

# På fortiden bygger nutidens evne til at skabe fremtiden

*Museets læringspotentialer i historieundervisningen i udskolingen*



*"Den Lille Vogterdreng" af Carlos Dalgas omk. 1840<sup>1</sup>*

Professionsbachelor i Historie

Lise Anna Breuning og Sarah Engel Libonati

---

<sup>1</sup> <http://natmus.dk/historisk-viden/temaer/boern-1660-2000/>

## Indhold

Indledning.....	s. 4
Problemformulering.....	s. 5
Læsevejledning.....	s. 5
Teori	
➤ <i>Introduktion til teori</i> .....	s. 5
➤ <i>Museumsundervisning</i> .....	s. 6
➤ <i>Learning by doing</i> .....	s. 7
➤ <i>Museets genstandsfelt og sansebaseret undervisning</i> .....	s. 8
➤ <i>Dialogbaseret undervisning og konstruktivistisk læringsyn</i> .....	s. 10
➤ <i>Historiebevidsthed</i> .....	s. 11
➤ <i>Refleksioner over valg af teori</i> .....	s. 12
Empiri	
➤ <i>Introduktion til empiri</i> .....	s. 13
➤ <i>Metodiske overvejelser</i> .....	s. 13
➤ <i>Undersøgelse af undervisningsforløbet: "De Hvide Busser", bilag 1a - 1c</i> .....	s. 14
➤ <i>Observation af undervisningsforløbet: "Det moderne gennembrud", bilag 2a - 2b</i> .....	s. 15
Analyse	
➤ <i>Introduktion til analyse</i> .....	s. 16
➤ <i>Analyse af undervisningsforløbet: "De Hvide Busser"</i>	
○ <i>Sanselighed og genstandsbaseret undervisning</i> .....	s. 16
○ <i>Udstillingens opbygning: fortid-nutid-fremtid</i> .....	s. 17
○ <i>Elevinddragelse og dialogisk undervisning</i> .....	s. 18
○ <i>Dilemmaspillet</i> .....	s. 18
➤ <i>Analyse af undervisningsforløbet: "Det moderne gennembrud"</i>	
○ <i>Rammesætning af forløb</i> .....	s. 20
○ <i>Aktivering af genstandsfeltet og åbne/lukkede spørgsmål</i> .....	s. 21
○ <i>Sanselighed og dialog</i> .....	s. 22
○ <i>Kildearbejde og aktive elever</i> .....	s. 23
○ <i>Den intenderede og faktiske læring</i> .....	s. 24
➤ <i>Komparativ opsamling på analyser</i> .....	s. 25
Diskussion	
➤ <i>Introduktion til diskussion</i> .....	s. 25
➤ <i>Udstillingens betydning for undervisningen</i> .....	s. 26

➤ <i>Museumsundervisningens læringspotentialer ift. fællesmålet Historiebrug.....</i>	<i>s. 27</i>
➤ <i>Museumsundervisningens dannelsesaspekt.....</i>	<i>s. 28</i>
➤ <i>Museumsundervisningens dialogiske udviklingspotentialer.....</i>	<i>s. 29</i>
➤ <i>Udvikling af elevers historiebevidsthed gennem museets genstandsfelt.....</i>	<i>s. 30</i>
Konklusion.....	s. 32
Perspektivering	
➤ <i>Transfer.....</i>	<i>s. 33</i>
➤ <i>Åben skole og historiefagets relevans.....</i>	<i>s. 35</i>
Litteraturliste.....	s. 37

## Indledning

*"På fortiden bygger nutidens evne til at skabe fremtiden."<sup>2</sup>*

Talemåden er brugt til at beskrive museers vigtigste funktion – nemlig at bevare kulturarven. Kulturarven kan opfattes som menneskehedens fælles hukommelse, og uden den mister vi evnen til at erkende nutiden og skabe fremtiden<sup>3</sup>. For at kunne erkende nutiden og skabe fremtiden må museets funktion omfatte mere end bevaring. Museet hviler på fem søjler: Forskning, registrering, bevaring, formidling og indsamling. Man kan selv vælge, hvilken indgang man går ind af, men alle fem søjler skal være til stede - ellers kollapser museet<sup>4</sup>. Vi har valgt indgangen formidling, da vi mener, at de andre søjler er uden betydning, hvis ikke de formidles. Museet forsker, indsamler, registrerer og bevarer for at kunne fortælle.<sup>5</sup> Vi har i dette bachelorprojekt valgt at undersøge museumsundervisning ud fra indsamlet empiri fra vores praktik i Historie på Nationalmuseet. Vi har begge arbejdet meget med museumsundervisning gennem årene på læreruddannelsen og i praksis som undervisere på hhv. Nationalmuseet og Film-X i Det Danske Filminstitut, og med den nye skolereform og tiltaget Åben Skole, er emnet blevet mere relevant end nogensinde før. I vores praktik på Nationalmuseet observerede vi mange forskellige undervisningsforløb til Historie, der alle havde deres egne kvaliteter og mangler. Det er vores indtryk, at museumsundervisningen generelt fangede elevernes interesse, ved at gøre historien konkret, nærværende og levende - men at undervisningen også nogle gange faldt til jorden, og at elevernes faktiske læring ikke altid passede overens med den intenderede. Ud fra observationer af to meget forskellige forløb til Historie i udskoling, vil vi derfor undersøge, hvad museet kan som særligt læringsrum og hvad museumsundervisningen kan tilbyde historiefaget i udskoling. Vi vil ydermere komme med forslag til, hvordan denne undervisning kan udvikles, så den underbygger historiefagets mål i endnu højere grad. Vi har valgt at fokusere på kompetencemålet Historiebrug og i særdeleshed begrebet historiebevidsthed. Det har vi gjort, fordi vi mener, at museerne har en unik evne til at sammenstille forskellige tider og begivenheder på en måde, hvor fortid, nutid og fremtid bliver kædet sammen. Det er også vores oplevelse, at museet har et konstruktivistisk læringsyn, da der er fokus på elevinddragende elementer i alle de observerede forløb, hvilket også underbygger historiefagets ambition om, at eleverne skal være aktive medspillere i historien og at de skal have en bevidsthed om, at de er historieskabte og historieskabende.

---

<sup>2</sup> Thorhauge og Larsen, 2008, s. 11

<sup>3</sup> Thorhauge og Larsen, 2008, s. 11

<sup>4</sup> Strandgaard, 2010, s. 18

<sup>5</sup> Dysthe, 2012, s. 18

## Problemformulering

*Hvad kan museet som læringsrum og hvad kan museumsundervisningen bidrage med til historieundervisningen i Folkeskolen? Hvordan kan Nationalmuseets undervisning til udskolingen udvikles, så den i højere grad er med til at styrke elevernes historiebevidsthed?*

## Læsevejledning

I dette bachelorprojekt vil vi først definere Nationalmuseets undervisning ud fra bl.a. Museumsloven og sidenhen redegøre for udvalgt teori, som både rummer almen læringsteori, museumspædagogik og historiedidaktik. Derefter vil vi præsentere vores indsamlede empiri - herunder metodiske overvejelser og kritisk vurdering af vores data. Empirien består af observationer mm. af to undervisningsforløb på Nationalmuseet i Historie til udskolingen. Forløbene er meget forskellige og tegner derfor et bredt billede af museets undervisningstilbud. Denne empiri vil vi analysere ud fra den redegjorte teori, hvor vi vil undersøge hvilken undervisning og læring, der finder sted i de to forløb. Vi vil sammenstille analyserne af de to forløb i vores diskussionsafsnit og hermed undersøge, hvad museumsundervisningen på Nationalmuseet kan tilbyde Historie i udskolingen. Herefter vil vi diskutere om og hvordan denne undervisning kan udvikles, så den styrker elevernes historiebevidsthed og dermed også imødegår kompetencemålet Historiebrug i Fælles Mål for Historie. Til sidst vil vi konkludere på problemformuleringen og perspektivere til begrebet *transfer*, "Den åbne skole" og artiklen "Skoleelever ved ikke, hvorfor de skal lære historie". Vi har valgt at begynde hvert hovedafsnit med en kort introduktion, der gerne skulle give læseren et overblik over afsnittets indhold og fremgangsmåde.

## Teori

### **Introduktion til teori**

I dette afsnit vil vi kort definere Nationalmuseets opgave som formidlings- og undervisningsinstitution, samt redegøre for museets egne dogmer for undervisning. Vi vil redegøre for John Deweys læringsteori "learning by doing" og herefter beskrive teori, der beskæftiger sig med museets genstandsfelt og sansebaseret undervisning, der udspringer af førnævnte læringsteori. Dernæst vil vi inddrage Olga Dysthe og den dialogbaserede undervisning, som udspringer fra et konstruktivistisk læringssyn, hvilket vi også kort vil redegøre for. Slutteligt vil vi gøre rede for Lise Kvande og Niels Naasteds definition af begrebet historiebevidsthed. Vi vil kort beskæftige os med deres definition af begreberne historiekultur og historiebrug. Til sidst vil vi reflektere over valget af

teori og hvordan vi vil bruge den fremadrettet i opgaven, og sætte teorierne i relation til hinanden og Nationalmuseets undervisningsdogmer.

### **Museumsundervisning - definitioner, bekendtgørelser og undervisningsdogmer**

I museumsloven står der, at museerne har til opgave gennem indsamling, registrering, bevaring, forskning og formidling at virke for sikring af Danmarks kulturarv.<sup>6</sup> Disse fem områder, eller "søjler", er essentielle for et museum - hvis en af søjlerne mangler, kan det næppe kaldes et museum. Den sidste søjle, "formidling", er den, vi kommer til at beskæftige os med, selvom vi er klar over, at den ikke kan stå alene: God formidling må bygge på kvalificeret forskningsarbejde. Når det er sagt, har mange museer de seneste år, fået øjnene op for, hvor vigtig kvalificeret formidling og undervisning er. Mange museer har decideret formidlingsafdelinger - herunder undervisnings- og udviklingsansvarlige, der er ansat under Skoletjenesten. Dette er også tilfældet for Nationalmuseet.

*"De kulturhistoriske museer belyser forandring, variation og kontinuitet i menneskers livsvilkår fra de ældste tider til nu".<sup>7</sup> Sådan lyder en officiel definition af, hvad det kulturhistoriske museum er, kan og skal. Nationalmuseet hører ind under denne kategori og skal derfor bestræbe sig på at leve op til definitionen - også i en undervisningskontekst. Nationalmuseet bliver kategoriseret som det kulturhistoriske hovedmuseum af Kulturstyrelsen og skal derfor yde bistand til andre statslige kulturhistoriske museer. I Museumsloven, står der, at Nationalmuseet: "(...) har til opgave at belyse Danmarks kultur og verdens kulturer og deres indbyrdes afhængighed."<sup>8</sup> Her ser vi altså et mere globaliseret fokus, hvor beskrivelsen af de kulturhistoriske museer lægger mere vægt på den historiske udvikling. Udover det har Nationalmuseet også formuleret deres egne dogmer for god museumsundervisning. Undervisningen skal:*

- tage afsæt i museernes udstillinger og genstande.
- adskille sig fra den undervisning eleverne får i skolerne.
- opleves som relevant af både lærere og elever.
- involvere eleverne på forskellig vis.
- relatere sig til skolernes læreplaner.
- understøtte udviklingen af elevernes sociale kompetencer.
- være anvendelsesorienteret, så eleverne skal kunne omsætte viden og færdigheder til kompetencer med værdi for samfundet.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> Museumsloven, 2016

<sup>7</sup> Museumsloven, 2016

<sup>8</sup> Museumsloven, 2016

<sup>9</sup> Libonati og Breuning m.fl., 2015

Nationalmuseet stræber altså efter at udbyde undervisningsforløb, der er relevante for eleverne: En undervisning der er anvendelsesorienteret og involverer eleverne på forskellig vis. Undervisningen skal også adskille sig fra normal skoleundervisning, ved at tage udgangspunkt i det, der er særligt ved museerne, nemlig genstandsfeltet. Forløbene skal ydermere relatere sig til skolernes læreplaner - et underpunkt hertil er, at undervisningstilbud skal knytte sig til konkrete mål. Om disse mål er nogle museet selv sætter, står der ikke noget om. Der er dog et ønske fra Nationalmuseets side om, at forløbene bygger på læringsmål, som lærerne og eleverne kender fra folkeskolen. På den måde bliver forløbene mere attraktive for Folkeskolen, da et besøg på museet herved kan "retfærdiggøres".<sup>10</sup>

### ***Learning by doing***

I artiklen "Dewey's menneskeopfattelse" beskriver Thyge Winther-Jensen, hvordan man under læsning af Dewey bliver mindet om, at mennesket er at betragte som en levende organisme, der indgår i en stadig og aldrig afsluttet interaktion med sine omgivelser.<sup>11</sup> Mennesket er ikke begrænset til at være kontemplativt beskuende i forhold til sine omgivelser, men derimod handlende. I handlingen forenes fornuft og følelser, det motoriske og det intellektuelle, det praktiske og det teoretiske. Ifølge Dewey kan den fejlagtige forestilling om, at viden er afledt af højere instans end den praktiske virkelighed, ledes tilbage til Platon og Aristoteles. De to tænkere var enige om, at viden eksisterede for dens egen skyld, fri for praktiske hensyn - viden fandt sin kilde og sit redskab i ren immateriel bevidsthed.<sup>12</sup> Moderne og eksperimentel videnskab har lært os, at der ikke findes en ting som ægte og frugtbar forståelse undtagen gennem handling. Vækst i viden kan ikke opnås rent mentalt - man må gøre noget ved tingene, hvis man ønsker at finde ud af noget om dem. Dewey ser ikke nogen forskel på praktikerens og videnskabsmandens handlinger. Han forudsætter en flydende overgang fra almindelig erfaring til abstrakt tænkning, fra tanke til kendsgerning, fra ting til teorier og tilbage igen. Tænkning for både praktikerens og videnskabsmanden udfolder sig inden for rammerne af den konkret udforskende handling. For Dewey er tænkning og handling blot to sider af samme sag.<sup>13</sup> Om læring i skolen mente Dewey ikke, at der var en modsætning mellem barnets erfaringer og skolefagene, men derimod en kontinuitet.<sup>14</sup>

---

<sup>10</sup> Libonati og Breuning m.fl., 2015

<sup>11</sup> Winther-Jensen, 2004, s. 142

<sup>12</sup> Winther-Jensen, 2004, s. 144

<sup>13</sup> Winther-Jensen, 2004, s. 144-145

<sup>14</sup> Winther-Jensen, 2004, s. 151

Opsummeret kan man beskrive Deweys budskab således: Den lærende er en handlende, udrustet med en bevidsthed, der langt fra blot er en passiv modtager af sanseindtryk, men derimod arbejder aktivt med i dens egen vækst. Deweys pædagogik var hverken børnenetret eller fagcentreret, men baseret på den opfattelse, at det den lærende beskæftigede sig med i undervisningen, skulle være i forlængelse af de erfaringer, man havde med sig fra livet udenfor skolen.<sup>15</sup>

### ***Museets genstandsfelt og sansebaseret undervisning***

Museer rummer genstande fra forskellige tider og steder og det er mødet med disse genstande, der kan være med til at vække historien til live. Mange vil måske genkende fornemmelsen af, at når man træder ind på et museum, er man trådt uden for realtid og hverdag - det er fordi museet evner at sammenstille forskellige tider og forhold. Det er museets opgave at gen- eller nyfortolke genstandens betydning, da den oprindelige kontekst ikke eksisterer mere<sup>16</sup>. Et eksempel på det, kunne være stenalderøksten. Stenalderøksten bliver tillagt en ny betydning alt efter hvilken sammenhæng, den bliver udstillet i og hvilken fortælling, der bliver knyttet til den. Stenalderøksten har mistet sit oprindelige formål som en brugsgenstand, og udstilles nu som et bevis eller symbol over en svunden tid. Denne genstand kan fortælle mange forskellige historier, alt efter hvilken kontekst, den bliver sat i. Det er de færreste genstande, der har en iboende indlysende forklaring og det er derfor op til museet at forløse genstandens potentiale gennem udstillinger og undervisningsforløb, hvor genstanden bliver sat i spil og ikke blot vist frem.<sup>17</sup>

I forskningsprojektet *Learning Museum* giver Ane Riis Svendsen et bud på, hvad der gør museet til et særligt læringsrum. Hun skriver bl.a., at læringspotentialerne på museet er unikke, i det der sker andre ting end i klasselokalet på skolen. Denne anderledeshed bunder i høj grad i museernes brug af genstande i deres undervisning. Museernes force er deres genstandsfelt og måden de får det aktiveret i fællesskab med eleverne. Ane Riis Svendsen mener, at det handler om at få udnyttet rummenes muligheder og lade disse og genstandene være omdrejningspunktet for elevaktiviteterne. Hun mener, at udstillingerne ikke kan stå alene i undervisningen, og at det er arbejdet med genstandene, der åbner op for en læring hos eleverne. Museumsundervisningen skal tage udgangspunkt i det dialogiske, og læringen opstår derfor i et samarbejde mellem museumsunderviseren, genstandene og eleverne.<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Winther-Jensen, 2004, s. 165

<sup>16</sup> Thorhauge og Larsen, 2008, s. 12

<sup>17</sup> Strandgaard, 2010, s. 237

<sup>18</sup> Svendsen, 2014, s. 134



I artiklen "Med sans og samling" beskriver Mette Boritz, hvordan museumsundervisning kan undgå at blive 'støvet og kedelig' ved at inddrage genstande, taktilitet og elevernes sanser. Museet har potentialet til at bringe både børns hjerne, hjerte, krop, sjæl, tanker og følelser i spil. Hun beskriver, hvordan børn 'sanser' sig gennem hverdagen, og at sanserne er vitale redskaber, for at børn forstår og kan fortolke deres omverden på et kognitivt, fysisk og emotionelt niveau. Aktivering af sanser kan gøre børn i stand til at forestille sig fortiden. Med sanserne kan fortiden blive mere nærværende og levende for os - på en måde som vores tanker ikke alene er i stand til. Boritz beskriver, at forskere gennem de seneste årtier har arbejdet med at opbryde en opfattelse af, at menneskets krop og hjerne er adskilt. Ligesom Dewey forklarer Boritz, at denne opfattelse har rod i tidligere filosofers tanker. Dewey skrev i 1916 bogen "Demokrati og uddannelse", hvor han påpegede, at eleven har en krop, som vedkommende hver dag tager med i skole. I skolen må eleven undertvinge kropslige aktiviteter, som antages at lede væk fra undervisningsstoffet. Som det også er beskrevet i tidligere afsnit om Dewey, mener han, at denne opfattelse er ganske forfejlet, da krop og sanser er centrale i børns læring og erfaringsdannelse. Boritz beskriver, hvordan man af bevarings- og sikringshensyn har udviklet en museumskultur, hvor genstande ikke må berøres. Museumsgenstande skal ses, og ikke lugtes, røres, bruges, høres - og som Boritz skriver: "*Og det ville være helt utænkeligt at smage på dem*".<sup>19</sup> Ved skærpelse af sanserne, skærpes opmærksomheden, og man opnår derved en øget intensitet i oplevelsen.

Ifølge Boritz har museumsundervisningsområdet gennem de seneste 50 år arbejdet med at gøre undervisningen aktiv og meget mere taktil. Bl.a. har Howard Gardners teori om de mange intelligenser været brugt i forbindelse med udviklingen af undervisningsområdet. Denne udvikling, siger Boritz, har stillet museerne stærkt som læringsrum, hvor elever f.eks. kan få lov til at eksperimentere med redskaber, som nutidsmennesket ikke aner, hvad er blevet brugt til. På museet kan man få noget, som man ikke kan få, ved at læse en bog eller slå noget op på internettet. Elevernes møde med museernes autentiske genstande, giver mulighed for unikke førstehåndsoplevelser, hvilket understreger museet som særligt læringsrum. Museumsgenstande har en fordel, ved at kunne tale til menneskers undren, indlevelse og fantasi, og man kan gå til genstandene med udgangspunkt i egne erfaringer og kundskaber. Det er imidlertid ikke altid, at dette potentiale bliver udnyttet. Selvom der er fokus på den sansebaserede undervisning, er en stor del af den undervisning, der finder sted på museer, præget af traditionelle rundvisninger, hvor de primære opgaver er at se og lytte.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Boritz, 2011, s. 96-103

<sup>20</sup> Boritz, 2011, s. 96-103

### **Dialogbaseret undervisning og konstruktivistisk læringssyn**

I 2012 udkom bogen "Dialogbaseret undervisning - kunstmuseet som læringsrum", som var resultatet af et samarbejde mellem to undervisnings- og udviklingsansvarlige fra Skoletjenesten, Nana Bernhardt og Line Esbjørn, og Olga Dysthe, som er professor i pædagogik og kendt for sin forskning i dialogisk undervisning. Bogen tager udgangspunkt i kunstmuseet som læringsrum, men kan, som de selv nævner i bogen, sagtens overføres til en hver anden kulturinstitution. Bogens præmis er, at dialogbaseret undervisning kan være med til at åbne for museets læringspotentialer. Dialogbaseret undervisning bygger på det konstruktivistiske læringssyn om, at læring er relationel, dialogisk og opstår i et samspil mellem mennesker og omgivelser. Læring er en aktiv proces, hvor den lærende selv konstruerer mening ud fra sin egen erfaringsverden. Dialogbaseret undervisning er således undervisning, hvor mening opstår og udvikles i interaktionen mellem mennesker.

*Flerstemmighed* er et kernebegreb i denne sammenhæng, da der lægges op til, at alle elever har noget at bidrage med i dialogen. En stor del af læringen opstår nemlig i mødet med andres synspunkter og holdninger - i særdeleshed hvis det er nogle helt andre holdninger, end dem man selv har. I forbindelse med det, argumenterer bogens forfattere for, at den dialogiske undervisning fremmer medborgerskab og er demokratisk dannende, da forskellighed bruges som en ressource i stedet for en trussel.<sup>21</sup>

Bogens forfattere mener, at der er sket et paradigmeskifte i museumsundervisningen, fra et "passivt" læringssyn, hvor eleverne skal lytte og reproducere, til et konstruktivistisk læringssyn. Monologen er blevet udskiftet med dialogen, det passive med det aktive<sup>22</sup> - i teorien. For hvad sker der egentligt i praksis? I "*Det flerstemmige klasserommet*" fra 1997, forklarer Olga Dysthe, at meget undervisning har karakter af at være *monologisk dialog* - dvs. undervisning, der er dialogisk i intentionen, men ikke er det i praksis. Olga Dysthe understreger vigtigheden af at stille *autentiske spørgsmål* - spørgsmål som er oprigtige, og derfor ikke har et entydigt rigtigt eller forkert svar. Spørgsmål som åbner op for en dialog og en undren. Lukkede spørgsmål er, som navnet indikerer, spørgsmål som lukker ned for en dialog. Disse spørgsmål har karakter af at være "tjekspørgsmål", som har ét rigtigt og mange forkerte svar. Olga Dysthe understreger også vigtigheden af *optag* af elevernes svar, forstået på den måde, at underviseren griber de bolde eleverne kaster op i luften og bruger dem aktivt videre hen. På den måde giver underviseren elevernes svar *høj værdsætning*, da eleverne ses som værdige medspillere i undervisningen. Hvis underviseren siger "fint" eller "korrekt" til et elevsvar, er der *lav værdsætning*, da elevens synspunkt ikke bruges fremadrettet, men blot vurderes. Det dialogiske kan også inkorporeres i selve udformningen af undervisningsforløbet. Olga

<sup>21</sup> Dysthe, Olga m.fl., 2012, side 9 - 13

<sup>22</sup> Dysthe, Olga m.fl., 2012, side 25 - 27

Dysthe har udarbejdet en struktur med *input, aktiv bearbejdning og konsolidering*. Inputtet skal forstås som et vidensgrundlag, eleverne kan arbejde ud fra. Den aktive bearbejdning kan f.eks. være en skriveøvelse, hvor eleverne får sat ord på deres holdninger, så alle har et grundlag for at deltage i dialog. Konsolidering skal forstås som en evaluering, hvor eleverne er med på råd.<sup>23</sup> På denne måde er den dialogbaserede undervisning, ifølge bogens forfattere, både et didaktisk og pædagogisk redskab, der understøtter et konstruktivistisk læringssyn og en demokratisk dannelsesproces.

### **Historiebevidsthed**

Man kan læse af Folkeskolens formålsparagraf, at eleverne skal forberedes til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.<sup>24</sup> Denne forberedelse ligger indlejret i begrebet historiebevidsthed.<sup>25</sup> Kvande og Naasted beskriver begreberne historiebevidsthed, historiekultur og historiebrug som centrale i historieundervisningen. Begreberne kan være nyttige værktøjer i planlægning af historieundervisning, da de forholder sig til elevernes måde at tænke og bruge historie på. Begreberne er i den forstand ikke bare fagdidaktiske, men også pædagogiske indfaldsvinkler til forståelse af fortiden.

Historie handler dog ikke nødvendigvis om fortiden, eftersom Kvande og Naasted definerer dét at tænke historisk, som det at orientere sig i tid. Det betyder, at fortiden blot er en af tre dimensioner: *fortid, nutid, fremtid*. Begrebet historiebevidsthed dækker over orienteringen i og sammenhængen mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger. Kvande og Naasted refererer til den svenske historiker og forfatter Peter Englund, som siger, at det er fint at leve i nuet, men det lader sig ikke gøre, da vi lever i og med idéer, billeder, konstruktioner, ting og vaner, som springer ud af historien. Kvande og Naasted beskriver desuden, hvordan man på samme måde kan møde fremtiden med åbent sind, men aldrig med tomt sind, eftersom vi allerede har masser af erfaringer, som præger vores forventninger til fremtiden. Historie er en social proces, der skabes af mennesker. Dvs., at vi alle er historieskabte og historieskabende.<sup>26</sup> At have historiebevidsthed betyder altså, at man er i stand til at historisere sig selv - at sætte sig selv ind i en historisk kontekst i tid og rum. Kvande og Naasted påpeger, at dette betyder, at historiebevidsthed er tæt forbundet med historiens identitetsskabende funktioner. Kvande og Naasted refererer til Bernard Eric Jensen, som peger på, at historiebevidsthed kan have forskellige funktioner alt efter, hvad man lægger mest vægt på. Hvis

---

<sup>23</sup> Dysthe, Olga, 1997

<sup>24</sup> UVM, 2013

<sup>25</sup> Kvande og Naasted, 2013, s. 106

<sup>26</sup> Pietras og Poulsen, 2015, s. 91

man lægger vægt på at fortolke fortiden, kan man tale om historiebevidsthedens "erindrende funktion". Hvis man vægter forståelsen af samtiden tungt, vil funktionen være diagnosticerende, her kan man bruge historiebevidstheden til at analysere dagens samfund. Hvis man fokuserer på fremtidsforventningerne, vil funktionen være "anticiperende" - her kan historiebevidstheden gøre antagelser om fremtiden mere kvalificerede.

Begrebet historiekultur refererer til kilder, artefakter, ritualer og historiske fremstillinger, der præger samfundet. Begrebet historiebrug refererer til, hvordan kulturen bliver brugt og eventuelt misbrugt til forskellige formål.<sup>27</sup> I Fælles Mål for Historie bliver målet Historiebrug beskrevet på samme måde, som vi har defineret historiebevidsthed - altså som samspillet med fortid, nutid og fremtid. Målet indeholder dog også et historiebrugsaspekt.<sup>28</sup>

### **Refleksioner over valg af teori**

Vi har valgt at inddrage teori, der relaterer sig til museumsundervisning på den ene eller anden måde. Ud fra Nationalmuseets dogmer, kan vi se, at museets er optaget af, at undervisningen er elevinddragende. Det elevinddragende aspekt har vi forsøgt at belyse vha. John Dewey og hans læringsteori om *Learning by doing*. Deweys ideer går igen hos Mette Boritz, som kobler det elevinddragende med det sanselige. I vores analyse vil vi finde ud af, om eleverne bliver aktivt inddraget og om man inddrager elevernes sanser, ud fra en antagelse om, at sanseindtryk og læring har indflydelse på hinanden. Vi vil desuden finde ud af, om undervisningen tager udgangspunkt i elevernes erfaringsverden. Et af undervisningsdogmerne pointerer, at undervisningen på museet skal adskille sig fra undervisningen i skolen. Både Ane Riis Svendsen og Mette Boritz mener, at museets unikke læringspotentialer ligger i samspillet mellem genstandsfeltet, rummet, eleverne og underviseren - hvilket passer fint overens med undervisningsdogmet om, at museumsundervisningen skal tage udgangspunkt i museets genstande. Vi har valgt at inddrage Olga Dysthes læringsteori om det dialogiske/flerstemmige klasserum, fordi det bygger på et konstruktivistisk læringssyn, som mange museer tilkender sig. Det ligger i tråd med det elevinddragende, da målet er, at alle elever inddrages i dialog og at læring skabes i fællesskab. Vi har valgt at inddrage historiebevidsthed, fordi begrebet dækker over den indsigt og viden eleverne skal opnå i historiefaget, samt begrundet hvorfor faget er relevant for eleverne. Målet for historieundervisningen på museerne, er bl.a. at styrke elevernes historiebevidsthed, og dermed leve op til fællesmålet Historiebrug. Styrkelse af elevernes historiebevidsthed passer overens med det sidste undervisningsdogme som hedder, at undervisningen skal være anvendelsesorienteret, så

---

<sup>27</sup> Kvande og Naasted, 2013, s. 44-47

<sup>28</sup> EMU (Fælles Mål for Historiebrug), 2016

eleverne skal kunne omsætte viden og færdigheder til kompetencer med værdi for samfundet. Teorien bliver vores "briller" i analysen, da vi mener, at den er relevant ift. at undersøge den nuværende undervisning og til at give kvalificerede bud på en udvikling af denne.

## Empiri

### **Introduktion til empiri**

I dette afsnit vil vi præsentere vores udvalgte empiri, som vi sidenhen vil analysere ud fra det redegjorte teori, med henblik på at besvare vores problemformulering. Vi vil også kort præsentere vores metodiske overvejelser. Empirien består af observationer af to forskellige undervisningsforløb på Nationalmuseet til Historie i udskoling - henholdsvis forløbene "De hvide busser" (bilag 1a) og "Det moderne gennembrud" (bilag 2a). Til "De Hvide Busser" har vi ydermere elevbesvarelser i kraft af VØL-kort (bilag 1b) og korte interviews med klassens lærere og museumsunderviseren (bilag 1c). Til "Det moderne gennembrud" har vi gjort brug af forløbets officielle læringsmål (bilag 2b). Denne empiri er ikke indhentet, med henblik på at besvare vores problemformulering i dette bachelorprojekt, hvilket vil sige, at vores fokus under observationerne, har været et andet: Henholdsvis elevernes læringsudbytte (bilag 1a -1c) og undervisningsaktiviteter (bilag 2a - 2b). Havde vi lavet problemformuleringen først, kunne det have haft betydning for måden, vi valgte at observere på og dermed have betydning for vores udbytte og analyse. Vores observationer er dog ikke mindre relevante at bruge, da vores problemformulering netop er skabt ud fra vores viden om observationernes udfald. Vi har udvalgt denne empiri, fordi vi oplevede, at de to undervisnings-forløb var meget forskellige i deres form og udførelse og vi mener derfor, at observationerne kan bruges til at give et bredt billede af Nationalmuseets undervisningstilbud til udskoling i Historie.

### **Metodiske overvejelser**

Vi er klar over, at observationer ikke kan være objektive eller "rene", men vores forberedelse af observationerne, et afgrænset fokus, detaljeret registrering, samt viden om hvilke faktorer, der kan påvirke en som observatør, er med til at kvalificere vores registrering.<sup>29</sup> Under en observation befinder man sig nærmest i et kaos af sanseindtryk. Efter de mange sanseindtryk begynder en perceptionsproces, hvor sanseindtrykkene bliver sammensat til meningsfulde helheder. Herefter lagres det observerede i hukommelsen<sup>30</sup>. Under denne proces og i nedskrivningen af observationerne, har vi ubevidst valgt informationer til og fra. Vi har begge haft samme observationsfokus, men to mennesker oplever sjældent det samme, da to mennesker ikke er ens - det har betydet, at vi i vores arbejdsproces har kunnet stille hinanden opklarende spørgsmål og diskutere det oplevede.

<sup>29</sup> Andersen og Boding, 2010, s. 47 og Bjørndal, 2003, s. 34-41

<sup>30</sup> Bjørndal, 2003 s. 34-41

Elevernes VØL-kort bidrager til at give et mere kvalificeret svar på vores problemformulering. VØL-kort er en kvalitativ metode, da den belyser enkelte elevers individuelle opfattelse af egen læring. VØL-modellen er et didaktisk redskab, som ofte benyttes før og efter læsning, og som skal medvirke til, at læseren fokuserer på det, teksten handler om. Modellen kan dog sagtens bruges i andre sammenhænge, hvor den hjælper med at tydeliggøre sammenhængen mellem elevernes forhåndsviden om et givent emne (V = hvad ved jeg allerede), elevernes læringsmål (Ø = hvad ønsker jeg at vide?) samt deres læringsudbytte (L = hvad har jeg lært?). I VØL-modellen får eleverne konkretiseret sammenhængen mellem deres eksisterende viden om et emne, og deres fortsatte arbejde med emnet på basis af deres egne ønsker og behov. Modellen understreger derfor, at ny viden nødvendigvis må integreres med allerede eksisterende viden. Modellen får samtidig eleverne til at reflektere over egen viden og læring. Der kan dog være udfordringer ved VØL-modellen, da den kræver refleksion og mere dybdegående svar fra elevernes side. Svar som "Det ved jeg ikke" eller "Ingenting", vil hverken gavne elev eller lærer. Vi har ikke brugt VØL-modellen, for at eleverne skulle blive opmærksomme på deres egen læring, men for at kunne analysere elevernes læringsudbytte, hvilket den også er særdeles velegnet til<sup>31</sup>.

### ***Undersøgelse af undervisningsforløbet "De Hvide Busser", bilag 1a-1c***

I forbindelse med en undersøgelse af elevers læringsudbytte af et museumsbesøg, observerede vi et undervisningsforløb for en 9. klasse i Nationalmuseets særudstilling "De Hvide Busser". I udstillingen fik de museumsbesøgende et indblik i redningsaktionen i slutningen af 2. Verdenskrig. "De Hvide Busser" er Nationalmuseets første udstilling, som er didaktiseret under udviklingen af udstillingen. Udstillingen henvender sig til udskolingselever samt ungdomsuddannelser.<sup>32</sup> Udstillingen ligger op til, at elevernes sanser og følelser inddrages på forskellig vis.

For at undersøge elevernes læringsudbytte, brugte vi VØL-modellen. Vi fik en testgruppe, bestående af elever med forskelligt fagligt niveau, til at udfylde VØL-skemaer før og efter undervisningsforløbet i De Hvide Busser. De første to felter (Ved, Ønsker At Vide), udarbejdede eleverne i fællesskab - hvilket ikke var meningen. Det resulterede i meget ens besvarelser. Efter forløbet placerede vi eleverne isoleret fra hinanden og disse besvarelser er en del mere individuelle og nuancerede. Under observationen af undervisningen i De Hvide Busser forholdt vi os systematisk ikke-deltagende.<sup>33</sup> Vi vidste på forhånd, at det var elevernes læringsudbytte vi ville undersøge. Vi havde dog ikke lavet

---

<sup>31</sup> Faglig læsning, 2016

<sup>32</sup> Boritz, 2016, s. 47

<sup>33</sup> Andersen og Boding, 2010, s. 47

nogen form for observationsskema og vores observationer, som er omskrevet til en case, bærer måske derfor præg af en usystematisk ikke-deltagende tilgang. Observationen er relevant i forhold til besvarelse af vores problemformulering, da udstillingen adskiller sig fra museets faste udstillinger. Vi kan på den måde undersøge både, hvad museumsundervisningen kan bidrage med, samt undersøge hvordan man i øjeblikket arbejder med at udvikle museumsundervisningen. Efter observationen af undervisningsforløbet interviewede vi kort klassens lærere, blot for at høre, om klassen havde arbejdet med emnet før museumsbesøget, og om de skulle arbejde med det efterfølgende. Vi talte også kort med museumsunderviseren om, hvad hans mål var for undervisningen, og hvad han gerne ville have, at eleverne skulle få ud af det. På den måde forsøgte vi at få indblik i elevernes vidensgrundlag, samt om museumsunderviseren læringsintentioner stemte overens med elevernes faktiske læring.

### **Observation af undervisningsforløbet "Det moderne gennembrud", bilag 2a - 2b**

I vores praktik på Nationalmuseet observerede vi et undervisningsforløb for en 9. klasse i museets faste udstilling: "Danmarkshistorier 1660 - 2000" om Det moderne gennembrud. Udstillingen "Danmarkshistorier 1660 - 2000" er placeret i en ældre afdeling af museet og udstillingen har derfor nogle udfordringer i forhold til "De hvide busser". Rummene er ikke skabt til undervisning og er derfor meget små og fyldt med montrere.

Vores fokus under observationen var, hvilke aktiviteter og elevinddragende elementer, der indgik i undervisningsforløbet og hvordan eleverne reagerede på disse i et relationsarbejde- og klasseledelsesperspektiv. Under denne observation havde vi en helt klar systematisk ikke-deltagende tilgang. Vi havde fordelt observationsopgaven sådan, at én lagde mærke til, hvordan underviseren igangsatte aktiviteterne og én lagde mærke til, hvordan eleverne reagerede og arbejdede. Disse observationer skrev vi ind i et skema, vi havde forberedt på forhånd. Skemaet indeholdte forskellige spørgsmål, vi gerne ville have svar på. Efterfølgende fandt vi ud af, at observationen også kunne bruges til at fortælle noget om den intendede og faktiske læring hos eleverne. Vi observerede nemlig, at der var en forskel fra det, eleverne mente at have lært til de læringsmål, der var opsat for forløbet. Derfor har vi knyttet de officielle læringsmål for forløbet til observationen. Vi observerede ydermere en del af det, Olga Dysthe kalder for *monologisk dialog* - undervisning med dialogiske intentioner, men med et monologisk resultat. Denne observation var med til at kickstarte en interesse hos os om, hvordan man kan udvikle museumsundervisning, så den i højere grad lever op til sit dialogiske potentiale. Observationen er relevant i forhold til besvarelse af vores problemformulering, da det er et "klassisk" museumsundervisningsforløb, hvor man har forsøgt at

forene en ikke-didaktiseret udstilling med et mere tidssvarende læringssyn. Sat op mod "De hvide busser", skulle den altså gerne give et godt indblik i hvilken undervisning, der finder sted på Nationalmuseet og hvordan man til stadighed forsøger at udvikle både nye og gamle forløb.

## Analyse

### **Introduktion til analyse**

I dette afsnit vil vi analysere de to undervisningsforløb hver for sig, med henblik på at undersøge hvilken undervisning, der finder sted på Nationalmuseet og hvad den kan bidrage med til Historie i udkolingen. Vi vil analysere forløbene ud fra den redegjorte teori, hvor vi bl.a. vil se på udstillingens opbygning og genstandsfelt, elevaktiviteter, underviserens rolle, forløbets mål/intentioner og elevreaktioner. Til sidst vil i lave en komparativ opsamling af de to analyser. Analyserne vil danne udgangspunkt for vores diskussionsafsnit, hvor vi vil sammenstille de to forløb og undersøge deres læringspotentialer og hvordan de forholder sig til kompetencemålene for Historie.

### **Analyse af undervisningsforløbet: "De Hvide Busser"**

#### Sanselighed og genstandsbaseret undervisning

Det er tydeligt, at intentionen med udstillingen er at bringe folks sanser og følelser i spil. Udstillingen er både intens og interaktiv. Omgivelserne er mørke og der kører et spotlys rundt, som var man eftersøgt og på flugt. Et rum er lavet, så man kan forestille sig, at man står i en klaustrofobisk, bumlende kreaturvogn. I loftet er der billeder af deporterede mennesker - de ryster, som hvis vognen kørte. Man kommer helt tæt på disse skæbner, og fornemmer, hvor forfærdeligt det må have været at blive taget på sådan en rejse uden anelse om, hvor den fører hen, men med viden om, at det ikke er et godt sted. Underviseren rammesætter forløbet. Han stiller en række lukkede spørgsmål, der indeholder en del svære begreber, hvilket fordrer stilhed hos eleverne. Han anerkender, at spørgsmålene er svære og giver selv svaret på dem. Herefter spørger han ind til elevernes egen forhåndsviden og et par elever melder sig. Det er tydeligt, at eleverne har arbejdet med emnet inden besøget. Det fik vi bekræftet af klassens lærere efter observationen.<sup>34</sup> Det fremgår også af elevernes VØL-kort:

*"Vi har brugt nogle timer i skolen på at læse om udstillingen. Da vi for nyligt har haft om 2. Verdenskrig, ved vi en del herom. Jeg føler faktisk, at jeg har en god forståelse af denne aktion. Vi har læst Nationalmuseets hæfte herom".<sup>35</sup>*

---

<sup>34</sup> Bilag 1c, side 7 øverst

<sup>35</sup> Bilag 1b, elev C



Underviseren forklarer, at andre museumsgæster i udstillingen kan være meget følelsesmæssigt påvirket, da de selv eller deres nærmeste kan have været involveret i krigen. Der opstår dels en højtidelig og respektfuld stemning og dels bliver det en påpegelse af, at det faktisk ikke er længere tid siden end, at der stadig i dag, er mennesker, der kan huske det. Om eleverne, ved denne påpegelse, kommer til at føle sig tættere på historien, ved vi ikke, men det kan man måske forestille sig. Udstillingen rummer mange forskellige modaliteter og underviseren forstår at bruge disse i sin formidling. Der er både klassiske museumsmontrer med dertilhørende tekstbeskrivelser, tegninger, billeder, film og genstande man må røre. Museet har med denne udstilling forsøgt at give mulighed for at aktivere genstandsfeltet sammen med eleverne. Uanset modalitet, tager underviseren hele tiden udgangspunkt i noget konkret - om end det er en autentisk genstand, noget eleverne må røre eller tegninger af proceduren inden indsættelse i kz-lejre.

#### Udstillingens opbygning: fortid - nutid - fremtid

Udstillingen består af forskellige scener. Scene 1 er en dagligstue, som måske kan virke genkendelig for de fleste elever. Den er indrettet i en stil fra 1940'erne med autentiske genstande, og minder om de fleste bedsteforældres hjem. Fra stuen bevæger vi os videre gennem forskellige scener i kronologisk rækkefølge til og med hverdagslivet i kz-lejrene. Efter kz-lejrene kan man selv vælge sin vej gennem udstillingen indtil man går mod udgangen. Udstillingens opsætning følger en nærmest filmisk fortællestruktur med hjem-ude-hjem. Fra dagligstuen til kz-lejre, til redningsaktion, til en dør, der fører ind til stuen, hvor vi begyndte. Døren, hvor udstillingen slutter, er lukket, hvilket har en stor symbolsk betydning - man har været gennem så stor en omvæltning, at selvom man er hjemme igen, bliver livet ikke det samme og ej heller historien. Ud over at være opbygget efter en hjem-ude-hjem struktur, er udstillingen også bygget op efter et fortids-, nutids- og fremtidsperspektiv. Udstillingen lægger op til at aktivere de besøgendes historiebevidsthed, idet den trækker linjer fra redningsaktionen til nutidens flygtningestrømninger. På den måde beder man museumsgæster om at tage stilling til et aktuelt problem. Ved at tage stilling, bliver ens betydning som aktør i historien og bevidstheden om på en gang at være historieskabt og historieskabende tydelig.<sup>36</sup> I bilag 1a er der flere eksempler på, at underviseren forsøger at få eleverne til at "mærke" historien på egen krop. Eleverne skal prøve at stå helt tæt sammen som i en kreaturvogn, de skal ligge tre ved siden af hinanden i én køje, de skal pakke Røde Kors nødhjælpssækker og tage fysisk stilling til, hvorvidt det er okay at redde folk på baggrund af nationalitet eller ej. I elevernes besvarelser af VØL-kort kan vi se, at de har bidt særligt mærke i disse aktiviteter:

---

<sup>36</sup> Pietras og Poulsen, 2015, side 91

*“(...) Det jeg lærte mest af var helt klart at skulle tage stilling til disse problemstillinger der har været. Dette lagde udstillingen også op til. Det man lærer mest af er helt klart også at skulle reflektere selv og skulle prøve at føle noget på egen krop.”<sup>37</sup>*

*“Det giver noget HELT andet at komme på den her slags udstilling/foredrag. Alle mine sanser, tanker og følelser var i spil, idet vores guide formåede at fortælle levende med mange spørgsmål og etiske debatter. Jeg har lært meget mere i dag på den ene time rundvisningen varedede end på det mange sider i en bog, jeg har læst (...)”<sup>38</sup>*

### Elevinddragelse og dialogisk undervisning

Underviseren inddrager flere gange eleverne og taler til dem, som om de var fanger eller redningsaktører. I forbindelse med samtalen om hverdagslivet i kz-lejrene taler underviseren om et stykke stof på størrelse med en vaskeklud og siger henvendt til en elev: *“Værsgo, det er dit tæppe”*.<sup>39</sup> Senere taler de om nødhjælpssækker og underviseren henvender sig endnu engang til en elev: *“Her tag den”*. Nu vender han sig mod nogle af de andre elever og siger: *“Du får ingen kasse, for du er russer, du får ingen kasse for du er polak...”*.<sup>40</sup> Efterfølgende spørger han eleven med kassen: *“Vil du dele med de andre?”* På denne måde formår underviseren, gennem samtale og ved hjælp af konkrete genstande at få elevernes følelser i spil og de bliver på den baggrund kastet ud i at tage stilling til de forskellige problematikker. Ifølge Dewey forenes fornuft og følelser i handlingen og det samme ser vi i casen, hvor eleverne tager stilling gennem en aktivitet ud fra en blanding af fornuft og følelse. Det åbne spørgsmål: Om eleven vil dele med de andre, fordrer intet rigtigt eller forkert svar. Eleven svarer, at han ikke vil dele med andre, fordi det handler om overlevelse. Han vil egentlig gerne dele, men hvis han gjorde, ville ingen måske overleve. Elevens svar er uddybet og velovervejet, og lægger op til debat, hvor alle har mulighed for at komme på banen. Hvis eleven havde svaret, at han ville dele kassen med de andre, ville det i lige så høj grad have været et debattemne. Olga Dysthes begreb om flerstemmighed kommer her til at gøre sig gældende, idet eleverne får lov til at udveksle synspunkter og holdninger - og det er netop i denne udveksling, at eleverne ud fra egen erfaringsverden konstruerer ny viden og mening.

### Dillemmaspelet

---

<sup>37</sup> Bilag 1b, elev C

<sup>38</sup> Bilag 1b, elev B

<sup>39</sup> Bilag 1a, side 2 øverst

<sup>40</sup> Bilag 1a, side 2 midt

Som beskrevet bliver eleverne stillet over for store etiske dilemmaer i forløbet. De bliver bl.a. sat i gang med et "dilemmaspil", hvor de skal tage stilling til, om det er i orden at redde folk på baggrund af nationalitet - også her er der mulighed for at perspektivere til dagens samfund. Det ses af tidligere elevcitater, at øvelserne hvor eleverne er aktive, er noget af det, eleverne hæfter sig særligt ved. Under vores observationer lagde vi også mærke til, at eleverne udviste stort engagement ved disse øvelser. Det store engagement kan skyldes elevernes mulighed for inddragelse af egen erfaringsverden og holdninger. Eleverne har mulighed for at holde egne erfaringer op mod oplevelser fra udstillingen og op mod deres klassekammeraters forståelse. På den måde kan de opnå en uddybet forståelse eller måske ny erkendelse. Alle elever skal tage fysisk stilling og bliver dermed inddraget, uanset om de har lyst til at bidrage med noget mundtligt til debatten eller ej. Øvelsen foregår sådan, at hvis man mener, at det er okay at redde folk på baggrund af nationalitet, stiller man sig i den ene ende af et reb. Er man af modsatte overbevisning, stiller man sig i den anden ende af rebet. Tre elever samt den ene af klassens lærere stiller sig i den ende, hvor nationalitet er en legitim undskyldning for, hvem man redder. Resten af klassen stiller sig i modsatte ende. Begge positioner kan retfærdiggøres og kritiseres - deri består dilemmaet. Læreren er dog meget hurtig til at blande sig i debatten og forsvare og argumentere for sin holdning. Kun én ud af den store gruppe elever fra den anden side forsvare sin holdning og ender faktisk med at give læreren delvist ret. Museumsunderviseren forsøger at stilladsere debatten ved at stille opklarende spørgsmål og komme med konkretiseringer. Debatten bliver dog aldrig rigtig skudt i gang. Øvelsen har et stort læringspotentiale, som desværre ikke kommer til at slå helt tydeligt igennem. Den bringer elevernes historiebevidsthed i spil, eftersom de ud fra viden om historiske begivenheder skal tage stilling til et dilemma, som stadig i dag eller i fremtiden kan være et problem. Eleverne får en bevidsthed om, at historien er noget relativt fremfor absolut<sup>41</sup>. Samtidig er det en øvelse, som kan understøtte Folkeskolens Formålsparagraf om, at elever skal forberedes til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.<sup>42</sup> De lærer her ikke blot at være beskuere, men at tage aktivt stilling. At læreren blander sig kan betyde, at eleverne ikke får mulighed for, eller føler sig sikre i at blande sig i debatten. Det er vigtigt med denne øvelse, at det bliver klart for eleverne, at det er netop deres holdning, der er interessant. Hvis ikke eleverne får mulighed for at blande sig, kan man forestille sig, at de kommer til at negligere deres egen holdning og betydning for samfundet og historien. Når vi af VØL-kortene kan se, at øvelsen alligevel står tydeligt i elevernes hukommelse, kan det skyldes den tidligere nævnte fysiske inddragelse af alle.

---

<sup>41</sup> Pietras og Poulsen, 2015, s. 30-32

<sup>42</sup> UVM, 2013

Af vores mini-interview af museumsunderviseren kan vi se, at han ikke decideret følger nogle læringsmål i sin undervisning. Han lægger dog vægt på, at skabe gode vilkår for diskussion ved at stille dilemmaer op og sætte fokus på problemstillinger. I den forbindelse lægger han vægt på indlevelsesaspektet. Han håber, at eleverne på den måde kan gå fra museet med en opfattelse af, at historien ikke er sort/hvid.<sup>43</sup> Også klassens dansklærer er meget optaget af indlevelsesaspektet, og hun mener, at denne udstilling i den forbindelse er særligt velegnet.<sup>44</sup>

### ***Analyse af undervisningsforløbet: "Det moderne gennembrud"***

#### Rammesætning af forløb

Den faste udstilling "Danmarkshistorier 1660 - 2000" er, som navnet indikerer, en udstilling der beskriver de lange linjer i danmarkshistorien. Udstillingsrummene er små og smalle og de fleste genstande står i montrer eller bag reb. Udstillingen er udgangspunktet for flere forskellige undervisningsforløb og altså også for det observerede forløb: "Det moderne gennembrud". Forløbet bliver slået an i første lokale i udstillingen, hvor 1600-tallet og år 2000 mødes. Som museumsgæst kan du selv vælge, hvilken vej du vil gå: Kronologisk eller efter interesse. Den mulighed har eleverne ikke i dette undervisningsforløb. Rummet bliver brugt til en introduktion af hinanden og forløbet. Forløbet følger herefter en kronologisk fremgangsmåde, der startes i Romantikken og sluttes i Det moderne gennembrud. Forløbet består af tre elevinddragende aktiviteter: To mini-aktiviteter og en hoved-aktivitet.

Underviseren har på vej op til udstillingen spurgt klassens lærer, hvad de har arbejdet med i skolen. Klassen har arbejdet med Romantikken, og underviseren spørger derfor indtil dette. Eleverne er meget tøvende og der opstår en stilhed i gruppen. Dette kan skyldes flere ting: For det første har underviseren endnu ikke etableret en relation med eleverne og for det andet er spørgsmålet: "*Hvad er Romantikken?*"<sup>45</sup>, det Olga Dysthe ville karakterisere som et lukket spørgsmål, da det fordrer et rigtigt og et forkert svar. En elev kaster sig til sidst ud i det og kommer med et bud. Selvom eleverne ikke umiddelbart kommer særligt meget på banen, så har dette spørgsmål dog sin funktion: Underviseren kan finde ud af, hvad elevernes vidensgrundlag er og dermed justere sin undervisning efter det. Spørgsmålet kan også være med til at kickstarte en relation til gruppen, da underviseren her udviser interesse for elevernes forkundskaber og forsøger at skabe en bro mellem klasselokalet og museumsrummet. Underviseren fortsætter med at spørge: "*Hvad tror I Det moderne*

---

<sup>43</sup> Bilag 1c, side 7 nederst

<sup>44</sup> Bilag 1c, side 7 øverst

<sup>45</sup> Bilag 2a, side 2 midt

*gennembrud er?*<sup>46</sup>. Selvom spørgsmålet kan virke subjektivt, i det underviseren siger "tror I", har vi altså igen at gøre med et lukket spørgsmål, som sammen med den manglende relation, kan virke afskrækkende for eleverne. To elever byder dog ind. Underviseren rammesætter derefter kort forløbet: Hvad de skal tale om og at eleverne selv skal være aktive på et tidspunkt.

#### Aktivering af genstandsfeltet og åbne/lukkede spørgsmål

Efter introduktionen fører underviseren hastigt eleverne gennem en masse udstillingsrum (og tidsmæssigt flere århundrede) og stopper i et rum, der forestiller en dagligstue fra 1800-tallet. I rummet sidder en mannequin: En kvinde der sidder på en stol og kigger ud af vinduet. Underviseren spørger: "Hvad tror I kvinden har lavet?".<sup>47</sup> Flere elever byder ind og snakker i munden på hinanden. Derefter spørger underviseren eleverne, hvorfor kvinden har et bedrøvet ansigt. Eleverne har den samme reaktion på dette spørgsmål og byder ivrigt ind. Grunden til, at disse spørgsmål vækker genklang hos eleverne, kan skyldes underviserens brug af udstillingen: Ved at tage udgangspunkt i en genstand, i dette tilfælde mannequinen, bliver kvindens rolle i 1800-tallet konkretiseret og eleverne bliver stilladseret til at deltage i undervisningen. Selvom spørgsmålene kræver en forhåndsviden om kvindens historiske rolle, så er de alligevel tilpas "åbne" til, at de vækker motivation og en lyst til at deltage. Mannequinen skaber en relaterbar ramme for eleverne: De kan læse hendes kropssprog og ansigtsudtryk.

Underviseren får også aktiveret en genstand i næste rum: Et maleri fra Romantikken, "Den lille vogterdreng". Maleriet er udgangspunktet for forløbet første mini-aktivitet. Eleverne skal se på maleriet i 30 sekunder og derefter svare på, hvad der symboliserer maleriets fortid-nutid-fremtid. Aktiviteten giver eleverne lidt tid til at overveje deres svar, og de elever der ikke kan se maleriet, får en mulighed for at se det. Dette sker dog ikke, da en elev byder ind med et svar kort tid efter underviseren har formuleret opgaven. Flere elever byder derefter ind. Underviseren laver optag på de svar eleverne kommer med og roser dem for at være gode til at analysere billeder. Ved at lave optag af elevernes svar, udviser underviseren høj-værdsættelse af eleverne, da han anerkender deres svar og bruger dem aktivt i undervisningen. Spørgsmålet eleverne skal svare på, viser sig dog at være meget lukket, da det er tydeligt at underviseren søger et bestemt svar: Da underviseren ikke får det svar, han leder efter, begynder han at stille ledende spørgsmål. En elev spørger til sidst, om de må få et hint og en anden elev kommer med det korrekte svar. Denne aktivitet tager til dels udgangspunkt i elevernes forhåndsviden, da maleriet er malet i Romantikken - en periode eleverne har lært om i skolen. Rammen om aktiviteten er dog ikke helt klar og det resulterer i en "gæt-hvad-

---

<sup>46</sup> Bilag 2a, side 2 midt

<sup>47</sup> Bilag 2a, side 2 midt

læreren-tænker” situation, hvor eleverne til sidst beder underviseren om hjælp til at svare korrekt. At svare rigtigt kommer derfor til at overskygge elevernes tankeproces - især i kraft af, at eleverne ikke får lov til at bruge 30 sekunder på at overveje deres svar. Ved at spørge efter et bestemt svar, giver underviseren eleverne et indtryk af, at der også er forkerte svar, selvom aktiviteten sagtens kan forstås som en åben opgave, der tager udgangspunkt i elevernes erfaringsverden. Aktiviteten har altså dialogiske intentioner, men resultatet bliver det, Olga Dysthe kalder for *monologisk dialog*, hvor underviseren har mest taletid og ender med at give svarene. Maleriet *"Den lille vogterdreng"* gør brug af fortiden, ved at vogterdrengen læner sig op af en gravhøj i et idyllisk dansk landskab, nutiden, ved at han bærer en soldaterkasket og fremtiden, ved at han studerer en ABC bog. Dette er for at skabe en Nationalitetsfølelse, som var nødvendig for et Danmark, der var i krise. Målet med denne aktivitet er altså bl.a., at eleverne skal lære noget om historiebrug - i dette tilfælde, hvordan man kan bruge historien til at skabe en fælles national identitet. Man kunne gøre sådan en opgave mere aktuel og relevant for eleverne, ved at spørge dem, om de kender til nogen former for historiebrug fra nutiden - herved bliver der trukket linjer fra fortiden til nutiden.

### Sanselighed og dialog

Underviseren tager eleverne videre igennem et par rum, og pointerer, at der nu er sket en masse ting i Danmarkshistorien. Rummet underviseren ender med at stoppe i, bliver ikke aktiveret direkte, da genstandene ikke bliver taget i brug. Underviseren bruger rummet til at igangsætte næste mini-aktivitet, som er en lytteøvelse. Underviseren rammesætter aktiviteten ved at fortælle om de fem F'er: Han starter ud med at spørge eleverne, om de ved, hvad F'erne står for. Eleverne har tydeligvis hørt om dem før og der opstår en livlig debat eleverne imellem. Eleverne kan dog ikke dem alle, så underviseren tager over og begynder at remse dem op. Aktiviteten består i, at underviseren reciterer et udsnit af en Herman Bang tekst (en beskrivelse af et fattigt menneske) to gange og eleverne bliver derefter bedt om at beskrive hvilke billeder, der gik igennem deres hoved, da der blev læst op. Aktiviteten skaber motivation hos eleverne og mange byder ind (*"Det er trist, kedeligt - hele beskrivelsen"*, *"Det adskiller sig fra det idylliske"*, *"Det er beskrevet fra en rig mands perspektiv, da han taler ned"*<sup>48</sup>). Aktiviteten kræver, at eleverne kan lytte aktivt - den kræver til dels også, at eleverne har analytiske kompetencer fra danskfaget. Ud fra elevernes svar er det da også tydeligt at se, at flere trækker på deres viden om sprogbrug, forfatterstemme osv. En elev formår at se et skift fra Romantikens idyl og sætter hermed sin forhåndsviden i spil. Herfra faciliterer underviseren en dialog med eleverne, hvor han anerkender og laver optag på elevernes svar. Denne aktivitet har altså åbnet op for en dialog mellem eleverne og underviseren. Aktiviteten lægger på sin vis op til

---

<sup>48</sup> Bilag 2a, side 3 midt

flerstemmighed, da alle elever har et grundlag for deltagelse og kan bidrage med noget i dialogen. Aktiviteten lægger ikke op til rigtige eller forkerte svar, men stiller i stedet krav til elevernes indlevelsesevner og forestillingsevner - selvom den indirekte også forudsætter analytiske kompetencer. Herman Bang tekstens sanselige sprog, vækker en identifikation hos eleverne, da de i gennem sproget kan forestille sig, hvordan de fattiges vilkår var engang.

Identifikationen går igen i næste rum, hvor fokus er på Georg Brandes, seksualitet og ligestilling mellem kønnene. Ud fra et portræt af Georg Brandes spørger underviseren, hvilke samfundsproblemer Brandes italesætter. Dette spørgsmål afslører, at eleverne alligevel har arbejdet med Det moderne gennembrud, hvilket fører til en god dialog. Underviseren fortæller om kønsroller og kvindernes manglende seksuelle frigørelse. Her opstår der interesserede udtryk fra eleverne, og der stilles opklarende spørgsmål. Underviseren viser et fotografi af en korsetteret kvinde og viser datidens ideelle taljemål med pege og tommelfinger og beder pigerne om at prøve selv. Her vækkes der en begejstring hos eleverne, fordi det er emne, de kan relatere til. Ved at vise taljemålet visuelt og fysisk, bliver historien gjort nærværende for eleverne, der nærmest kan mærke korsettet på egen krop. Underviseren viser derefter en natdragt frem, han har haft med i en kurv. I natdragten er der et hul i skridtet og han forklarer, at man dengang sagtens kunne få ni børn, uden at have set hinanden nøgne. Genstanden igangsætter en faglig dialog eleverne imellem. Den historiske genstand har vakt undren og nysgerrighed hos eleverne og givet dem lyst til at lære mere.

#### Kildearbejde og aktive elever

Forløbets hoved-aktivitet ligger til sidst i forløbet og tager udgangspunkt i udstillingsrummets fire "stuer" fra 1800-tallet, der består af indrettede montrer. Aktiviteten er en gruppeopgave og eleverne bliver delt ind i fire hold. Hvert hold får en mappe med kilder: Litterære tekster, billeder osv. Kilderne fortæller en historie om en familie fra en bestemt samfundsklasse. Eleverne skal i fællesskab finde den stue, deres familie kunne have boet i. Aktiviteten lægger op til, at eleverne bruger historiske kilder og museets genstandsfelt aktivt til at løse en opgave. De får at vide, at de også skal udvælge tre genstande, der symboliserer deres samfundsklasse. Eleverne får 5 - 10 minutter til at løse opgaven, og der skal derefter samles op. Eleverne virker meget selvkørende og stiller kun afklarende spørgsmål til underviseren. Underviseren går rundt til de forskellige grupper og får skabt en dialog med eleverne, ved at spørge ind til deres valg og fravalg. Grupperne har meget forskellige fremgangsmåder til at løse opgaven. Et hold bruger stort set kun tekst: Litterære kilder og udstillingsteksten. *"Det stod jo også på beskrivelsen"*<sup>49</sup> forklarer de, efter de er blevet spurgt,

---

<sup>49</sup> Bilag 2a, side 5 midt

hvordan de fandt frem til den rigtige stue. En anden gruppe tager udgangspunkt i stuenes genstande og en tredje bruger et foto. Den sidste gruppe bruger deres lærer til hjælp og kilderne holdes i mappen.

I opsamlingen præsenterer eleverne deres resultater og især valget af genstande lægger op til en diskussion eleverne imellem. Underviseren faciliterer præsentationerne ved at stille opklarende spørgsmål og ved at spørge ind til valg og fravalg af genstande. Ved den første gruppe pointerer han, at stuenes visitkortholder fungerede ligesom Facebook. Denne bemærkning skaber en parallel mellem fortid og nutid, da den tager udgangspunkt i elevernes egen erfaringsverden. Derved gøres historien nærværende og levende for eleverne. Underviseren stiller krav til eleverne, i det han beder dem om at argumentere for deres valg og ved at spørge ind til konkrete genstande. Denne øvelse skærper altså elevernes blik for, hvad kilder og genstande kan fortælle os, og at de fortæller os forskellige ting, alt efter hvem der spørger. I denne aktivitet er alle elever aktive og konstruerer herved viden, jf. John Dewey. Før denne aktivitet har der været mange stille elever, som ikke har budt ind - enkelte har også vandret væk fra gruppen. Aktiviteten forudsætter, at eleverne kan arbejde med kilder af forskellig art, men også at de kan samarbejde. Eleverne skal løse opgaven i samspil med hinanden og omgivelserne og aktiviteten understøtter derfor et konstruktivistisk læringssyn.

#### Den intenderede og faktiske læring

Efter præsentationerne er underviseren løbet tør for tid. Han vil dog lige nå at vise eleverne en skæv rygsøjle og lade dem lugte til noget levertran. Eleverne pjatter og fjoller og er tydeligvis ikke optaget af at lære. Derfor falder de sidste to tiltag også til jorden. Underviseren vil gerne evaluere med eleverne, og spørger dem derfor, hvad de har lært. En elev påpeger, at det er svært at sige på så kort tid. Herefter byder flere elever ind: *“Hvordan de forskellige sociale klasser levede i Romantikken”*, *“Hvordan de malede i Romantikken”* og *“Hvordan det var et opgør mod det idylliske”*<sup>50</sup>. Her kan vi se, at eleverne har bidt fast i Romantikken - måske i kraft af, at de har arbejdet med det før, men muligvis også fordi undervisningsforløbets første del fokuserede på Romantikken og skiftet til Det moderne gennembrud ikke har været tydeligt for alle elever. En enkelt elev påpeger dog opgøret med det idylliske, hvilket passer overens med et af forløbets mål (*“Eleven kan forklare, hvad Det moderne gennembrud er et brud med.”*<sup>51</sup>). En elev tror, at stuerne i den sidste aktivitet er fra Romantikken, og har derfor heller ikke forstået kronologien fra Romantikken i de første rum til Det moderne gennembrud i de sidste. Denne korte evaluering viser os, hvor stor betydning elevernes forhåndsviden og erfaringsverden har, når de skal lære nyt. Eleverne kobler den nye viden på deres

---

<sup>50</sup> Bilag 2a, side 6 midt

<sup>51</sup> Bilag 2b, side 7



eksisterende, og i dette tilfælde bliver den nye og eksisterende viden, blandet sammen for nogle af eleverne.

### ***Komparativ opsamling på analyser***

Ud fra disse to analyser kan vi konkludere, at undervisningsforløbene til Historie på Nationalmuseet kan have meget forskellig karakter. Der er stor forskel på undervisningen i de to forløb, men det er dog alligevel tydeligt, at de begge er tænkt ud fra det samme læringssyn - nemlig det konstruktivistiske, hvor der lægges vægt på elevinddragelse og aktiviteter. Vi mener dog, at forløbet i "De Hvide Busser" er mere succesfuldt i sin udførelse. Dette kan skyldes, at forløbet er tilpasset en målgruppe fra start og at man derfor har haft en klar læringsintention for forløbet. "Det moderne gennembrud" er tilpasset en ældre udstilling, og der er derfor nogle tydelige fysiske begrænsninger i forløbet: Pladsmangel, dårlig akustik, ingen siddepladser osv. Der er dog også nogle læringsmæssige begrænsninger, der især kommer til udtryk i en manglende sanselighed: Alle genstandene er bag glas eller reb og må ikke røres. Her har "De Hvide Busser" en fordel, da forløbet både indeholder autentiske genstande og ikke-autentiske genstande, som eleverne må interagere med. Eleverne har også mulighed for at være aktive aktører i fortællingen, ved f.eks. at pakke nødhjælpkasser eller prøve at ligge i en kz-lejr køje. I "Det moderne gennembrud" har man forsøgt at imødegå det sanselige aspekt, ved at underviseren medbringer en kurv med ikke autentiske genstande - f.eks. inddrager han den bundløse natdragt. De medbragte genstandes funktion bliver dog ikke rigtigt indfriet, da de ikke er inkorporeret i udstillingen, og derfor mere bliver en gimmick. Begge forløb har dialogiske intentioner: I "De Hvide Busser" er det dialogiske indtænkt i formen - det kommer bl.a. til udtryk i dilemmaspillet, der indeholder et autentisk dilemma med hverken rigtige eller forkerte svar. I "Det moderne gennembrud" er det dialogiske ikke tydeligt til stede i formen - samtals succes afhænger derfor af underviserens viden og evner til at kunne stille autentiske spørgsmål og dette er en yderst svær opgave. Det dialogiske bliver i begge forløb styrket af, at eleverne kommer med en relevant forhåndsviden, som de kan trække på.

## **Diskussion**

### ***Introduktion til diskussion***

Ud fra vores analyser vil vi i dette afsnit diskutere, hvilken betydning udstillingens udformning har for undervisningens succes i de to forløb. Herefter vil vi diskutere, hvad museumsundervisningen kan tilbyde historiefaget i udkolingen, ved at undersøge hvorledes de to forløb lever op til historiefagets kompetencemål Historiebrug. Vi vil også undersøge, hvad museet kan tilbyde undervisningen i Folkeskolen generelt, ved at diskutere museumsundervisningens dannelsespotentialer.

Handleperspektivet i denne opgave består i, at vi vil komme med bud på, hvordan undervisningen på museet kan udvikles, så den i højere grad er med til at styrke elevernes historiebevidsthed. Her har vi valgt at fokusere på dialogbaseret undervisning og museets genstandsfelt, da vi mener, at disse to områder har et udviklingspotentiale og er essentielle, når det kommer til at styrke elevernes historiebevidsthed.

### ***Udstillingens betydning for undervisningen***

Vores to analyserede undervisningsforløb adskiller sig på mange måder fra hinanden. Den største forskel består nok i, at udstillingen "De Hvide Busser" er lavet med en særlig målgruppe for øje - nemlig unge. Denne forskel betyder, at udstillingen er langt nemmere at lave et didaktiseret undervisningsforløb til. Ifølge over-museumsinspektør Mette Boritz er De Hvide Busser udviklet med henblik på at få unge mennesker til at engagere sig som medborgere. Der er fokus på den personlige fortælling og menneskers motiver for at indgå som aktører i historien. Udstillingen er også lavet til at stille spørgsmål til museumsgæsterne: Hvad ville de have gjort, hvis de var i en lignende situation? Ville de have gjort det samme? Samtidig rejser udstillingen nutidige dilemmaer, der gør, at det er svært at overse historiens relevans for nutiden. For unge er det vigtigt, at fortællinger er karakteristiske og dramatiske. De vil ikke kun høre historier om helte og heltinder, men også om mennesker, der bryder reglerne. At en helt eller heltinde må bryde reglerne, gør kun en historie bedre ifølge Mette Boritz. Dette giver mulighed for refleksion og at tage stilling.<sup>52</sup>

De to undervisningsforløb bygger egentlig på samme læringssyn, hvor det er vigtigt, at inddrage museets genstande, eleverne og ikke mindst elevernes sanser. Da udstillingen, Danmarkshistorier 1660-2000, ikke er helt ny, kan man forestille sig, at forløbet "Det moderne gennembrud" har eksisteret i en del år. Sandsynligvis er forløbet blevet re-didaktiseret, og i den forbindelse har man forsøgt at implementere forskellige elevinddragende elementer, og det er disse elementer, der bærer præg af samme læringssyn, som vi ser i undervisningsforløbet til "De Hvide Busser". Selve udstillingen lægger dog ikke op til hverken at inddrage genstande, elever eller elevernes sanser. Genstandene er, som nævnt i analysen, mange og befinder sig bag glas, hvilket gør det besværligt at tage udgangspunkt i en konkret genstand, og rummene er små og opfordrer ikke til elevinddragende aktiviteter, hvor sanser kan blive bragt i spil. Det er ikke vores mening at pille den forsøgte implementering af elevinddragende elementer ned, da det formodentlig er bedre end alternativet, altså en rundvisning, hvor eleverne forholder sig passivt og beskuende, men det er en pointering af de problemer museet kan have i sin formidling til og undervisning af unge mennesker og skoleelever.

---

<sup>52</sup> Boritz, 2016, s. 48-49

### **Museumsundervisningens læringspotentialer ift. fællesmålet Historiebrug**

Ifølge Fælles Mål for historiefaget skal eleverne opnå kompetencer inden for Historiebrug, som dækker over, at eleverne kan forklare samspillet mellem fortid, nutid og fremtid - altså det Kvande og Naasted og Bernard Eric Jensen ville kalde for historiebevidsthed. Målet Historiebrug består af tre delområder: *Historiske scenarier, Konstruktion og historiske fortællinger* og *Historisk bevidsthed*. Historiske scenarier handler om, at eleverne opnår erkendelser om historiske forløb ved at indgå i historiske scenarier. Konstruktion og historiske fortællinger dækker over, at eleverne skal undersøge historiske fortællinger og redegøre for ophavssituationens betydning for brug og funktion af fortællingerne - altså det Kvande og Naasted og Bernard Eric Jensen ville kalde for historiebrug. Historisk bevidsthed handler om, at eleverne får en bevidsthed om, at deres livsvilkår og samfund er formet af historien og at de gennem denne bevidsthed kan reflektere over deres samtid og styrke deres handlekompetencer.<sup>53</sup>

I vores analyser kan vi se, at museumsundervisningen har store potentialer inden for Historiebrug. Forløbet i "De Hvide Busser" indeholder historiske scenarier, hvor eleverne bliver aktive aktører i historien - set både i udstillingen med kreaturvogne og spotlys, og i aktiviteterne hvor eleverne f.eks. skal pakke nødhjælpssækker. I dillemaspillet bliver elevernes historiebevidsthed sat i spil, da der trækkes paralleller fra fortidens handlinger til elevernes nutid, når de bliver bedt om at tage aktivt stilling til et dilemma. Her får eleverne en bevidsthed om, at de er historieskabte og historieskabende, da en enkelt handling eller beslutning kan forme historiens gang. Denne indsigt får et nutids- og fremtidsperspektiv, da den bliver knyttet til den aktuelle flygtningedebat. Eleverne får også indblik i historien som en konstruktion, da forløbet og museumsunderviseren lægger vægt på, at intet er sort og hvidt<sup>54</sup> - og at den heroiske handling "De Hvide Busser" blev portrætteret som i eftertiden, også indeholdte mørke elementer og umulige dilemmaer, hvor uskyldige menneskeliv gik tabt. Det er tydeligt, at dette forløb er skræddersyet til historieundervisningen i Folkeskolen og at udstillingen er målrettet et yngre publikum. Derfor er udstillingen og forløbet "De Hvide Busser" oplagt at bruge i forbindelse med historieundervisningen i udskolingen: Det lever både op til de ministerielle mål for faget og er derudover medrivende og engagerende i kraft af de pædagogiske valg, men han truffet i udformningen - som f.eks. det sansebaserede og elevinddragende.

"Det moderne gennembrud" har ikke de samme tydelige paralleller til Fælles Mål og Historiebrug. Forløbets succes kommer til at afhænge meget af underviseren, som for det meste er en

---

<sup>53</sup> EMU (Fælles Mål for Historiebrug), 2016

<sup>54</sup> Bilag 1c, side 7 nederst

studentermehjælper fra universitetet, der ikke nødvendigvis har den store didaktiske/pædagogiske viden. I vores analyse kan vi se, at underviseren f.eks. forsøger at skabe en parallel mellem datidens visitkortholder og nutidens Facebook. Denne sammenligning vækker genklang hos eleverne og har måske styrket deres historiebevidsthed - og hvis ikke, så i hvert fald deres indlevelse i perioden. Denne indlevelse ser vi også i kønsdebatten, der tager udgangspunkt i Georg Brandes og kvindens seksualitet, hvor et vedkommende emne kan føre til en debat og et engagement. Det samme er tilfældet i Herman Bang lytteøvelsen, der lægger op til en identifikation og indlevelse hos eleverne gennem et sanseligt sprog. Underviseren inddrager også lidt historiebrug i mini-aktiviteten med maleriet "Den lille vogterdreng". Intentionen er, at eleverne skal blive bevidste om, hvordan man har brugt historien til at fremme en sag. Aktiviteten falder dog lidt til jorden pga. opgavens rammer. Vi har altså at gøre med mange af de samme pædagogiske greb som i "De Hvide Busser" og et gennemgående ens læringssyn. Udførelsen bliver dog meget forskellig og det skal igen ses i kraft af de to udstillings didaktiske og fysiske muligheder.

### ***Museumsundervisningens dannelsesaspekt***

I vores analyse er vores udgangspunkt, at dialogisk (modsat monologisk) undervisning er god undervisning. Det kan dog være sværere at skabe en dialogisk undervisning på et museum end i klasselokalet. Dialogisk undervisning kræver, at museumsunderviseren får skabt en god relation til eleverne allerede i timens begyndelse. Dysthe beskriver, at hovedudfordringen i dialogbaseret undervisning på museer først og fremmest hænger sammen med, at eleverne for underviseren er nye hver gang. Det er altså en kunst og et pædagogisk håndværk at kunne skabe en god og konstruktiv dialog med ukendte elever.<sup>55</sup> Man kan dog argumentere for, at det også kan være en fordel ikke at kende eleverne. Et bestemt narrativt perspektiv på eleverne kan have stor betydning for relationen til eleverne. Når eleverne kommer ud af de vante rammer, har de mulighed for at bryde med faste vaner. At museumsunderviseren ikke på forhånd har en forestilling om, hvordan eleverne er, kan give eleverne mulighed for at vise andre sider af sig selv.<sup>56</sup> I "Dialogbaseret undervisning" er det forfatterens og projektgruppens vision at gentænke museer som demokratiske dannelsesrum med samfundsmæssige forpligtelser. De har en ambition om, at der skal være medborgerskabsrelevans bag deres undervisningsforløb. De arbejder ud fra en forudsætning om, at det dialogiske ligger implicit i medborgerskabstænkningen, og at den autentiske dialog i sig selv er medborgerskabsfremmende. Det er derfor, at dialog og viden om hvordan dialog og læring hænger sammen, er afgørende for en forståelse af, hvordan man kan udvikle museerne som rum for

---

<sup>55</sup> Dysthe, 2012, s. 189

<sup>56</sup> Rosholm, 2014, s. 50-51

medborgerskab.<sup>57</sup> At være et særligt læringsrum for medborgerskab og museernes ambitioner om, at undervisningen må bygge på et flerstemmigheds- og dannelsesperspektiv er noget af det, museerne kan bidrage med til historieundervisningen og i det hele taget kan bidrage med i forhold til Folkeskolen.

### ***Museumsundervisningens dialogiske udviklingspotentiale***

På trods af de to undervisningsforløbs forskellige forudsætninger, mener vi, at begge forløb har et stort udviklingspotentiale, når det kommer til det dialogiske - herunder museumsunderviserens muligheder for at facilitere dette. For at kunne styrke elevernes historiebevidsthed er det essentielt, at der bliver skabt en dialog og en elevinddragelse, hvor eleverne føler at deres holdninger er værdige og betydningsfulde. Hvis eleverne blot bliver set som tilskuere til undervisningen, får de måske ikke samme bevidsthed om, at de også er historieskabte og historieskabende individer. I begge forløb observerede vi dialogiske intentioner: I "De Hvide Busser" er det dialogiske og flerstemmige inkorporeret i formen i kraft af aktiviteter og genstande, eleverne kan interagere med. I "Det moderne gennembrud" afhænger det dialogiske meget af underviseren. Dette betyder, at undervisningen ikke er kvalitetssikret, da den kan påvirkes af, om eleverne får en uerfaren underviser eller om underviseren har en dårlig dag. En løsning på denne problematik kan være en undervisningsmanual, der indeholder velovervejede og autentiske spørgsmål, som underviseren kan lade sig inspirere af. De fleste undervisningsforløb på Nationalmuseet har en undervisningsmanual til underviseren - heri er der formuleret mål for forløbet og en beskrivelse af, hvad der skal ske. I vores praktik erfarede vi, at de fleste manualer manglede en pædagogisk vinkel - altså hvad læringsintentionen er ved hvert enkelt tiltag og hvilke pædagogiske/didaktiske overvejelser, der er blevet gjort i udformningen. Ydermere manglede der konkrete guidelines til underviseren, om hvordan man f.eks. kan stille autentiske spørgsmål. I praktikken udarbejdede vi en undervisningsmanual til forløbet "Herman Bang og Det moderne gennembrud" til Klunkehjemmet. Heri forsøgte vi at formulere autentiske spørgsmål, der gerne skulle virke inddragende og åbne op for en diskussion. Vi blev klar over, at disse spørgsmål og debatter skal prioriteres og at det betyder meget, at underviseren griber de bolde, eleverne kaster op og giver deres inputs stor værdsætning, ved at bruge dem aktivt i undervisningen. Denne proces kan dog være meget tidskrævende og det er derfor også vigtigt at pointere for underviseren, at det er ok at springe rum og emner over, hvis tiden slipper op. For at imødegå problematikken om, at det er underviserens ansvar, at det dialogiske lykkes, forsøgte vi også at inkorporere det i formen. Vi blev inspireret af "De Hvide Bussers" dilemmaspil og udviklede en tilsvarende aktivitet til sædelighedsfejden. Eleverne skulle her

---

<sup>57</sup> Dysthe, 2012, s. 13

tage stilling til kønsroller og normer i Det moderne gennembrud, i dag og i fremtiden.<sup>58</sup> I vores afprøvning af forløbet var det klart denne aktivitet, der vækkede mest genklang hos eleverne og generede en debat, hvor alle elever var aktive. Desuden var denne aktivitet med til at styrke elevernes historiebevidsthed, da eleverne kunne se en fortidig problematik afspejlet i nutiden og i et fremtidigt handleperspektiv.

Ud fra vores analyser kan vi se, at de åbne spørgsmål er mere elevinddragende end de lukkede - men det er dog stadigvæk langt fra alle der deltager. Derimod er de dialogiske aktiviteter mere inddragende, da de "tvinger" alle elever til at tage stilling og alle bliver derfor aktive medspillere i den historiske fortælling. Det er underviserens ansvar at facilitere dialogen og sørge for, at alle kommer på banen - og at læreren f.eks. ikke overtager diskussionen, som vi så i analysen af "De Hvide Busser". I vores interview med underviseren i "De Hvide Busser", udtaler han, at han ikke besluttet følger forløbets læringsmål, men at han lægger stor vægt på indlevelse og diskussion.<sup>59</sup> Her kan man diskutere, om der er risiko for, at fokus på indlevelsen og aktiviteter bliver så stort, at det historiefaglige bliver glemt. Selv om forløbets udformning kan kvalitetssikre undervisningen, er den altså stadig påvirket af den enkelte undervisers kompetencer og præferencer. En måde at udvikle og kvalitetssikre undervisningen på Nationalmuseet, er, ved at efteruddanne museumsunderviserne - der er dog kun afsat fire timer årligt til dette og herefter er det op til den enkelte Undervisnings- og Udviklingsansvarlige at holde sine undervisere ajour og føre supervision.<sup>60</sup> Ud fra vores analyse, er det tydeligt at se vigtigheden af, at underviseren er klædt på til at kunne facilitere en dialogbaseret og elevinddragende undervisning. Derfor kan det undre, at uddannelsen af museumsunderviserne ikke er højere prioriteret.

### ***Udvikling af elevers historiebevidsthed gennem museets genstandsfelt***

Som beskrevet flere gange gennem opgaven, er genstandene noget af det, der gør museer til særlige læringsrum. Hvis man tænker på, hvor vigtige mange "ting" har været eller er blevet i vores moderne samfund, er det at tage den materielle kultur ind i historiefortællingen vigtig for at forstå samfundsudviklingen i et større perspektiv. Museerne udgør dermed en naturlig læringsarena uden for skolen - men hvordan kan museet bidrage med noget i forhold til elevernes historiebevidsthed og historiske refleksion? Mange museer bærer præg af 1800-tallets og starten af 1900-tallets videnskabelige positivisme, hvor troen på objektiv videnskab førte til troen på genstandenes egenværdi. Uddybende forklaringer knyttet til genstandene var ikke så vigtige. Museumsgæsterne

---

<sup>58</sup> Breuning og Libonati, 2016

<sup>59</sup> Bilag 1c, s. 7 nederst

<sup>60</sup> Regulativ for timelønsansatte om- og undervisere på Nationalmuseet, 2012

blev set som en samlet enhed, der havde samme objektive syn på genstandene.<sup>61</sup> Vi kan se af vores analyse af de to undervisningsforløb, at museerne er begyndt at udstille og undervise på en ny måde. Man tager i højere grad hensyn til, at museumsgæster og elever er forskellige, og at de medbringer forskellige forforståelser, der har indflydelse på deres måde at opleve verden på. Det gør man f.eks. ved at stille eleverne i et dilemmaspil, hvor de må forsøge at tage stilling ud fra den forståelse, de allerede kommer med og den viden, de får i udstillingen. Formålet med de nye udstillinger og undervisningsforløb bliver, mere end tidligere, at være identitetsskabende og demokratisk dannende. De bliver på en anden måde end før historiske narrativer/fortællinger, som er produceret for at skabe mening, identitet og demokratisk dannelse. Eleverne skal blive aktive medborgere gennem museernes sociokulturelle perspektiver og konstruktivistiske læringssyn. Udstillingerne og undervisningsforløbene bliver en blanding af læring og underholdning ud fra den tanke, at indlevelse og egne erfaringer udgør et vigtigt grundlag for ny læring.<sup>62</sup> Museerne kan på den måde bidrage med en anderledeshed og en mere nær historie, som historiebøgerne og klasselokalet ikke kan på samme måde.

Den nye måde museerne er begyndt at lave deres udstillinger og undervisning på, lægger i højere grad end tidligere op til at styrke elevernes historiebevidsthed. Hvis man vil aktivere elevens forståelse af, at de på én gang er historieskabte og historieskabende, må man bringe deres egen erfaringsverden i spil samt aktivere deres forståelse af, at de har en betydning som aktive medborgere. Hvis man blot står som tilskuer overfor en masse museumsgenstande, kan man måske nemt opfatte sig selv som tilskuer af en fjern tid, hvor betydningen for nutiden kan være svær at få øje på. Så snart fortællingen bliver mere nær og sætter indlevelsesevnen i gang, bliver man mere følelsesmæssigt investeret i historien og får på den måde nemmere ved at forstå historiske aktørers motiver og dermed historiske begivenheder og deres betydning for dagens samfund. Ved at blive sat overfor problemstillinger fra både fortiden og nutiden, kan man se, at man rent faktisk kan gøre en forskel for fremtiden. I vores analyse af "De Hvide Busser" kan vi se, at eleverne fokuserer meget på det elevinddragende og sansende i deres besvarelser af VØL-kort. De udtrykker, at de har lært mest af selv at skulle tage stilling og reflektere. Museerne arbejder på det, men står stadig overfor det udviklingspotentiale at tage udgangspunkt i det, som hele tiden har været deres force - nemlig museumsgenstandene. Dertil må man knytte en historie, der taler til menneskers følelser og fornuft, for på den måde at aktivere elevens historiebevidsthed. Samtidig må man med denne udvikling passe på, at man ikke serverer alting for eleverne, da noget af det særlige genstandene også kan, er at tale til menneskers undren, hvilket kan være med til at skabe interesse og nysgerrighed.

---

<sup>61</sup> Kvande og Naasted, 2013, s. 228

<sup>62</sup> Kvande og Naasted, 2013, s. 229

## Konklusion

Museerne har fået øjne op for, at de skal kunne tilbyde noget særligt i deres undervisning - men hvad er det særlige museet kan som læringsrum? Ud fra den redegjorte teori, kan vi konkludere, at det især er de elevinddragende elementer og samspillet med museet genstandsfelt, der er museernes force. Museet må vægte deres formidlingsopgave lige så højt som deres bevaringsopgave, da museets genstande uden den rette formidling bliver ligegyldige artefakter, som elever vil have svært ved at se betydningen af. Vi har valgt at inddrage teori, der udspringer fra et konstruktivistisk læringssyn, hvilket mange museer udvikler undervisning efter. Eleverne skal, ifølge Deweys læringsteori om *learning by doing*, være aktive for at kunne lære mest, hvilket også er udgangspunktet for den dialogbaserede undervisning og den nyere historiepædagogik. Mette Boritz understreger også vigtigheden af, at museumsundervisningen er sansebaseret og at elever kan interagere med genstandene. Det elevinddragende lukker op for en identifikation og indlevelse, hvilket vi så flere eksempler på i vores to analyser. For historiefaget er det særligt relevant at inddrage det alternative læringsrum og museer, da historien ud fra bestemte steder og særlige genstande kan blive meget levende og konkret. På den måde kan samspil mellem fortid, nutid og fremtid blive mere tydelig for eleverne og derved styrke deres historiebevidsthed. Især "De Hvide Busser" havde meget fokus på indlevelsen og eleverne oplevede at være aktive medspillere i historien og blev derfor bevidste om, at de er historieskabte og historieskabende, hvilket kan gøre historiefagets relevans tydelig for dem. Museet som læringsrum kan derfor bidrage med en levendegørelse af historiske fortællinger og en inddragelse af eleverne, så de føler, at historien også har betydning for dem i dag og i fremtiden.

Ud fra vores analyser kan vi konkludere, at begge forløb har dialogiske intentioner. Den dialogbaserede undervisning kan være med til at fremme medborgerskab hos eleverne, hvis der opstår en flerstemmighed, hvor alle elevs stemmer bliver hørt og værdsat. Hvis den dialogbaserede undervisning er succesfuld på museerne, kan man altså også argumentere for, at museumsundervisningen har et særligt dannelsepotentiale. Vi ser dog også et udviklingspotentiale i den dialogbaserede undervisning på Nationalmuseet. I "De Hvide Busser" er det dialogiske langt hen af vejen indtænkt i udformningen, hvorimod det afhænger meget af underviseren i "Det moderne gennembrud". I vores praksis som museumsundervisere er det vores erfaring, at det er meget udfordrende at stille autentiske spørgsmål og facilitere en debat. Derfor er vores løsningsforslag, at det dialogiske indarbejdes i udformningen i kraft af elevaktiviteter og/eller at underviseren stilladseres vha. en grundig undervisningsmanual, hvor fokus er på elevernes læring og pædagogiske



overvejelser. Vi har valgt at fokusere på den dialogbaserede undervisning, fordi det er noget mange museer efterhånden sværger til, men også fordi et dialogisk og inkluderende læringsrum er nødvendigt for at kunne styrke elevernes historiebevidsthed.

Vi mener, at historiebevidstheden yderligere kan styrkes ved, at museerne tager udgangspunkt i det der gør dem særlige - nemlig genstandsfeltet. Genstandsbaseret undervisning kan gøre historien levende og nærværende, især hvis der også indgår sanselige elementer. Museet kan sammensætte forskellige tider og begivenheder på en måde, så de historiske fortællinger, gennem en særlig oplevelse, bliver relevante for eleverne. Ved at komme tæt på historien kan eleverne føle empati for de historiske aktører. Denne indlevelse kan danne udgangspunkt for diskussioner, hvor eleverne skal tage stilling til, argumentere for og reflektere over en historisk problemstilling, hvor deres egen erfaringsverden, fornuft og følelser bliver aktiveret. Museumsundervisningens evne til at aktualisere historiske problemstillinger udvikler elevernes historiebevidsthed, da de bliver bevidste om, at de både er historieskabte og historieskabende. Gennem denne bevidsthed får eleverne udviklet og styrket deres tiltro til egne handlekompetencer, hvilket er nødvendigt for at kunne være demokratiske medborgere. "De Hvide Busser" er godt eksempel på, hvad en udstilling kan, når den fra start er didaktiseret: Den har et tydeligt læringssyn og mål for undervisningen. Forløbet er derfor et godt fingerpeg på, hvor museumsundervisningen er på vej hen. "Det moderne gennembrud" er derimod et eksempel på hvad der sker, når man forsøger at didaktisere en ikke-didaktiseret udstilling. Læringssynet og målet er det samme, men forløbet lider under dets eget fysiske begrænsninger.

## Perspektivering

### **Transfer**

I observationen af "Det moderne gennembrud" ser vi, at eleverne hæfter sig særligt ved det emne, de har arbejdet med inden besøget - nemlig Romantikken. Underviseren er også god til at inddrage dét, at eleverne på forhånd ved noget relevant, for det nye de skal lære i undervisningen. Det viser sig bare, at eleverne kommer til at fokusere for meget på Romantikken og kommer til at blande deres viden om Romantikken sammen med det, de lærer om Det moderne gennembrud. Denne fejllæring fortæller meget om vigtigheden af før- og efterarbejde i forbindelse med et museumsbesøg. På museerne taler man om begrebet *transfer*, som netop omhandler dét, at man forstår at tage læring fra klasselokalet med på museet og læring fra museet med tilbage i klasselokalet. Eleverne opnår sjældent den optimale læring af et isoleret museumsbesøg.

Også i forbindelse med observationen af "De Hvide Busser" så vi, at det har betydning, at eleverne har arbejdet med emnet inden museumsbesøget. Vi ved fra deres VØL-kort og deres lærere, at de har arbejdet med 2. Verdenskrig og "De Hvide Busser" inden besøget. Noget vi ikke har beskrevet i analysen er, at det både ud fra elevernes VØL-kort og det korte lærer-interview ser ud som om, de også har arbejdet med selve udstillingen. Læreren beskriver, at det er indlevelsen, eleverne skal få ud af besøget. I elevernes besvarelser af, hvad de ønsker at vide, lægger flere elever vægt på, at de gerne vil vide noget om, hvordan fangerne i kz-lejrene havde det - og at de vil gerne høre nogle personlige beretninger. De vil også gerne vide noget om, hvilken betydning aktionen har for nutiden. I deres besvarelser af hvad de har lært, beskriver flere elever, hvordan forløbet var anderledes fra undervisningen i klasselokalet, og at de lærte meget af at skulle reflektere selv og føle noget på egen krop.<sup>63</sup> Det kan se ud til, at eleverne er gået ind til udstillingen med viden om, at det var deres indlevelsessevne og deres egen stillingtagen, der skulle i spil og det kan have betydning for, at det er disse ting, de husker bedst.

Tom Tiller beskriver i bogen "Læring i hverdagen" erfaringslæring i forhold til lærere, men erfaringslæring kan også med fordel bruges i forbindelse med undervisning af elever med referencer til bl.a. Anthony Richards, hvor erfaringslæring skitseres som en kontinuerlig proces efter modellen: Separation - møde - hjemkomst - nyplanlægning. Vi ser i denne forbindelse modellen for erfaringslæring som en måde at beskrive transfer på:

- Separationen er elevernes oplevelse af, at læring ikke altid foregår i skolen, altså både adskilt fra det kendte sted og deres egen nutid.
- Mødet er det nye sted og de nye oplevelser, eleverne præsenteres for, altså museet.
- Hjemkomsten er bearbejdningen af den nye erfaring og refleksioner over museumsbesøget. Hjemkomsten er et vigtigt bindeled fra det erfarede til den næste videre fase.
- Nyplanlægningen er efterarbejdet i klassen. Her er det oplagt for læreren at se på tegn på læring.<sup>64</sup>

Det kunne være interessant at arbejde videre med vores emne ud fra teori om transfer. Grunden til, at vi har valgt det fra i dette bachelorprojekt, er, at vi ikke mener, at vores empiri kan sige nok om netop denne indgangsvinkel til museumsundervisning. I en undersøgelse af, hvad transfer betyder for elevernes læring i forbindelse med et museumsbesøg, kunne man følge/undervise en skoleklasse før museumsbesøget og tage med dem efter besøget og lave efterarbejde. I en komparativ analyse kunne man holde et besøg med før- og efterarbejde op imod et isoleret museumsbesøg.

---

<sup>63</sup> Bilag 2b

<sup>64</sup> Tiller, 1998, s. 19-22 og Libonati og Breuning, 2015, s. 7

### **Åben skole og historiefagets relevans**

Tiltaget "Den åbne skole" er en del af den nye skolereform. Det indbefatter, at folkeskolerne skal åbne sig mod det omgivende samfund og samarbejde med lokallivets forskellige tilbud. Tiltaget skal sikre en lokal sammenhængskraft og at eleverne får stiftet bekendtskab med lokalsamfundet. De forskellige undervisningstilbud skal motivere læring ved at koble praksis og teori og ved tage udgangspunkt i virkelighedsnære problemstillinger.<sup>65</sup> "Den åbne skole" relaterer sig også til begrebet transfer: For at eleverne får et læringsudbytte af besøget, skal læringen sættes i relation til undervisningen på skolen. Derfor er det også lovpligtigt, at de forskellige alternative læringsrumms undervisningstilbud skal leve op til Folkeskolens Fælles Mål. "Den åbne skole" er succesfuld, hvis eleverne får en bevidsthed om, at den læring de opnår i skolen også kan bruges ude i den "virkelige" verden. Målet med projektet er altså, at elevernes læring ikke bliver isoleret i klasselokalet, men at undervisningen evner at række ud over skolens grænser. Dette relaterer sig til Howard Gardners tanker om ægte læring. Med ægte læring, mener Howard Gardner en læring og viden, der kan bruges uden for en skolekontekst. Howard Gardner opererer med begrebet "svælg", som kan defineres som et spring mellem skoleeleven og fageksperten. Det handler om det hele menneske: Det man lærer i skolen, skal kunne perspektiveres til den virkelige verden. Et eksempel er skoleeleven, der bliver undervist i den franske og russiske revolution, men ikke magter at perspektivere denne viden til en aktuel situation – f.eks. det arabiske forår. Fageksperten evner derimod, at bruge sin viden i et nutidigt perspektiv.<sup>66</sup> Ægte læring relaterer sig derfor også til Deweys tanker om *Learning by doing*, som vi har brugt i denne opgave.

I artiklen "Skoleelever ved ikke, hvorfor de skal lære historie" skriver Morten Mikkelsen, at en ny rapport, "Historiefaget i fokus", viser, at mange elever oplever historiefaget som indlæring af fakta uden forbindelse til deres eget liv. Mange elever opfatter historiefaget som mindre vigtigt end fag som dansk, matematik og engelsk, men som vi også har været inde på i denne bacheloropgave, skulle historiefaget gerne kunne bidrage til, at eleverne bliver bedre til at forstå deres eget liv, deres nutid og kan reflektere over deres fremtidsmuligheder. Jens Aage Poulsen, lektor i historie og udarbejder af rapporten, beskriver, at der er brug for at styrke de sider af faget, som kan medvirke til, at eleverne ikke bare tror, at de skal indlære fakta, men lære at tænke historie. Siden 1990'erne har læreplaner lagt op til, at det er vigtigt, at elever bliver klar over historiens brug- og nytteværdi, så faget ikke kun er viden om fortiden, men også om nutiden og fremtiden. I artiklen beskrives det, hvordan den manglende opfattelse af historie som et relevant fag kan skyldes lav prioritering fra lærernes side. Mange lærere der underviser i historie, har ikke historie som linjefag, hvilket

---

<sup>65</sup> EMU (Åben Skole), 2016

<sup>66</sup> Gardner, 2012

resultater i en undervisning, hvor man går systematisk til værks efter en grundbog eller undervisningsmateriale på nettet, hvilket undervisningsmaterialet, ifølge Jens Aage Poulsen, slet ikke er designet til. I den forbindelse bliver "Den åbne skole" relevant at tale om, i forhold til elevernes oplevelse af historie som et fag med betydning for deres eget liv og fremtid. Undervisning i historie ud fra en grundbog alene giver ikke eleverne den nødvendige indsigt og indlevelse i tidligere tider, hvorfor historiefaget ikke opfattes vigtigt for deres eget liv. Et museumsbesøg kan medvirke til denne indlevelse. Eleverne må kunne sammensætte den viden og erfaring de har med sig med historieundervisningen, for at forstå historiefaget relevans. Det kan eleverne bedre, når de kommer ud og oplever og deres sanser og følelser kan komme i spil. Det kræver selvfølgelig kompetente og uddannede historielærere at planlægge undervisningen, så eleverne kan komme ud af klasselokalet og forstå fagets relevans for den "virkelige" verden. Et samarbejde mellem kulturinstitutioner og lærere i forbindelse med "Den åbne skole" kan åbne op for et samarbejde, der kan være med til styrke elevernes viden om historie som et relevant fag.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Mikkelsen, Morten, 2016

## Litteraturliste

### Bøger

- Andersen, Gorm Bagger og Boding, Jesper: *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*, Dafolio, 1. udg. 1. oplag 2010
- Bekker-Nielsen, Tønnes, Jensen, Bernard Eric, Sørensen, Nils Arne & Ulff-Møller, Paul: *Gads Historieleksikon*, Gads Forlag, 4. udg. 1. oplag 2009
- Dysthe, Olga, Bernhardt Nana & Esbjørn, Lene: *Dialogbaseret undervisning, Skoletjenesten og Unge pædagoger*, 1. udg. 1. oplag 2012
- Kvande, Lise og Naasted, Nils: *Hvad skal vi med historie? Historiedidaktik i teori og praksis*, Universitetsforlaget, 1. udg. 1. oplag 2013
- Pietras, Jens og Poulsen, Jens Aage: *Historiedidaktik; fra teori til praksis*, første e-bog udgave 2015
- Strandgaard, Ole: *Museumsbogen; Praktisk museologi*, Forlaget Hikuin, 1. udg. 1. oplag 2010.
- Tiller, Tom: *Læring i hverdagen*, Krogs Forlag, 1998
- Thorhauge, Sally og Larsen, Ane Hejlskov: *Museumsgrundbogen; Kunsten at læse et museum*, Systime, 1. udg. 1. oplag 2008

### Artikler

- Boritz, Mette: "Med sans og samling" i tidsskriftet *Unge Pædagoger* nr. 1, tema: Museumsdidaktik, s. 96-103, 2011
- Dysthe, Olga: "Det flerstemmige klasserommet: eller å lære gjennom dialog" i *Mundtlighed; en antologi*, Kvan, 2. udg. 1. oplag 1998.
- Gardner, Howard: "Intuitiv læring og skolelæring" i *49 tekster om læring*, Samfundslitteratur, 1. udg. 1. oplag, 2012
- Rosholm, Kirsten: "Relationer" i *Elevens læring og udvikling*, Gyldendal, 1. udg. 1. oplag 2014
- Svendsen, Ane Riis: "Museet som kvalificeret læringsrum" i *Learning Museum Praksismanual*, Museet for Samtidskunst, 1. udg. 1. oplag 2014.
- Winther-Jensen, Thyge: "Deweys menneskeopfattelse" i *Undervisning og menneskesyn*, Akademisk forlag, 2. udg. 1 oplag 2004

### Links

- Boritz, Mette: "Citizenship in a cupboard" i *Change of perspective (new) ideas for presenting museum objects*:

<https://drive.google.com/file/d/0B8yHu7SudP4kOF9uRzBqV0hNcGc/view?pref=2&pli=1>,

lokaliseret 9. maj 2016

- EMU (Åben Skole): <http://www.emu.dk/modul/hvad-er-den-%C3%A5bne-skole-0>, lokaliseret 12. maj 2016
- EMU (Fælles Mål for Historiebrug): <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie/7-9-klasse/historiebrug>, lokaliseret 12. maj 2016.
- Faglig læsning: <http://www.fagliglaesning.dk/Laes%20fagligt/Ordkendskabskort.aspx>, Gyldendal, lokaliseret 25. april 2016.
- Jensen, Bernard Eric, <http://bernardericjensen.dk>, lokaliseret 12. maj 2016
- Learning Museum: [www.learningmuseum.dk](http://www.learningmuseum.dk), lokaliseret 25. april 2016
- Mikkelsen, Morten: "Skoleelever ved ikke, hvorfor de skal lære historie", [http://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/skoleelever-ved-ikke-hvorfor-de-skal-laere-historie?utm\\_campaign=post&utm\\_content=news&utm\\_medium=social&utm\\_source=facebook](http://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/skoleelever-ved-ikke-hvorfor-de-skal-laere-historie?utm_campaign=post&utm_content=news&utm_medium=social&utm_source=facebook), lokaliseret 13. maj 2016
- Museumsloven: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=162504>, lokaliseret 25. april 2016
- Nationalmuseet: <http://natmus.dk/salg-og-ydelser/undervisning-og-undervisningsmateriale/undervisningsforloeb/grundskolen/danmarkshistorier-1660-2000/>, lokaliseret 25. april 2016
- UVM: <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Den-aabne-skole>, lokaliseret 2. maj 2016

#### **Andet**

- Regulativ for timelønsansatte om- og undervisere på Nationalmuseet, upubliceret, 14. marts 2012
- Libonati, Sarah Engel og Breuning, Lise Anna m.fl: *Barndom i århundredeskiftets København*, upubliceret, 2015
- Libonati, Sarah Engel og Breuning, Lise Anna: *Praktik på Nationalmuseet – Herman Bang og Det moderne gennembrud*, upubliceret, 2016