præsenteret på museet.	
Museet bliver brugt som forlængelse af undervisningen, og kan bidrage til noget mere end hvad læreren kan. Museet bliver brugt til udeskole.	Hvorfor har du valgt museumsbesøg til din undervisning?	C: Jeg havde tænkt at museet skulle bruges til emnet om De Nordiske Guder, nu har vi siddet og klippet og klistret guder som de har skrevet en tekst historie til. Det jeg godt kunne tænke mig ved at komme herover, var jo mere sådan øh, altså at de kunne røre ved tingene, de kunne se tingene, de kunne se at de her ting er blevet fundet og det fandtes i virkeligheden, det er ikke bare noget jeg står og fortæller, R: ...museet kan samle et fundament op omkring oplysningstiden, og øhm,	

		og samle deres forforståelse ved museumsbesøget, C: altså at der er belæg for historien, kan man sige, og at der er en virkelig uden for skolebøgerne og klasselokalet. Her er der beviser i dokumenter, i smykker, og andre genstande, og det kan man jo ikke gøre i undervisningen. Vi sidder i et klasselokale, og der er begrænset til skolegården ved at du kommer ud så kommer børnene jo ud og oplever det de har lært hjemme på skole, for vi har jo forsøgt at give med en viden inden vi tog herover, og det kunne man også fornemme på dem at de godt var klar over noget af historien... C: Så jo det er derfor vi tager på museer, og børnene de har brug for at komme ud af klasselokalet. R: Altså jeg har en forventning om besøget skal give et afbræk og simpelthen pædagogisk noget andet, end det jeg kan tilbyde i klasselokalet, altså at de får en anden lærings tilgang end hvad de kan i undervisningen på skolen. AD: fordi at så ser de noget de har læst om i virkeligheden, og museet bliver så rammen om den fortælling, kan man sige øhm, for på museer, der findes de virkelige ting, og	
--	--	---	--

		det er så et af aspekterne ikk?	
Lærere der ikke er tilfreds med omviser, og undervisnings tilbuddet	Hvilke krav har du til omviser, i forhold til faglige eller didaktiske krav?	R: Jeg synes ærligt talt godt det kunne være bedre, øhm, jeg ved ikke om du lagde mærke til at jeg starten inden vi gik rundt, at jeg lige tog fat i omviser og fortalte at jeg synes hun skulle droppe Holberg, for det har eleverne ikke haft så meget om, øhm og, jo, og så kunne jeg godt tænke mig at hun havde vist eleverne torturrummet, altså der er sådan et rum ved enevælden, hvor jeg så sagde til hende "kan vi ikke gå derind, fordi jeg ved at sidste år var jeg også derinde med nogle elever, og de synes det var vildt spændende, og det kunne de forstå, og de sagde "gud, og nej, skulle man så virkelig gå rundt sådan i gaderne", altså de forstår jo ikke så meget, de er jo kun 12 år', men det glemte hun faktisk	
Læreren støtter op om omviser, lærerens job på museet.	Hvilke krav har du til omviser, i forhold til faglige eller didaktiske krav?	C: Og det er jo mit job som lærer hele tiden at sige, "hør nu efter, træk den hånd ned, ti stille, set dig ned og så videre ikk? Mit største job, og især på museet, det er at få dem til at lytte."	

9.2 Bilag 2: Observationsskema

R, lærer i 6. klasse, på Trørødsken, besøg på Nationalmuseet: Oplysningstiden og Holberg.

Fokusområde	Beskrivelse	Tolkning
Hvordan agerede læreren i forhold til eleverne?	Læreren spørger eleverne om det de har læst hjemme i klassen. Eleverne kommer med nogle eksempler på dette. Læreren gør dem opmærksom på at de skal huske det de har lært hjemmefra. Eleverne stiller spørgsmål.	Læreren forsøger at inddrage undervisningen fra klassen ind i en ny sammenhæng, undervisningsramme og læringsmiljø. Læreren forsøger at få eleverne til at trække tråde fra undervisningen ind i museets formidling af stoffet. Dette ser ud til at hjælpe på enkelte elever.
Hvordan agerer omviseren i forhold til elevernes adfærd?	Nogle elever kunne ikke huske reglerne om at man skulle række hånden op, men elev stiller mange spørgsmål og somme tider taler samtidig med omviser. Omviser tysser på eleven der afbryder. Hun spørger hele tiden om at eleverne er med, og at de forstår hvad hun siger.	En elev afbryder omviseren i sin formidling, men i stedet for at inddrage elevernes perspektiv, taler hun videre med den formidling som hun skal nå. Selvom omviseren spørger ind til eleverne, så kan hun jo ikke vide om de ikke tør at sige sandheden og hun følger heller ikke rigtig op på om de nu også kan følge med. Omviseren har sat hele sin formidling til at handle om Holberg, men desværre kender eleverne ikke til Holberg, omviseren burde kunne trække på andre tråde rent formidlingsmæssigt, dog tager hun udgangspunkt i deres forforståelse.
Hvordan formidler omviseren det faglige indhold til eleverne?	Omviser har genstande og figurer med i en kurv, men tager ikke gentændende i brug, kun figurerne bruger hun sin formidling. Omviseren lyder som om hun læser op fra en fagbog.	Til tider taler omviser meget hurtigt, og niveauet er forholdsvist høj. Det er muligvis samme omvisning der er ved de voksne bestillinger af udstillingen. Omviser når på et tidspunkt i formidlingen en interesse hos eleverne, hun burde have

	Omviser taler om Holberg som eleverne siger at ikke kender. Omviser spørger om eleverne kender til moderne satire? <i>"hvad kender I til satire?", "hvordan tror I at de fattige på Holbergs tid har haft det?" "hvem tror I der bestemte på enevældens tid?"</i> Omviser taler om straf i enevælden, eleverne begynder at stille spørgsmål, og der høres styrkemarkerer hos eleverne. Der bliver talt i små grupper	formidlet videre om dette. Dog lader det til at omviser har en plan hun føler hun skal overholde. Hun vil ikke afvige fra denne plan.
Hvilke aktiviteter havde museet?	Aktivitet med påklædningsdukker	Ingen genstande er til brugt til formidling af det faglige indhold, på trods af at der var gode muligheder for dette. Museet blev brugt som ramme/lokale for formidlingen, men museet fik ikke lov at blive formidler.

AD, lærer i 7. klasse, på Egholmskolen besøg på Nationalmuseet: Danmarkshistorier – historiens lange linjer.

Fokusområde	Beskrivelse	Tolkning
Hvordan agerede læreren i forhold til eleverne?	Læreren søger eleverne, og spørger om de er med, og at de skal stille spørgsmål til omviser.	Læreren kan muligvis se på sine elever at de ikke er med, hun kender sine elever, og har måske spottet nogle tegn hos eleverne om, at de ikke er med. eftersom at læreren ikke står for undervisningen, kan hun ikke yderligere gøre mere for elevernes læring.
Hvordan agerer omviseren i forhold til elevernes adfærd?	Omviser stiller spørgsmål til eleverne under formidlingen. Hun spørger om de kender til menneskerettigheder, og demokrati, og kvindens historie.	Omviser er skolet i hun er ansat på museet, og at der er visse regler på et museum. Hun husker eleverne på de regler de startede

	Eleverne svarer på spørgsmål som omviseren stiller Enkelte elever sætter sig ned på stole, og på statuer, de læner sig op af væggen Der bliver små snakket i enkelte grupper Omviser reagerer på at eleverne sidder steder som de ikke skal sidde ved, og at der bliver snakket i små grupper.	omvisningen med, og at der en bestemt adfærd på museet. Man skal være stille, og man må ikke røre ved bestemte ting. Måske museets politik kan være en hindring for den læring der kan opstå hos eleverne.
Hvordan agerer eleverne i forhold til omviseren som repræsentant for museet?	Eleverne svarer på spørgsmål som omviseren stiller Enkelte elever sætter sig ned på stole, og på statuer, de læner sig op af væggen Der bliver små snakket i enkelte grupper	Elevernes adfærd er kommunikation både til læreren og omviseren. Det kan tolkes at nogle elever ikke finder hverken museet eller den faglige formidling relevant for dem selv. Eleverne trækker sig i baggrunden i stedet for at stå tæt på omviser, fordi så er der en mindre chance for at omviser kan se hvad de laver, eller rettere hvad de ikke laver. Det kan være svært at se tegn på læring i denne situation.
Hvordan formidler omviseren det faglige indhold til eleverne?	Omviseren lyder som om hun læser op fra en fagbog. Det er faglig formidling om Danmarks historie. Der tales om menneskerettigheder og Guldalder, Norge og Slesvig. Omviser spurgte om enkelte ledende spørgsmål, som fx: <i>"hvornår fik man menneskerettigheder i Danmark?"</i>	Til tider taler omviser meget hurtigt, og niveauet er forholdsvis højt. Det er muligvis samme omvisning der er ved de voksne bestillinger af udstillingen. Omviser har en plan som hun følger, der er ikke meget plads til at afvige, og sikre sig at publikum (eleverne) er med. Det er svært at se tegn på læring, og om eleverne egentlig "følger" eller "lære noget"

		Ingen genstande er til brugt til formidling af det faglige indhold, på trods af at der var gode muligheder for dette. Det er interessant hvor lidt omviser egentlig tager hensyn til elevernes forudsætninger, hun føler det er mere nødvendigt med en faglig formidling, end at bruge tid på en enkelt aktivitet med genstandene, som hun alligevel har med sig. Dvs at hun jo på et tidspunkt skulle have brugt dem, men hun har ikke følt at der var tid til det.
Hvilke aktiviteter havde museet?	Under omvisningen var der ingen aktiviteter, kun faglig formidling	Museet blev brugt som ramme/lokale for formidlingen, men museet fik ikke lov at blive formidler.

C, lærer i 3. klasse på Lille Værløse Skolen, besøg på Nationalmuseet: Danmarks oldtid, De Nordiske Guder.

Fokusområde	Beskrivelse	Tolkning
Hvordan agerede læreren i forhold til eleverne?	Læreren siger ofte til eleverne at de skal række hånden ned, og at de i stedet skal høre på omviseren. Hun siger at de kan stille spørgsmål senere. Hun kommenterer ofte på elevernes adfærd.	Læreren kan muligvis se på sine elever at de ikke er med, hun kender sine elever, og har måske spottet nogle tegn hos eleverne om, at de ikke er med. Eftersom at læreren ikke står for undervisningen, kan hun ikke yderligere gøre mere for elevernes læring.
Hvordan agerer omviseren i forhold til elevernes adfærd?	Omviser stiller spørgsmål til eleverne under formidlingen. Han spørger ind til om eleverne kender guderne, jætterne og hvordan byen så ud. Eleverne svarer på spørgsmål som omviseren stiller ; "Hvad ved I om De Nordiske Guder?" "Kan I nævne mig nogle guder i kender?" "Er der	Omviseren tager udgangspunkt i elevernes forforståelse, og lader deres viden inddrage i formidlingen. Eleverne er ivrige efter at svare på de spørgsmål der bliver stillet, og eleverne stiller mange spørgsmål yderligere.

	andre i nordisk mytologi end guder? så du siger altså Loke han var ond? Enkelte elever sidder med hånden oppe det meste under formidlingen. Omviseren spørger ikke til elevens spørgsmål. Eleven får til sidst tildelt en rolle i teaterstykket	Omviseren tager ikke eleven med de mange spørgsmål af en årsag der måske lyder på, at han er bange for at vige fra sin plan som han skal nå. Måske er spørgsmålet ikke relevant for formidlingen, men han tager ikke udgangspunkt i at elevens læring måske står på spil, fordi hun hele tiden tænker på sit spørgsmål i stedet for at følge med undervisningen. Tilgængæld tager omviseren hende til sidst ved at give hende en rolle i teaterstykket.
Hvordan agerer eleverne i forhold til omviseren som repræsentant for museet?	Eleverne svarer på spørgsmål som omviseren stiller Eleverne deltager villigt i aktiviteterne, og til tider er aktive under formidlingen Enkelte elever kommenterer at der er meget varmt, og tager læreren i hånden.	Det lader til at ikke alle elever er lige begejstrede over museumsbesøget, til sidst er koncentrationen noget vaklende, eftersom de begynder at tale om at der er meget varm og putter sig ind til deres lærer. Eleverne har en tiltro og en autoritetstro overfor omviseren, de accepterer ham som deres "lærer" for en time. Hans faglige kompetencer vinder elevernes tillid.
Hvordan formidler omviseren det faglige indhold til eleverne?	Formidlingen består primært af aktiviteter. Der bliver gået rundt på museet til forskellige monitors. De starter et sted, går rundt i "afdelingen om vikinger" for derefter at komme tilbage til start igen.	Omviseren bruger i høj grad museet som formidling af fagligt stof, og bruger museet som undervisningsramme for læring og aktivitet. Ved at have denne struktur i formidlingen, og ved brug af lokalerne, virker som en rejse for eleverne, og skaber en slags rammefortælling om formidlingen.

Hvilke aktiviteter havde museet?	Undervisningen bestod af fire aktiviteter, nogle større end andre. Aktivitet 1: eleverne er i "hule" hvor der er træfigurer af guderne, og bænke med skin og uld. Eleverne får tildelt en rolle hver, enten en gud, en jætte eller et menneske. Eleverne skal lave cooperative læring metoden "quiz og byt" hvor de har kort og rekvisitter. Eleverne skal fortælle hvilken rolle de er for deres "makker". Aktivitet 2: eleverne hører en fortælling om Jellinge stenen, omkring de runer der er midt på museets "midterhal". Jellinge Stenen er skrevet med runer, ligesom de runesten de nu skal se. Eleverne skal arbejde med runer. Fortællingen om Miners brønd bliver inkluderet, og eleverne skal kaste et stof øje i en ring, som skal være en fiktiv brønd, for at få et visdoms ord skrevet på runer. Eleverne skal tage visdomsordet med hjem. Aktivitet 3: eleverne skal høre om genstande fra vikingetiden. At et billede på det kort de fik tidligere, bliver til "virkelighed" i genstandene. Eleverne skal således på jagt efter dyr i genstandene, og eleverne ser også Guldhornene i den forbindelse, hvor de også finder dyr. Aktivitet 4: eleverne skal have et rollespil til sidst. De roller de fik i	Det at undervisningen starter i en "hule" giver en stemning af den fortælling som eleverne skal lære om. Det skaber en lukket og privat, og æstetisk atmosfære, der kan skabe ramme om en visuel læring. Museet bruger sine faciliteter med genstande og rekonstruktioner til at skabe en levende og sanselig fortælling. Eleverne virker motiverede og aktive, de synes at aktiviteten er spændende, og de kender allerede figurerne hjemmefra. Det er sjovt for dem at bruge dem i en ny sammenhæng udenfor skolen.
----------------------------------	---	--

	starten, skal nu bruges aktivt i et rollespil. Eleverne får historien om Thors Hammer der bliver stjålet. Kun enkelte elever er med, resten er publikum. Afslutning: aktivisterne afsluttes ved at eleverne skal tilbage til "hulen" hvor omviserne spørger om hvad de har lært. Eleverne svarer på spørgsmålene og der er mange elever der stiller nye spørgsmål.	Spørgsmålene er baseret på elevernes forforståelse, der skal kobles sammen med den nye viden. Eleverne samler trådene med deres eksisterende viden, med den nye viden de har fået på museet.
--	--	---

9. 3 Bilag 3: Kildearbejde på Nationalmuseet

Opgave 1: Bonden, borgeren og adelsmanden

Lokale 205

Hvilke forskelle og ligheder på genstandene er der mellem bonden, borgeren og adelsmanden?
- Se foreksempel på deres sko, tøj, porcelæn eller bøger!



Hvorfor har adelsmanden et vaskefad?

Hvorfor har bonden ikke et vaskefad?