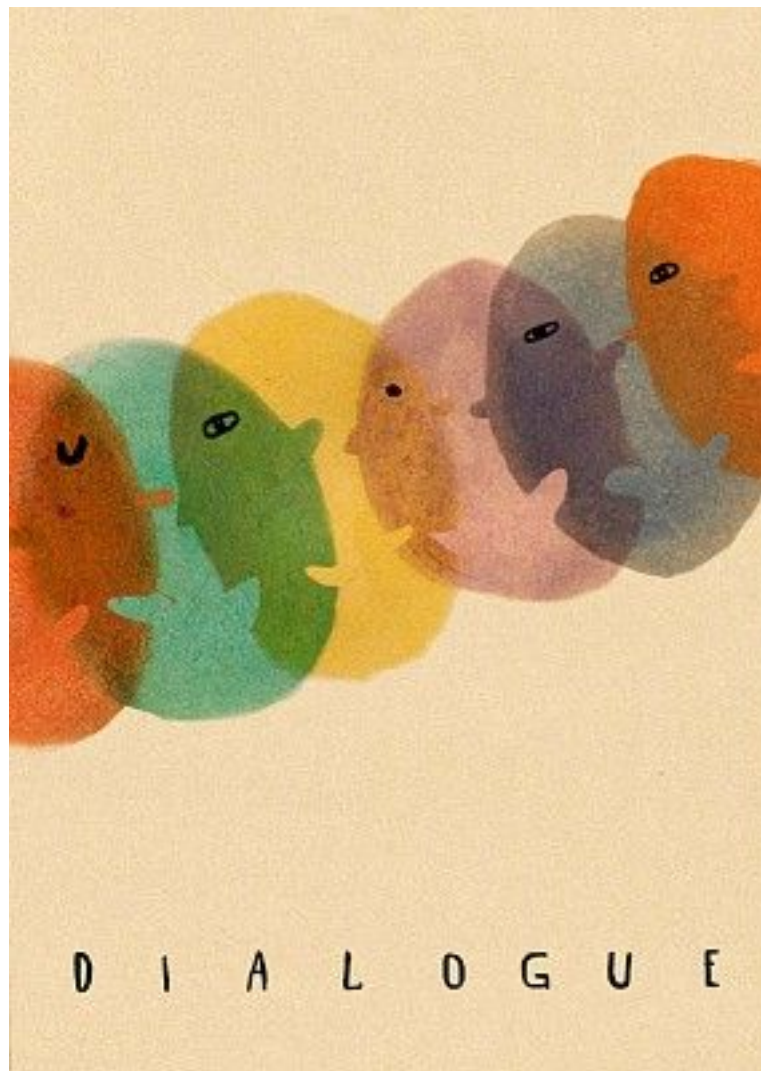


# Kommunikationens betydning for lærere og elever på museumsbesøg



Et bachelorprojekt udarbejdet af

Iben Ohn Pedersen

Læreruddannelsen UCC

Carlsberg

Sommer 2017

# Kommunikationens betydning for lærere og elever på museumsbesøg

---

## Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	1
<b>1. Indledning .....</b>	<b>2</b>
1.1 Problemformulering.....	3
<b>2. Læsevejledning .....</b>	<b>3</b>
<b>3. Undersøgelserdesign .....</b>	<b>5</b>
<b>4. Metode.....</b>	<b>6</b>
<b>5. Teori og begrebsafklaring .....</b>	<b>7</b>
5.1 Når skolen tages ud af skolen .....	7
5.2 Historiebevidsthed .....	9
5.3 Historisk viden .....	10
5.4 Kommunikation .....	11
5.4.1 Positionering.....	11
5.4.2 Symmetrisk/asymmetrisk kommunikation.....	12
5.4.3 Man kan ikke ikke-kommunikere .....	13
5.5 Eksisterende forskning på området.....	13
5.6 Dette bachelorprojekts bidrag til forskningsområdet .....	14
<b>6. Empiri.....</b>	<b>15</b>
6.1 Første observation - Arbejdermuseet.....	15
6.2 Anden observation - Arbejdermuseet.....	15
6.3 Interview Sara Tougaard, undervisningsansvarlig - Zoologisk Museum .....	15
6.4 Interview Sarah Noes Sørensen, museumsunderviser - Arbejdermuseet .....	16
6.5 Interview Carina Fosberg Nielsen, lærer - Ingrid Jespersens Gymnasieskole.....	16
6.6 Interview Inga Paulsen Albertsen.....	16
<b>7. Analyse.....</b>	<b>16</b>
7.1 Undervisningsmateriale samt spørgsmål fra museumsunderviser .....	17
7.1.1 Inden besøget.....	17
7.1.2 Under besøget.....	18
7.2 Kommunikation og samarbejde mellem lærer og museumsunderviser.....	20
7.2.1 Inden besøget.....	20
7.2.2 Under besøget.....	22
7.3 Forventninger til museumsunderviser og lærer .....	23
<b>8. Diskussion .....</b>	<b>24</b>
<b>9. Konklusion.....</b>	<b>26</b>
<b>10. Perspektivering.....</b>	<b>28</b>
<b>11. Litteraturliste.....</b>	<b>29</b>

## 1. Indledning

Den første juni 2012 udarbejdede partierne på Christiansborg, en aftaletekst omhandlende en ny læreruddannelse. Denne aftaletekst gav læreruddannelsen mulighed for at arbejde med mono- og tværfaglige moduler. Fordelene ved denne modulisering beskrives i aftaleteksten på følgende måde:

‘Moduleringen indebærer flere fordele: der vil blive lette adgang til samlæsning og udveksling med andre uddannelser og institutionstyper - samt internationalt. Desuden bliver der bedre muligheder dels for regionale toninger, dels for efteruddannelse.’ (ufm.dk).

Moduleringen på læreruddannelsen medførte, at der i foråret 2017 blev udbudt et specialiseringsmodul på læreruddannelsen kaldet ‘Skolen-Eleven-Museet i et innovativt samarbejde’. Modulet lægger vægt på alternative undervisningsrum, samt hvilke typer af undervisningstilbud der udbydes til skoleklasser. Derudover skal de studerende samarbejde med museer eller andre institutionstyper for at undersøge tværfaglige problemstillinger.

Under et besøg på en museumsinstitution blev der redegjort for, hvordan museet samarbejder med eleverne under et skolebesøg, samt hvordan museet udvælger indhold til forskellige aldersgrupper. Fokus fra museernes side lod til udelukkende at omhandle fagligt indhold, samt hvilken form for klasseledelse der udøvedes i rundvisningssituationerne. Læreren blev nævnt i forbindelse med at opretholde ro og orden under besøget. Det var i denne forbindelse, at grundtankerne til dette bachelorprojekt udsprang. Det blev interessant at undersøge besøgets tredje, og til tider sidestående part; læreren. ‘Hvordan skal man som lærer forholde sig i et alternativt læringsrum?’, ‘hvordan forventes det, at man agerer i forskellige situationer under besøget?’ og ‘hvordan styrker det kompetencer hos mine elever i historieundervisningen?’ kunne eksempelvis være spørgsmål, man som nyuddannet lærer ofte vil kunne komme til at stille sig selv, inden man inddrager eventuelle museumsbesøg.

I dette bachelorprojekt lægges fokus derfor på samarbejdet mellem lærer og museumsunderviser i et historiedidaktisk samt lærerfaglig perspektiv i historieundervisningen, for at belyse hvilken betydning interaktionen mellem parterne kan have for elevernes udvikling af historiebevidsthed.

## 1.1 Problemformulering

På baggrund af ovenstående blev der i første del af dette bachelorprojekt derfor arbejdet ud fra problemformuleringen:

*‘Hvilken betydning har lærerens rolle i samarbejdet med museumsunderviseren under museumsbesøget for udviklingen af elevers historiebevidsthed?’*

Efter indsamling af empiri samt litteratursøgning stod det dog klart, at et tydeligt og konkret svar ikke kunne klarlægges på baggrund af empirien. Empiriindsamlingen viste, at mange forskellige faktorer havde indflydelse både på lærerens rolle, samarbejdet med museumsunderviseren samt udviklingen af elevers historiebevidsthed. Det blev derfor interessant at gå mere i dybden med disse. Problemformuleringen blev derfor omformuleret til følgende:

*‘Hvordan kan museumsbesøget understøtte historieundervisningen i grundskolen? Hvilke faktorer bidrager til et succesfuldt museumsbesøg, og hvordan påvirker disse faktorer, herunder samarbejdet mellem museumsunderviser og historielærer, udviklingen af elevernes historiebevidsthed?’*

I dette bachelorprojekt vil det derfor teoretisk blive belyst, hvordan museumsbesøget kan understøtte historieundervisningen i grundskolen. Derudover vil der blive argumenteret for hvilke faktorer man skal være opmærksom på, når man benytter museer i sin undervisning. Fokus ligger i disse faktorer, på hvilken betydning samspillet mellem museumsunderviseren og læreren har for elevernes mulighed for udvikling af historiebevidsthed.

## 2. Læsevejledning

Dette bachelorprojekt har til formål at belyse, hvilke faktorer der har indflydelse på et succesfuldt museumsbesøg i historieundervisningen. Denne læsevejledning har i sinde at afklare opgavens opbygning. Nedenstående punkter giver et kort indblik i, hvilke emner der belyses i opgavens forskellige afsnit.

- Opgavens 3. afsnit præsenterer et undersøgelsesdesign, der giver indblik i hvilke tanker, metodevalg og overvejelser, der er arbejdet ud fra i dette bachelorprojekt. Derudover vil det blive konkretiseret, ud fra hvilke metoder empirien er indsamlet.
- Opgavens 4. afsnit definerer metoder brugt i empiriindsamlingen. Der begrundes for metodevalget samt metodernes fordele og ulemper.
- Opgavens 5. afsnit udgør en teori og begrebsafklaring. Her vil der blive redegjort for hvilke teorier og begreber, der benyttes i udarbejdelsen af analysen. Derudover vil der argumenteres for hvorfor netop disse teorier og begreber er udvalgt. I afsnittet kan der læses om:
  - Trine Hyllesteds resultater omhandlende lærerens roller.
  - Historiebevidsthed - defineret af Jens Aage Poulsen og Nikolaj Petersen
  - Historisk viden
  - Kommunikationsbegreber som positionering, asymmetrisk og symmetrisk.

Afslutningsvis i opgavedelen vil der blive inddraget eksisterende viden på området, samt hvordan dette bachelorprojekt bidrager til vidensområdet.

- Opgavens 6. afsnit er en præsentation af opgavens empiriske grundlag. Observationer og interviewpersoner vil kort blive præsenteret.
- Opgavens 7. afsnit er en analyse af problemstillingen. Analysen er inddelt i tre faktorer udvalgt ud fra empiriens resultater. Faktorerne der vil blive analyseret er:
  - Undervisningsmaterialet og spørgsmål fra museumsunderviseren.
  - Kommunikation og samarbejde mellem lærer og underviser.
  - Forventninger til museumsunderviseren og lærerne før og under besøget.
- Opgavens 8. afsnit består af en diskussion af analysens pointer.
- Opgavens 9. afsnit indeholder en konklusion af bachelorprojektets resultater, samt hvilke tiltag der eventuelt kunne undersøgte museumsbesøgets succes.
- Opgavens 10. afsnit er en kort perspektivering af, hvad der fremadrettet kunne være interessant at undersøge.
- Opgavens 11. afsnit udgør en oversigt over litteratur brugt i udarbejdelsen af bachelorprojektet.

### 3. Undersøgellesdesign

Dette bachelorprojekt er en undersøgelse udarbejdet i foråret 2017. Bachelorprojektet lægger vægt på samarbejdet mellem museumsunderviseren og læreren, samt hvordan museumsbesøg bliver brugt og kan have indflydelse på elevers udvikling af historiebevidsthed. På baggrund af interessen for samarbejdet mellem lærer og underviser valgte jeg til dette bachelorprojekt at arbejde ud fra den empirisk-induktive metode, da denne giver mulighed for at konkludere på baggrund af observationer og interviews. Den empirisk-induktive tilgang giver altså muligheden for at arbejde med projektets problemformulering ud fra informantens holdninger, oplevelser eller handlinger. Derudover tages der udgangspunkt i hermeneutikken, da denne videnskabstradition har til hensigt at skabe forståelse for meningen med tilværelsen. Hermeneutikken gør det også muligt at forstå fænomener fra andre perspektiver, hvilket i dette bachelorprojekt vil komme til udtryk i analysen gennem de tre undersøgte faktorer. Man er altså nødsaget til at forstå enkelte dele af tilværelsen for at kunne forstå det store hele (Mattson, 2014).

Til udarbejdelsen af dette empirisk-induktive bachelorprojekt blev empirien indsamlet i form af kvalitative data. Disse kvalitative data blev indsamlet gennem semistrukturerede interviews samt semistrukturerede observationer. Første skridt i indsamlingen af den kvalitative empiri blev at udarbejde en semistruktureret observationsguide, der skulle fokusere på samspillet mellem lærer og underviser, samt hvordan eleverne agerede under museumsbesøget. På baggrund af observationerne udarbejdedes projektets problemformulering. For at kunne belyse problemformulering og få italesat lærerens og underviserens roller blev der efterfølgende udarbejdet interviewguides til begge parter. I følgende metodeafsnit vil overvejelserne bag samt begrundelserne for de semistrukturerede tilgange blive begrundet. Disse observationer samt interview skulle konkretisere pointer inden for emnerne samarbejde, forventninger og roller.

Arbejdet med den empirisk-induktive- samt kvalitative metode gav mulighed for at beskrive sammenhænge og undersøge en specifik situation. Det skal i denne forbindelse understreges, at dette bachelorprojekt på baggrund af de udvalgte metoder, ikke kan generalisere resultaterne som værende gældende på alle museer under alle museumsbesøg.

Efter denne empiriindsamling blev fokus lagt på, hvilke teorier og metoder der kunne kvalificere og begrunde undersøgelsens foreløbige resultater. Under denne teori- og metodesøgning valgte jeg at ændre min problemformulering, da jeg fandt det interessant at gå mere i dybden med de tre faktorer, der i empirien lod til at have indflydelse på problemformuleringen. På baggrund af de

faktorer empirien lod til at vise noget om, blev teorier og metoder udvalgt. Dét at der først blev undersøgt træk i empirien førend udvælgelse af teori, medfører at dette bachelorprojekts analyse er empirisk-induktivt (Larsen, 2015).

#### 4. Metode

I udarbejdelsen af bachelorprojektet er det vigtigt at medtænke hvilke former for empiri man ønsker at indsamle, da det er empirien der gennem analysemetoder, undersøges og giver muligheden for at drage konklusioner.

I dette bachelorprojekt arbejdes der ud fra etnografiske metoder, der tager højde for, at man som individ påvirker det felt, man er i gang med at studere (Larsen:2015). I udvælgelsen af etnografiske metoder er det derfor vigtigt at medtænke, hvordan man som individ påvirker de pågældende situationer i sin tilstedeværelse. Dette blev taget in mente, da empirien, der ligger til grund for den senere analyse, blev indhentet i fire semistrukturerede interviews samt to semistrukturerede observationer. Spørgsmålene og emnerne i interview- og observationsguides blev udarbejdet så objektivt som muligt, for at imødekomme den påvirkningskraft man som observatør eller interviewer besidder.

Da dette bachelorprojekt forsøger at afklare, hvilke udviklingspotentialer der er for elevernes historiebevidsthed, samt hvilke forventninger/samarbejder der er mellem lærere og undervisere på museer, vælges både observationer og interviews. Herigennem bliver det muligt at observere, hvordan lærere agerer i samarbejde med undervisere i praksis, samtidigt med at interviewene giver os et indblik i, hvad parterne indbyrdes har af forventninger til hinanden.

For at observere samarbejdet mellem lærer og underviser, blev der som tidligere nævnt, gjort brug af den semistrukturerede observationsmetode (Larsen, 2015). Inden observationen fandt sted, blev der udarbejdet en semistruktureret observationsguide (Bilag 1). Denne observationsmetode er åben, hvilket muliggør at man kan fokusere på de emner og temaer, opgavens problemformulering lægger op til. Derudover giver metoden observatøren mulighed for at observere alle hændelser i observationsperioden. Derfor bliver det, i den semistrukturerede observation, også muligt at medtage pludseligt opståede situationer, som man i en struktureret observation ville risikere at undlade. Dog skal man have for øje, at netop disse pludseligt opståede

situationer også kan tage fokus fra observationens forudbestemte tematikker. De semistrukturerede observationer kan hurtigt blive ufokuserede og derigennem svære at arbejde konkret med senere hen. I dette bachelorprojekt vil de semistrukturerede observationer blive brugt til at belyse samarbejdet og kommunikationen mellem lærer og museumsunderviser, samt på hvilke måder der arbejdes med historiebevidsthed.

Efter observationsindsamlingen blev fokus lagt på den kommende interviewindsamling. Der blev først udarbejdet semistrukturerede interviewguides til brug i interviewene (Bilag 2). Spørgsmålene i interviewguidene blev udarbejdet, på baggrund af de tematikker, observationerne beskrev. Interviewene skulle være med til at belyse, hvad de interviewede mener, tænker, synes og føler, da dette giver informanterne mulighed for at uddybe, hvad der ellers står hen som usagt i en observation. Begrundelsen for at vælge det semistrukturerede interview ligger, i de muligheder denne interviewform giver. Det bliver muligt for interviewerens at belyse tematikker, der ønskes undersøgt, samtidigt med at denne åbne form er med til at give den interviewede plads til udfoldelse og udvikling gennem interviewet. I denne åbne interviewform er det derfor også muligt at lade interviewet tage nye drejninger og herigennem muligvis indsamle nye pointer, man ikke selv havde medtænkt fra interviewets start. Ulemperne ved denne metode er dog, som i den semistrukturerede observation, at man som interviewer skal kunne bevare den røde tråd gennem interviewet.

## 5. Teori og begrebsafklaring

I dette bachelorprojekt er der gjort brug af forskellige metoder og teorier for at belyse den overordnede problemformulering samt undersøgelsesfaktorerne. I dette afsnit vil der blive redegjort for, hvilke teorier, metoder og begrebsdefinitioner der bruges i projektets analyseafsnit, samt på hvilken baggrund de er udvalgt. Sidst i afsnittet vil det indgå, hvilken forskning der allerede eksisterer på området for teoretisk at belyse problemformuleringens første spørgsmål 'Hvordan kan museumsbesøget understøtte historieundervisningen i grundskolen?', samt i hvilken forstand dette bachelorprojekt kan bidrage hertil.

### 5.1 Når skolen tages ud af skolen

Trine Hyllested præsenterer i sin artikel 'Når skolen tages ud af skolen' resultater af sin Ph.D afhandling af samme navn. Trine Hyllesteds undersøgelse bygger på opfattelsen af læring som kognitiv aktivitet, hvilket indebærer opfattelsen af, at læring konstrueres af individet i en kulturel kontekst (Hyllested, 2007, s. 30). Resultaterne viser, at læreren i sit besøg med en klasse på et professionelt formidlingssted, påtager sig forskellige roller; praktiske medarbejdere, lov- og ordenmedarbejdere eller sociale samværs partnere.

Rollerne indeholder magtparadokser, idet læreren pludselig står i en situation, hvor den professionelle formidler besidder en større faglig viden, end læreren selv gør (Hyllested, 2007, s. 31). Dette kan ifølge Trine Hyllested medføre, at nogle lærere påtager sig 'turistrollen', der tolkes: "som om de tillagde det professionelle formidlingssted en så stor videnskabsmæssig autoritet, at de faktisk undervurderede deres egen rolle som lærere" (Hyllested, 2007, s. 32). Derudover defineres lærerens konkrete opgave på en ekskursion på følgende måde: "Lærerens konkrete opgave på en ekskursion har forandret sig fra at være den agerende til at være en medagerende på en ekskursion uden for skolen, hvis han eller hun vælger at bruge et professionelt formidlingssted" (Hyllested, 2007, s. 32).

Ovenstående roller samt definitionen af lærerens konkrete opgave bruges i dette bachelorprojekt til at belyse, hvordan lærerne agerer forskelligt i de to observationer. Det vil blive analyseret, hvordan rollerne og arbejdet med de historiske emner forinden besøget kan have indflydelse på elevernes udbytte af museumsbesøget og herigennem deres udvikling af historiebevidsthed.

Det skal dog understreges, at Trine Hyllesteds undersøgelse konkluderer på baggrund af observationer i naturfagsundervisningen samt på naturcentre. Det er altså ikke videnskabeligt belyst, om disse forholdemåder også gør sig gældende i historieundervisningen. I dette tilfælde bliver det dog stadig relevant at bruge Trine Hyllesteds pointer, da det er læreren og dennes roller samt definitionen af lærerens konkrete opgave i det alternative læringsrum, der er i fokus. Det vil i analysen blive belyst, hvordan historielæreren i mange henseender agerer på samme måde som naturfagslæreren, samt hvordan vi i denne forbindelse kan be- eller afkræfte om pointerne også gør sig gældende i historieundervisningen.

## 5.2 Historiebevidsthed

Historiebevidsthedsbegrebet er ifølge Jens Aage Poulsen og Jens Pietras en central del af historiedidaktikken. Historiebevidsthedsbegrebet defineres som værende *bevidstheden om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning* (Pietras & Poulsen, s. 64). Historiebevidsthed er altså evnen til at kunne reflektere, erfare, erkende og orientere sig i forskellige tider.

Historie, som skolefag, indebærer ikke udelukkende viden om fortiden. Præmissen for at mestre historiebevidsthedsbegrebet som historiedidaktisk begreb, ligger i at kunne udlede sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid. I denne forbindelse taler man om fortid, nutid og fremtid som fortids(for)tolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Pietras & Poulsen, s. 64). Individets tolkning af historie som fortid afhænger af individet, der ser på historien. Da individet i nutiden er påvirket af forskellige sociale miljø og normer, vil forventningerne til fremtiden og forståelse af nutiden påvirke tolkningen af fortiden. Man kan derfor anse historiebevidsthed som en mental proces, hvor vi som individer grundet egne forventninger til fremtid og historiske erfaringer orienterer os i tid. Dét at fremtidsforventningen er en del af historiebevidsthedsbegrebet, kan i nogles øjne lade til at historiefaget og historiebevidstheden blandes sammen med samfundsfaget. For at undgå dette og gøre historiebevidsthedsbegrebet fokuseret på det historiefaglige kan historiebevidsthed, ifølge Jens Aage Poulsen og Nikolaj Petersen defineres til fire forskellige typer af historiebevidsthed; traditionel-, eksemplarisk-/progressiv-, kritisk- eller skabende-/genetisk-historiebevidsthed (Poulsen et al., 2015, s. 66-67)

I den *traditionelle* historiebevidsthed hersker forestillingen om, at fortid, nutid og fremtid udgør et sammenhængende forløb. Et eksempel, på hvordan man gør brug af traditionel historiebevidsthed i undervisningen, kunne derfor være en tidslinje.

Den *eksemplariske- eller progressive* historiebevidsthed anser 'historien som livets læremester'. Denne opfattelse ses eksempelvis i det antikke grækenland, hvor man troede at historien gentog sig. Man bruger altså her fortiden til at begrunde valg i nutiden, der kan have indflydelse på fremtiden. Den progressive del ses i troen på, at man gennem historiens lære kan blive klogere. Benyttes denne definition af historiebevidsthed i undervisningen, vil det ofte komme til udtryk i samtaler mellem undervisere, lærere og elever, når der diskuteres, om fortiden kan bruges eksemplarisk.

*Kritisk* historiebevidsthed omhandler de med- og modfortællinger historien og fortiden har leveret. Disse fortællinger kan bidrage til afklaring, perspektivering eller problematisering af eksempelvis nutidige livsformer, samfundsstruktur og adfærdsmønstre. Historien bruges altså i den kritiske historiebrug som referenceramme til at afspejle emner, temaer og problemstillinger, hvilket man som lærer ville kunne belyse i en undervisning, hvor der arbejdes ud fra den kildekritiske metode. Jens Aage Poulsen og Nikolaj Petersen finder netop denne form for historiebevidsthed relevant til anvendelse i historieundervisningen.

Sidst præsenteres den *skabende- eller genetiske* historiebevidsthed. Denne form for historiebevidsthed erkender fortiden som relativ og derigennem som en konstruktion. Det handler her om, at acceptere eksistensen af forskellige gyldige opfattelser, samtidigt med at man er i stand til at vurdere, at alle opfattelser er lige gyldige (Poulsen et al., 2015, s.66-67). Derudover er det i denne definition af historiebevidsthed, at vi anser historie som et grundlæggende eksistensvilkår. Forstået i den forstand at mennesket er i stand til at opbygge en selvforståelse og kan orientere sig og handle i tid.

Da historiebevidsthedstilegnelsen er afhængig af forskellige faktorer som alder, kultur, miljø o.lign. har alle børn i skolealderen forskellige udgangspunkter inden tilegnelse af en historiebevidsthedskompetence. Det udtrykkes dog af Jens Aage Poulsen og Nikolaj Petersen, at historiebevidsthed ikke skal *skabes* i undervisningen, men derimod skal kvalificeres og italesættes ved at blive synliggjort for eleverne (Poulsen et al., 2015, s. 66-67). I analysen vil resultaterne fra en læremiddelanalyse blive fremført, for at belyse hvordan museet i dets undervisningsmateriale lægger op til udvikling af historiebevidstheden. I den forbindelse vil det også blive analyseret, hvilke typer af historiebevidsthed der gøres brug af i undervisningsmaterialet samt i undervisningssituationen på museet.

### 5.3 Historisk viden

For at belyse om eleverne har mulighed for at opnå eller udvide deres historiebevidsthedsbegreb før, under og efter museumsbesøget, vil det blive undersøgt, hvilken type af historisk viden der anvendes.

Historisk viden må ifølge Erik Lund inddeles i tre samspillende aspekter (Pietras & Poulsen, 2013, s. 25). Disse aspekter skal spille sammen når man beskæftiger sig med historie. De tre aspekter defineres af Erik Lund som *udsagnsviden, metodeviden og begrebsviden*. *Udsagnsviden* fokuserer

på, at man skal have viden om hvad, hvorfor og hvornår noget skete. *Metodeviden* omhandler, hvordan vi kan tilegne os viden. Dette kunne eksempelvis være gennem analyse af kilder eller konstruktion af beretninger om hændelsen (Pietras & Poulsen, 2015, s. 26).

Sidst definerer Erik Lund *begrebsviden*. Han mener, at for at kunne beskæftige sig med historie, må man kunne arbejde ud fra historiefaglige begreber (Pietras & Poulsen, 2015, s. 26). Dette er blandt andet begreber som tid, årsag-virkning og magt. Man skal altså gennem historiefaglige begreber være i stand til at belyse historiske emner. Det bliver derfor interessant at belyse, hvilken form for historisk viden der kommer i spil under museumsbesøget. I analysen vil de redegjorte vidensbegreber, indgå i sammenhæng med analyse af observationerne.

## 5.4 Kommunikation

For at kunne undersøge lærernes samarbejde under museumsbesøget vil kommunikationen mellem lærer og underviser blive vurderet ud følgende kommunikationsbegreber; *positionering*, *symmetrisk* kommunikation og *asymmetrisk* kommunikation. Kommunikationsbegreberne, positionering og symmetrisk/asymmetisk kommunikation er udvalgt for at kunne analysere hvilke roller lærerne påtager sig under besøget, og i hvilken grad kommunikationen, eller mangel på samme, har indflydelse på elevernes mulighed for at udvikle deres historiebevidsthedskompetence. Overordnet set defineres kommunikation i dette bachelorprojekt ved; *kommunikation opstår, når afsender målrettet sender et budskab, som modtager forstår.*

### 5.4.1 Positionering

For at kommunikation kan opstå må afsender og modtager indbyrdes positionere sig. Begrebet positionering skal, i psykologisk forstand, forstås i måden hvorpå vi vælger at fremstille os selv og andre (Jensen, 2013, s. 69). Positionering kan som redskab være med til at bevidstliggøre hvad der sker internt i kommunikationen mellem to eller flere individer.

I dette bachelorprojekt vil Iben Jensens positioneringsbegreb (2013, s. 69) blive brugt til at analysere interaktionen mellem lærer og underviser ud fra tre definitioner på positionering; underordnet, ligeværdig og dominerende.

Positionerer man sig selv som *underordnet*, giver man udtryk for, at man er modparten underlegen. At en person har påtaget sig en underordnet position, kan eksempelvis komme til udtryk således: 'Jeg ved ikke så meget om at løse gåder, så kan du måske hjælpe mig?'. Her

påtager personen sig en rolle som underordnet, da styringen pålægges samtals modpart (Jensen, 2013, s. 70).

Ligeværdig positionering søger derimod lighed med den, samtalen går mod. I samtalen vil den ene part give udtryk for sin holdning, samtidigt med at han/hun vil afslutte sin sætning med et spørgsmål, der leder op til at give den anden plads. Iben Jensen giver et eksempel der lyder: 'Skal vi dele det sådan, at du tager første del, mens jeg tager anden del?' (Jensen, 2013, s. 70).

Sidst nævnes positioneringen dominerende. Hvis man påtager sig denne position, fremstiller man sig selv som, den der har ret til at bestemme over situationen. Denne position ses eksempelvis i klasseværelset, hvor læreren bestemmer, hvad eleverne skal lære. I dette eksempel vil læreren være dominerende, alt imens eleverne vil være underordnede.

Disse former for positionering rammer dog ikke kun én selv. Ved eksempelvis at positionere sig som underordnet, fralægges muligheden for at være ligeværdig eller dominerende i samtalen. Afsender og modtager er herigennem indbyrdes afhængige af de positioneringer, den anden påtager sig. Ifølge Iben Jensen bestræber vi os i Skandinavien efter den ligeværdige position som idealet for pædagogisk kommunikation. Hvilket vil sige at "lærer og vejleder forventer, at elever, og studerende er klar over, at selvom de indtager en ligeværdig position, er det stadig læreren, der er i besiddelse af den største autoritet" (Jensen, 2013, s. 70).

#### **5.4.2 Symmetrisk/asymmetrisk kommunikation**

I forbindelse med positionering omtales termene symmetrisk eller asymmetrisk kommunikation ofte. Disse kommunikationsformer er, i modsætning til den individuelle positionering, ikke individbaseret men dialog baseret. Kommunikationen ses altså her, som værende gældende for begge parter, hvorfor asymmetrisk og symmetrisk kommunikation ikke kan forekomme samtidig (Canger & Kaas, 2016, s. 192).

Den symmetriske kommunikation ses mellem afsender og modtager, når positioneringen anses af begge parter som værende ligeværdige. Parterne er her på samme forståelsesniveau og er derfor i stand til at føre en symmetrisk samtale, hvor begge parter har mulighed for at bidrage lige meget.

Den asymmetriske kommunikation opstår derimod, når der indbyrdes mellem afsender og modtager er dominerende og underordnede positioner i spil. Når disse positioneringer er i spil i en

samtale, vil der opstå asymmetrisk kommunikation og én part har mulighed for at definere hvordan kommunikationen skal foregå (Canger & Kaas, 2016, s.192). Disse kommunikationsformer vil i analysen belyse samspillet mellem museumsunderviser og lærer.

#### **5.4.3 Man kan ikke ikke-kommunikere**

Lis Møller skriver i bogen *'Psykologi for lærerstuderende og lærere'* om forventninger og anerkendelse. Om forventninger skriver hun, at vores forventninger sammensættes af forforståelser skabt ud fra bevidste og ubevidste erfaringer (Løw & Skibsted, 2012, s. 79). I denne forbindelse bliver det relevant at inddrage, hvordan alt hvad vi gør og ikke gør, indebærer information til andre. Ole Løw ser på, hvordan alt, hvad vi gør og ikke gør, i sidste ende bliver kommunikation. Det gælder eksempelvis vores tonefald, ansigtsudtryk og lignende. Vi vil altså i sammenhæng med andre mennesker altid have en form for interaktion, om vi vil det eller ej. Pointen i forhold til ønsket om kommunikation bliver altså ifølge Ole Løw følgende: 'det er lige så umuligt at undlade at kommunikere som at undlade at interagere, når vi passivt og aktivt, talende eller tavst indgår i sociale relationer' (Løw & Skibsted, 2012, s. 85).

I analysen vil det blive belyst, hvilke positioner underviser og lærer påtager sig under besøget, samt hvilke kommunikative signaler de udsender, for at vurdere hvilke fordele og/eller ulemper dette kan have for besøget.

#### **5.5 Eksisterende forskning på området**

I den nye folkeskolereform, der trådte i kraft august 2014, er fokus lagt på mulighederne i denne nye skole. Denne nye skole giver muligheder for at arbejde med det, der defineres som 'Den åbne skole'. På EMU Danmarks Læringsportal, fremgår det at den åbne skole '..dækker over konkrete tiltag, som bidrager til større inddragelse af det omgivende samfund, og en generel opfordring til at åbne skolen mere end hidtil' (emu.dk). Et konkret tiltag ses i denne sammenhæng som værende inddragelse af museer i historieundervisningen. Da undervisning på museer selvsagt ikke er mulige i klasselokalet, må læreren tage stilling til, hvilke fordele og ulemper der kan være i brugen af rummet udenfor klasselokalet. Arne Nikolaisen Jordet har forsket i denne udeskole og opstiller otte kernepunkter i udeskolepædagogikkens tænkning og praksis (skoven-i-skolen.dk). Et af disse punkter omhandler samarbejdet med lokalsamfundets aktører, eksempelvis museer. Om situationer hvor andre voksne, eksempelvis museumsunderviseren, bidrager til undervisningen skriver Arne Nikolaisen Jordet:

‘I aktiviteter udenfor klasserommet hvor andre voksne bidrar med innspill, er det læreren som har ansvaret for at innhold og form er tilpasset den aktuelle elevgruppen. Det er læreren som må bygge bro til den øvrige undervisningen. Har ikke læreren gjort ‘hjemmeleksa si’ her, kan der fort ende opp i opplegg som ikke fungerer hensiktsmessig for eleverne.’ (skoven-i-skolen.dk). Læreren skal derfor formå at opnå en sammenheng mellom undervisningen på og udenfor skolen. Foruden Arne Nikolaisen Jordets forskning i udeskole er det i udarbejdelsen af problemformuleringen blevet undersøgt, hvilken viden der eksisterer på området omkring samarbejde mellem lærere og museer. Netop derfor er problemformuleringen også inspireret af tankerne i projektet Learning Museum (Seligmann, 2014). Learning museum har fokus på det tværinstitutionelle samarbejde mellem museumsundervisere, kommende lærere og læreruddannelserne. Projektet fokuserer på, hvordan man kan udarbejde undervisningsforløb samt forberede eleverne på museumsbesøget.

Både udeskolen og projekt Learning Museum vurderes til at understøtte historieundervisningen i grundskolen, da resultaterne i undersøgelserne viser, at elevernes muligheder for engagement og læring øges. Arne Nikolaisen Jordet påviser, at udeskole bidrager til problemløsende, udforskende og praktiske opgaver samt læring gennem brug af krop og sanser (skoven-i-skolen.dk). Disse opgaver og læringsmetoder vurderes at have en positiv effekt på eleverne, og pointen bliver i sidste ende, at eleverne i udeskolerummet har mulighed for at tilegne sig konkrete kompetencer og praktisk læring.

### **5.6 Dette bachelorprojekts bidrag til forskningsområdet**

Ovenstående forskning og teori kan være med til at belyse forskellige perspektiver på museumsbesøget i historieundervisningen. Museumsbesøg har de seneste år været et populært emne at undersøge i bachelorprojekter samt didaktiske forskningsprojekter. Mange undersøgelser belyser effekten af læringsrum, lærerroller, kommunikationsbetydning o.lign. Argumentet for hvorfor dette bachelorprojekt bidrager til området, ligger i undersøgelsen af, hvordan samarbejdet mellem museumsunderviser og lærer kan have positiv og/eller negativ effekt på elevernes muligheder for udvikling af historiebevidsthed. Det er muligheder for udvikling, der i dette bachelorprojekt vil blive undersøgt ud fra problemformuleringens andet spørgsmål ‘Hvilke faktorer bidrager til et succesfuldt museumsbesøg, og hvordan påvirker disse faktorer, herunder

samarbejdet mellem museumsunderviser og historielærer, udviklingen af elevernes historiebevidsthed?'.

Problemformuleringens faktorer er defineret ud fra den indsamlede empiri, der i følgende afsnit vil blive præsenteret.

## 6. Empiri

Indsamlingen af empiri til dette bachelorprojekt er foregået i foråret 2017.

I dette afsnit vil der blive redegjort for, hvilken empiri der er indsamlet, samt hvilke aftaler der er indgået i forbindelse med indsamlingen. Empirien udgør to observationer, et interview af en museumsunderviser, et interview af en lærer samt interview af to undervisningsledere fra københavnske museer.

### 6.1 Første observation - Arbejdermuseet

Første observation fandt sted 18. april 2017 på Arbejdermuseet i København. Den observerede klasse var en 3.klasse fra en skole i København. Inden observationen var der indgået en aftale med Arbejdermuseet samt klassens lærer om den pågældende observation. Eleverne skulle undervises ud fra undervisningsforløbet 'Baggårdens børnearbejde', der henvender sig til mellemtrinnet i folkeskolen. Rundvisningen tager 90 min og er en samlet del af et undervisningsforløb. På Arbejdermuseets hjemmeside er det muligt at downloade en lærervejledning, der indeholder konkrete forslag til kilder, opgaver og baggrundslitteratur til brug i undervisningen inden besøget (Arbejdermuseet.dk).

### 6.2 Anden observation - Arbejdermuseet

9. maj 2017 fandt anden observation sted. En 8.klasse fra en Københavnsk skole blev vist rundt på Arbejdermuseet af Sarah Noes Sørensen. Skoleklassen skulle arbejde med undervisningsforløbet 'Industriarbejde', der er af 60 minutters varighed. Arbejdermuseet har, til forskel fra 'Baggårdens gadebørn' ikke udarbejdet undervisningsmateriale til dette forløb, men klassen havde forinden besøget arbejdet med emnet industri. Besøget skulle agere afslutning på forløbet.

### 6.3 Interview Sara Tougaard, undervisningsansvarlig - Zoologisk Museum

Interview med Sara Tougaard, undervisningsansvarlig på Zoologisk Museum. Interviewet fandt sted 27. april 2017. Forinden var der givet accept til at optage interviewet, på den betingelse at ikke hele interviewet blev transskriberet og vedlagt som bilag. Dog er der givet tilladelse til at

transskribere citater og vedlægge konteksttransskription som bilag. Interviewet omhandlede, hvilke forventninger der stilles til lærerne under besøget, samt hvordan der samarbejdes med lærerne før, under og efter besøget på zoologisk museum.

#### **6.4 Interview Sarah Noes Sørensen, museumsunderviser - Arbejdermuseet**

Interview af Sarah Noes Sørensen, underviser på Arbejdermuseet. Sarah havde forinden interviewet givet lov til at blive observeret af to omgange (de tidligere beskrevne observationer). Interviewet omhandlede samarbejdet med lærerne og forventningerne til disse under de rundvisninger, hun udfører.

#### **6.5 Interview Carina Fosberg Nielsen, lærer - Ingrid Jespersens Gymnasieskole**

Interview af Carina Fosberg Nielsen, historielærer. Interviewet omhandlede forventninger til museer og museumsunderviser samt hvilke kriterier der vælges ud fra, når et besøg tilrettelægges. Derudover blev der spurgt ind til hvordan der arbejdes med museumsbesøget, før, under og efter besøget.

#### **6.6 Interview Inga Paulsen Albertsen**

Interview af Inga Paulsen Albertsen, leder af undervisning på Nationalmuseet. Interviewet af Inga skulle belyse samarbejdet med skolerne og fokuserede derfor, som i interviewet af Sara Tougaard på, hvilke forventninger der stilles til lærerne under besøget, samt hvordan der samarbejdes med lærerne før, under og efter besøget. Interviewet fandt sted på Nationalmuseet den 10. maj 2017.

### **7. Analyse**

Dette analyseafsnit vil belyse, hvordan forskellige faktorer kan have indflydelse på museumsbesøget, samt hvorvidt eleverne har mulighed for at udvikle deres historiebevidsthed. Først vil det blive analyseret om, museets undervisningsmateriale og museumsunderviserens spørgsmål bidrager til elevernes udvikling af historiebevidsthed. Dernæst vil der blive argumenteret for, hvilke positioneringer, kommunikationsformer og roller der kommer i spil under museumsbesøget, hvorefter det afslutningsvis i analysen vil blive undersøgt, hvilke forventninger museumsunderviseren, lærere og ledere af undervisning på museumsinstitutioner har til museumsbesøget.

## 7.1 Undervisningsmateriale samt spørgsmål fra museumsunderviser

For at kunne vurdere i hvilken grad lærerens rolle har indflydelse på elevernes udvikling af historiebevidsthed, må det vurderes, i hvor høj grad Arbejdermuseets materiale til forløbet 'Baggårdens gadebørn' (Arbejdermuseet, 2017) lægger op til at arbejde med historiebevidsthed før og under museumsbesøget.

### 7.1.1 Inden besøget

Til forløbet 'Baggårdens gadebørn' er der i lærervejledningen opstillet to læringsmål; 'Eleverne kan fortælle om sammenhænge mellem materielle livsvilkår og hverdagsliv', samt 'Eleverne kan med eksempler sammenligne eget hverdags- og barndomsliv med tidligere tiders hverdag- og barndomsliv' (Arbejdermuseet, 2017). I materialet til undervisningen før besøget er der opgivet både aktivitet og indhold. Opgaverne lægger op til, at eleverne skal arbejde med kilder og forholde sig kildekritik samt kildekskabende. Disse kilder er ifølge arbejdermuseet inddelt i sværhedsgrader og giver derfor læreren mulighed for at differentiere kilderne i undervisningen (Arbejdermuseet, 2017). I elevernes arbejdshæfte ses en masse opgaver med samme hensigt; eleverne skal sammenligne fortid med nutid (Arne-Hansen, Andersen & Svendsen, 2014). Da eleverne forholder sig kritisk til kilderne, samtidigt med at disse lægger op til nutidsfortolkning, vurderes det i et kritisk historiebevidsthedsperspektiv, at eleverne har mulighed for at udvikle deres kritiske historiebevidsthed. Derudover vil der på baggrund af arbejdet med historie som konstruktion også kunne argumenteres for, at materialet arbejder med begrebet traditionel historiebevidsthed (Poulsen et al., 2015). Denne vurdering kan begrundes ud fra, at eleverne skal være i stand til at perspektivere fortiden til nutiden i en kronologisk udvikling, samtidigt med at eleverne skal forholde sig kritisk til kilderne. Den undervisning, der er udarbejdet af Arbejdermuseet til inden museumsbesøget, arbejder både med udsagnsviden, metodeviden og begrebsviden, idet eleverne både skal referere de tekster, de læser, gøre brug af den kildekritiske metode, samt gennem tidsbegreber har mulighed for at udvide deres historiske begrebsviden (Pietras & Poulsen, 2013). Materialet muliggør altså en udvikling af elevernes grundviden indenfor det pågældende emne, de på museet skal arbejde med. Det kræver dog ifølge Arne Nikolaisen Jordet, at læreren forinden har gjort 'hjemmearbejdet si' (skoven-i-skolen.dk), da eleverne ellers risikere at blive præsenteret for oplæg, der ikke fungerer hensigtsmæssigt. Det vil sige - for at eleverne skal have optimale muligheder for at udvikle historiebevidsthed under museumsbesøget, er det vigtigt, at læreren

allerede inden besøget forbereder eleverne på hvad besøget omhandler. Dét at læreren forbereder eleverne forinden museumsbesøget, kan medføre at museumsunderviseren i sin undervisning kan gå mere i dybden med emnet og ikke skal bruge tid på at redegøre emnets grundbegreber. Der vil altså være større chance for at kunne udvikle på elevernes metodeviden og begrebsviden frem for udelukkende at referere en mulig udsagnsviden. Denne mulighed vil dog ikke kunne opstå, hvis lærer og museumsunderviseres forventninger til besøget ikke stemmer overens, idet de risikere at forberede sig forskelligt inden mødet. Dette vil der blive argumenteret for i afsnit 7.3 'Forventninger til museumsunderviser og lærer'.

### **7.1.2 Under besøget**

Arbejdermuseets forløbsoplæg til 'Baggårdens gadebørn', præciserer mål for forløbet, opfordrer til at arbejde ud fra forskellige data, og inddrager eleverne som undersøgende individer (Arbejdermuseet.dk).

Andet læringsmål i 'Baggårdens gadebørn' lyder: 'Eleverne kan med eksempler sammenligne eget hverdags- og barndomsliv med tidligere tiders hverdag- og barndomsliv' (Arbejdermuseet.dk). Dette kan i et traditionelt historiebevidsthedsperspektiv tolkes som værende historiebevidsthedsskabende, da det sammenligner fortid og nutid i et sammenhængende kronologisk forløb. I den første observation kommer dette til udtryk, da museumsunderviseren beder eleverne reflektere over hvilke lege der stadig leges i dag, samt hvilke lege de forventer der vil blive leget om 100 år (Bilag 4). Dét at museumsunderviseren beder eleverne reflektere, over hvilke lege der leges om 100 år, gør, at eleverne ved hjælp af museumsunderviserens spørgsmål kan udvikle deres historiebevidsthed, da de gennem deres fortidsfortolkning kan udvikle nutidsforståelser, der kan forme deres fremtidsforventninger.

I den første observation ses der derudover primært brug af traditionel historiebevidsthed i undervisningen på museet. I hvor høj grad eleverne specifikt arbejder med den traditionelle historiebevidsthed, er dog i den første observation svært at udlede. Eleverne har muligheden for at arbejde med den traditionelle historiebevidsthed ved at diskutere eller argumentere for brugen af legene mens de leges, men der stilles ikke en konkret opgave til eleverne. I denne situation kan det derfor sandsynliggøres, at risikoen for at eleverne ikke udvikler deres historiebevidsthed er høj. Eleverne leger med legetøjet og læreren leger med, men i stedet for at stille eleverne

redegørende, vurderende eller perspektiverende spørgsmål, som for eksempel 'hvorfor tror I, at man ikke leger det her i dag?' eller omvendt 'hvorfor tror I, at I stadig leger med det her i dag?', indgår læreren nu i en legekammeratsrolle i stedet for en lærerrolle. Ved at stille kritiske spørgsmål under legen kan der opstå mulighed for refleksion, fremfor ren leg.

I den anden observation ser vi i museumsundervisningen også brug af traditionel historiebevidsthed. Dette vurderes at gøre sig gældende i observationen, idet eleverne blandt andet spørges om, hvordan de tror miljøet på fabrikkerne var før i tiden i forhold til i dag. Interessant er det, at der, modsat den første observation, også indgår eksemplarisk- eller progressiv historiebevidsthed (Poulsen & Petersen, 2015). Dette ses da eleverne skal arbejde med øvelsen 'hvad er godt og hvad er skidt?'. Eleverne skal her påpege, hvilke ting industrialiseringen har medført af gode og dårlige ting. En elev viser efterfølgende, hvordan denne har optimale betingelser for at udvikle sin eksemplariske- eller progressive historiebevidsthed, ved at svare på spørgsmålet om indflydelse på nutiden, på følgende måde: 'Ja, fx hjelmene, dem ville man nok ikke have i dag, hvis vi ikke havde haft industrialiseringen.' (Bilag 5). Eleven formår her at opstille en sammenhæng mellem, hvordan man, på baggrund af historisk erfaring, har haft brug for hjelmen dengang og i dag stadig gør brug af denne.

Eleverne i den anden observation, har jf. bilag 5, modsat den første klasse, arbejdet med undervisningsemnet inden museumsbesøget. Dét at eleverne allerede på forhånd kender til emnets hovedbegreber (eksempelvis miljø, industri, arbejder etc.) kan medføre at museumsunderviseren i sin undervisning ikke behøver at have fokus på elevernes begrebsviden. I interviewet med Sarah Noes Sørensen efter anden observation, udtaler hun:

'...jeg plejer at gå op og spørge om de har haft om det (emnet red.) før... i dag havde de fx haft om det, så kan man godt regne med at de ved hvad industrien er, ...så man regner med at det er dem, der går ind og forklare, hvad de forskellige ting er. Så det kan variere meget hvilke spørgsmål man stiller og sådan.' (Bilag 6).

Her ses det, at museumsunderviseren forinden undervisningen, forsøger at tilpasse sine spørgsmål til det niveau, eleverne vurderes at være på. Dette kommer også til udtryk i den anden observation, da lærer og museumunderviser hilser på hinanden og museumsunderviseren spørger: 'har I haft om det før?' (Bilag 5).

## 7.2 Kommunikation og samarbejde mellem lærer og museumsunderviser

For at belyse hvorvidt lærerens samarbejde med underviseren har konsekvenser for elevernes udvikling af historiebevidsthed, må vi efter vurderingen af undervisningsmaterialet undersøge samarbejdet mellem museumsunderviser og lærer.

### 7.2.1 Inden besøget

Da undervisningsmaterialet er udarbejdet som et forløb, samt i ovenstående vurderes til, at kunne give mulighed for udvikling af historiebevidsthed, bliver det interessant at undersøge, hvordan disse museumsbesøg udvælges, samt hvordan lærer og museumsunderviser kommunikerer før og under museumsbesøget. Carina Fosberg Nielsen giver i et interview udtryk for, at museet 'skal kunne bidrage til noget ekstra, som jeg ikke kan herhjemme i klasselokalet' (Bilag 7). Derudover pointeres det, at museumsbesøget ofte udvælges på baggrund af kollegers anmeldelser (Bilag 7). Lærernes indtryk af museet som undervisningssted har altså indflydelse på udvælgelsen af museet. Museumsbesøgene bookes herefter online ofte via museernes hjemmesider. Sarah Noes Sørensen fra arbejdermuseet, Inga Albertsen fra Nationalmuseet og Sara Tougaard fra Zoologisk Museum giver alle udtryk for, at der, i langt de fleste tilfælde, ingen kommunikation er mellem museumsunderviser og lærer inden besøget (Bilag 6, 8 & 9). Hvis lærerne kontakter museet inden forløbet, vil det altså være bookingafdelingen, de er i kontakt med, og ikke den museumsunderviser de skal samarbejde med under museumsbesøget. Om bookingsystemet udtaler Sarah Noes Sørensen:

'...så er det booking der tager sig af det, og sender materiale hvis de skal have det, og det er også dem, de spørger, hvis de skal bruge noget af det materiale, der er før eller efter, og de kan også finde meget af det på nettet.' (Bilag 6).

Dét at der forinden besøget ikke foregår yderligere kommunikation mellem lærer og museumsunderviser, vurderer jeg, kan have konsekvenser for elevernes udbytte af museumsbesøget, da lærer og museumsunderviser risikerer at forberede sig uoverensstemmende forinden museumsbesøget. Eksempelvis kan læreren inddrage museumsbesøget i starten af et forløb og herigennem bruge besøget, til at udvikle elevernes udsagnsviden, samtidigt med at museumsunderviseren kan forberede samme besøg, ud fra tesen om at eleverne har haft om emnet i det tilhørende materiale fra museets side inden besøget. At bookingen foregår automatisk, samt at læreren herefter modtager en automatiseret standardbekræftelse, kan ud fra

et kommunikationsperspektiv ses som værende asymmetrisk (Canger & Kaas, 2016). Denne asymmetriske kommunikation begrundes ud fra, at museet gennem sit bookingsystem og sine automatiserede svar definerer hvordan kommunikationen vil foregå, i dette tilfælde udelukkende elektronisk. Dette kan risikere at have en betydning for lærerens forventninger til museet som samarbejdspartner, da den upersonlige booking lægger op til, at læreren selv må finde svar på eventuelle upræcise formuleringer. Inga Albertsen, der er leder af undervisningen på Nationalmuseet, udtrykker i et interview, at viljen til at samarbejde med lærerne forinden besøget er der, men at det ikke kan nås.

‘Det gør vi ikke, når der er ca. hundredetitusinde elever igennem ik’os og når de så tit er her i seks syvhundrede elever på en dag ik’ altså det, det, det kan vi ikke nå desværre.’ (Bilag 8). Det skal her understreges at de 110.000 elever der refereres til er det antal elever der årligt besøger Nationalmuseets tilbud.

På baggrund af det ikke-eksisterende samarbejde mellem lærer og museumsunderviser forinden besøget, kan en afklaring eller en kort samtale umiddelbart inden undervisningsstart have indflydelse på hvordan lærer og museumsunderviser agerer og kommunikerer under besøget. Sarah Noes Sørensen udtrykker forventning til lærerne og det første møde på følgende måde:

‘Men jeg tror min forventning er, hvis jeg sådan skal have en optimal tur rundt, er ... altså bare det med at man får en god hilsen med hinanden til at begynde med, det kan man meget hurtigt fornemme. Også lidt når vi snakker om altså hvad har de haft om og hvad har de ikke haft om, så man begge to får pejlet lidt ind øhm øhm, hvad skal de i dag.’ (Bilag 6).

Ud fra dette citat kan det tolkes at en optimal besøgstur er afhængig af samspillet mellem museumsunderviser og lærer. Det første møde er altså en vigtig brik, for at museumsunderviseren kan ‘pejle’ sig ind på, hvilken retning besøget skal tage. På denne baggrund vil der kunne argumenteres for at det første møde har indflydelse på museumsbesøgets udfald. For at undersøge om dette første møde har indflydelse på resten af museumsbesøget kommer de to observationer nu i spil.

### 7.2.2 Under besøget

I den første observation opleves det, at læreren ikke er til stede, da undervisningen påbegyndes. Da klassen allerede er forsinket vælger museumsunderviseren at starte forløbet uden at have haft en samtale med klassens lærer. Dét at museumsunderviseren vælger at starte undervisningen uden læreren kan risikere at påvirke lærerens positionering. Da museumsunderviseren begynder undervisningen uden at informere om det, vurderes det at risikoen for at læreren påtager sig en underordnet position (Jensen, 2013) øges. Denne vurdering baseres ud fra det faktum at læreren, da denne ankommer, stiller sig bag eleverne og forholder sig passivt gennem første halvdel af undervisningen (Bilag 4). Ej heller da eleverne leger, kommunikeres der mellem museumsunderviser og lærer. Det at lærer og underviser ikke får talt sammen inden selve undervisningen på museet, kan på denne baggrund have indflydelse på den følgende indbyrdes kommunikation, da underviseren ved at tage ordet fra start pålægger sig selv en dominerende position (Jensen, 2013). Dette kommer eksempelvis til udtryk, da læreren stiller spørgsmål til underviseren på lige part med eleverne senere i observationen (Bilag 4). I denne skævvredne positionssituation ville det kunne risikeres, at lærer og undervisers fremadrettede kommunikation vil foregå asymmetrisk, samtidigt med at risikoen for, at læreren vil påtage sig rollen som turist (Hyllested, 2007, s. 32) vurderes som værende øget. Det skal her påpeges, at læreren og underviseren indbyrdes ikke er låst i disse positioner under hele besøget. På baggrund af den asymmetriske kommunikation tolkes det, at læreren påtager sig 'lov-og-orden's rollen (Hyllested, 2007, s. 31), idet lærerens kommunikation, i første observationsdel, udelukkende foregår via irettesættelse af eleverne. Senere i observationen ses det, hvordan lærerens rolle forandres. Dette kommer til udtryk da læreren i observationen stiller et spørgsmål, museumsunderviseren ikke kender svaret på. Læreren bliver efter denne situation mere aktiv i besøget og lader til at gå fra rollen som lov-og-ordens medarbejder til at være en praktisk medarbejder, idet læreren nu fremstår aktiv ved at inddele eleverne i grupper og sætte sig og være en del af et inddelt hold. Foruden manglende kommunikation mellem lærer og museumsunderviser ses det, i observationen, at eleverne ikke er forberedt på besøget. For eksempel udtrykker eleverne at de skal have om 50'erne, hvilket ikke stemmer overens med det forløb, de har booket. Elevernes forventning om at skulle undervises i 50'ernes historie og dét at underviseren kalder eleverne for 3.A, fremfor 3.B, ville gennem et møde mellem museumsunderviser og lærer sandsynligvis være undgået. Derfor vurderes dette første møde som en vigtig brik for museumsbesøgets udfald.

I den anden observation ses det derimod, at museumsunderviser og lærer får talt sammen inden undervisningens start. Museumsunderviseren får, i samarbejde med læreren, afklaret at museumsbesøget i dette tilfælde bruges som afslutning på et forløb (Bilag 5). Efter denne afklaring mellem museumsunderviser og lærere kommunikerer der herefter i det usagte.

Da alt hvad vi gør, ifølge Ole Løw, i sidste ende omdannes til kommunikation (Løw & Skibsted, 2012), kan der, i den anden observation, argumenteres for, at lærer og museumsunderviser er i konstant dialog gennem undervisningssekvenserne. Dette kommer til udtryk gennem nikken og rysten på hovedet (Bilag 5). Ydermere kan der i denne sammenhæng argumenteres for, at lærerne påtager sig roller som praktiske medarbejdere (Hyllested, 2007, s. 31), idet de indgår på elevhold og hjælper eleverne på vej i deres opgaveudførelse. Den ligeværdige og symmetriske kommunikation i besøgets start, vurderes altså derfor som værende betydningsfuld for det samlede udbytte af museumsbesøget, da eleverne gennem støtte og vejledning fra lærerne, kan have øgede chancer for udvikling af deres historiebevidsthed.

### 7.3 Forventninger til museumsunderviser og lærer

Den sidste faktor der vil blive belyst er parternes forventninger til besøget. Forventningerne vil blive belyst fra tre vinkler; museumsunderviserens forventning, en lærers forventning samt to ledere af undervisning på museets forventninger.

Under empiriindsamlingen viste det sig, at alle parter var enige om, at lærerens rolle på et museumsbesøg først og fremmest er at opretholde ro og orden. Lærerne kender eleverne bedst og er derfor bedst i stand til at vurdere, i hvor høj eller hvor lav grad eleverne eventuelt skal støttes under besøget. Inga Albertsen, Sara Tougaard og Sarah Noes Sørensen giver alle udtryk for, at de fleste lærere går med rundt og forholder sig passivt; nogle endda så passivt at de forlader klassen og går i museets cafe (Bilag 8). På denne baggrund kan der altså argumenteres for, at museumsfolkene ser to scenarier opstå:

1. Lærerne agerer praktiske medarbejdere og indgår i samarbejde med lærerne og agerer praktisk medarbejder (Hyllested, 2007, s. 31)
2. Lærerne agerer turister der forholder sig passivt (Hyllested, 2007, s. 31) under hele, eller dele af museumsbesøget. I nogle tilfælde påtages rollen som lov-og-orden medarbejder (Hyllested, 2007, s. 31).

Disse forventninger stemmer overens med, hvad vi ser i observationerne, og bekræfter museumsfolkenes forventninger.

Lærer Carina Fosberg Nielsen danner sig et indtryk af museet ved at få anbefalinger fra kolleger allerede inden selve søgningen eller bookingen af museumsbesøg. Disse anbefalinger samt søgninger på internettet er i denne forbindelse med til at forme, de forventninger der stilles til museet og dets tilbud. Carina Fosberg Nielsen omtaler i interviewet, hvordan hun kan komme til at fravælge museumstilbud, hvis ikke disse er beskrevet godt nok (godt nok skal i denne forbindelse forstås som værende en beskrivelse af, hvilken metode museet vil benytte i forløbet, samt hvilke mål der er opstillet til forløbet). Dét, at der ingen fysisk kommunikation er mellem museumsunderviser og lærer forinden besøgsdagen, stiller store krav til den information museerne har liggende tilgængeligt på deres hjemmesider (Bilag 8). Hvis ikke hjemmesiden er opdateret, vil læreren risikere at danne sig en forventning til et forældet museumsbesøg, samtidigt med at det risikeres, at læreren forbereder eleverne på et museumsbesøg, der kan have ændret fokus. Man kan altså her risikere at undervise eleverne i oplæg, der ikke fungerer hensigtsmæssigt (skoven-i-skolen.dk).

I forventningsundersøgelsen stod det også klart, at både lærer, museumsunderviser og lederne af undervisning ønsker, at lærerne skal deltage aktivt i undervisningen og 'være med'. Dette tyder på at alle de fire interviewpersoner mener, at rollen som 'praktisk-medarbejder' er vejen til et succesfuldt samarbejde mellem lærer og museumsunderviser. Det vurderes derfor, at kun i den fælles forventning til museumsbesøget, vil optimale forhold for både kommunikation samt undervisning opstå.

## 8. Diskussion

I dette bachelorprojekt undersøges det, hvordan forskellige faktorer kan have indflydelse på museumsbesøgets udfald. Dette har været med til at udvide min viden om, hvilke faktorer der gør sig gældende i et sådant besøg, samt hvilke forventninger der stilles til kommende lærere, i historieundervisningen. Under udarbejdelsen af dette bachelorprojekt viste empirien mig nye problematikker, der forinden ikke ansås som værende betydende faktorer under et museumsbesøg.

Men *skal* alle faktorer være til stede i det succesfulde museumsbesøg? Ud fra observationerne og foregående analyse vil min vurdering være nej, idet ingen af observationerne formår at mestre alle tre faktorer. Det ses dog hvordan, dét at mestre én eller flere faktorer, kan have indflydelse på, hvorvidt museumsbesøget er succesfuldt eller ej.

I den anden observation ses det eksempelvis, at eleverne har muligheder for at udvikle deres historiebevidsthed, selvom museumsunderviser og lærere ikke har samarbejdet om undervisningen op til. Den faktor, der lykkedes, er kommunikationen mellem lærer og museumsunderviser, og det er netop denne kommunikation, der er med til at få museumsbesøget til at være succesfuldt for elevernes udvikling af historiebevidsthed, da lærerne har optimale muligheder for at hjælpe eleverne undervejs. At lærerne har mulighed for at hjælpe eleverne, ligger i den kommunikation, der er mellem museumsunderviser og lærer forinden undervisningens start på museet. Da lærerne positioneres som ligeværdige (Jensen, 2013) i deres kommunikation, samtidigt med at de forventningsafklarer med museumsunderviseren forinden museumsundervisningen, bliver deres museumsbesøg succesfuldt selvom ikke alle faktorer mestres til perfektion. Dog kan man diskutere, om lærerne i denne situation, risikerer at agere 'sociale samværdspartnere' (Hyllested, 2007), i stedet for praktiske medarbejdere?

I den første observation er problemet derimod, at ingen af faktorerne formår at komme positivt i spil under besøget. Dette kan dog have forskellige årsager. Eksempelvis kan læreren have booket et forkert forløb, bruge museumsbesøget som opstart til et emne eller have forventet noget andet af museumsbesøget.

Disse to situationer er med til at belyse, hvordan lærerne forholder sig forskelligt i museumsundervisningssituationer. Men hvis ansvar er det at kommunikationen mellem lærer og museumsunderviser kommer til at fungere? Svaret ville her være begge. På baggrund af analysen kan ansvaret anskues ud fra to synsvinkler. Der kan argumenteres for, at læreren i situationen har ansvaret for at informere museumsunderviseren om, på hvilket niveau eleverne er. På den måde har museumsunderviseren mulighed for at tilrettelægge de kommende spørgsmål, så de udfordrer eleverne mest muligt. Omvendt er det museumsunderviseren der har ansvaret for at informere læreren om, hvordan museumsundervisningen vil foregå, så læreren har optimale muligheder for at mestre rollen som praktisk medarbejder.

Hvis vi kigger på faktoren omhandlende undervisningsmateriale, vil man, på baggrund af viden om inddragelse af udeskole i undervisningen, kunne argumentere for, at hvis læreren formår at forberede eleverne på besøget, vil museumsbesøget altid være en succes uanset om der arbejdes med museets undervisningsmateriale. Men vil museumsbesøget stadig være en succes, hvis lærer og museumsunderviser ikke verbalt kommunikerer? Den første observation viser os et nej, på trods af at det tidligere blev redegjort, hvordan mennesket ikke er i stand til ikke at kunne kommunikere. Det der i første observation kan anses som værende en kommunikationsløs museumsundervisning, vil derfor ikke være kommunikationsløs, men stadig positioneret.

## 9. Konklusion

I dette bachelorprojekt er det, i en empirisk-induktiv undersøgelse, blevet belyst hvilke faktorer, der kan have indflydelse på et succesfuldt museumsbesøg. Først og fremmest kan det konkluderes, at opgavetyper og lærerens tilrettelæggelse af museumsbesøget kan skabe fordele/ulemper for elevernes udvikling af forskellige typer historiebevidsthed. Hvis ikke læreren formår at forberede eleverne og deres undervisning forinden besøget, risikeres det derfor, at elevernes muligheder for udvikling af historiebevidsthed formindskes.

Ud fra undersøgelsen af den anden faktor 'Kommunikation og samarbejde mellem lærer og underviser før og under museumsbesøget' vurderes det, at samarbejdet mellem museumsunderviser og lærer spiller en rolle i elevernes udvikling af historiebevidsthed, da det kommer til udtryk, at lærerens rolle og engagement undervejs har indflydelse på, hvordan lærerne støtter deres elever i denne udvikling. Kommunikationen mellem lærer og museumsunderviser tolkes som værende essentiel for en museumsundervisning, der har til hensigt at udfordre eleverne mest muligt. Det vil sige, at kun hvis eleverne udfordres under museumsbesøget, har de muligheder for at udvikle deres historiebevidsthed.

Hvis læreren ikke formår at engagere sig i læringssituationen og blot agerer passiv statist bagest i lokalet, risikeres det, at hverken museumsunderviserens eller lærerens kommunikative position ændres undervejs i undervisningen hvilket kan have indflydelse på elevernes muligheder for udvikling af historiebevidsthed. Derudover vanskeliggøres udviklingen af elevernes

historiebevidsthed, hvis de forudgående forberedelser til besøget samt besøgets faglige niveau ikke er samspillende.

Forskning viser, at inddragelse af lokalmiljø, herunder museer, har en positiv effekt på elevernes læringsmuligheder. Det viser sig dog, i dette bachelorprojekt, at dette ikke gør sig gældende, hvis læreren ikke er i stand til at gøre besøget relevant for eleverne. Læreren kan dog, gennem kommunikation under besøget, have indflydelse på, hvorvidt eleverne får muligheden for at udvikle deres historiebevidsthed undervejs i museumsbesøget. Hvis læreren påtager sig en aktiv rolle som praktisk medarbejder, vil det blive muligt for eleverne at blive inddraget optimalt under museumsbesøget. Forholder læreren sig derimod passivt og fokuserer på 'kun' at holde ro og orden, risikeres det, at eleverne ikke opnår det optimale udbytte af museumsundervisningen.

Det vurderes derudover, at museumsbesøg er med til at støtte historieundervisningen i grundskolen, da disse alternative læringsrum bidrager til, at eleverne introduceres til andre undervisningsmetoder end de er vant til, samtidigt med at eleverne inddrages i samfundet omkring dem. Museumsbesøget giver derudover muligheden for at bygge bro til den undervisning, der foregår tilbage på skolen i de vante rammer.

Denne bro kan dog ikke fungere, hvis ikke museumsunderviser og lærer samarbejder under museumsbesøget. Den korte forventningsafstemning mellem lærer og museumsunderviser forinden undervisningen, kommer til at spille en meget stor rolle for museumsbesøgets udfald. Ved at droppe denne forventningsafstemning, vurderes det på baggrund af analysen, at elevernes udbytte har stor risiko for at blive formindsket. Vi ser også, at hvis denne forventningsafstemning udføres forinden undervisningsstart, har lærerne en større chance for at indgå i ligeværdig kommunikation under besøget.

Da jeg anser forventningsafstemningen, som værende afgørende for museumsbesøgets udfald, må det også vurderes, hvordan man kan udvikle denne del af besøget. I denne forbindelse vender vi tilbage til onlinebookingen af museumsbesøget. Da vi kan konkludere, at det første møde er vigtigt, kunne man,

for at forberede lærer og museumsunderviser på det første møde, udarbejde en del i onlinebookingen der hed 'forventning'. Læreren ville her have mulighed for kort at skrive, hvad forventningerne til besøget er. På den måde ville museumsunderviseren allerede på forhånd kunne tilrettelægge besøget bedst muligt til elevernes niveau, da museumsunderviseren på denne måde allerede på forhånd ved om museumsbesøget inddrages som redegørende opstarts del eller som reflekterende/vurderende/evaluerende afslutningsdel. Omvendt vil museet i sin beskrivelse af forløbet kort kunne forklare, hvad det forventes, at lærerens rolle er under besøget. Eksempelvis kunne der stå: 'På dette museumsbesøg vil museumsunderviseren lave aktiviteter, hvor eleverne inddeles i hold. Det forventes derfor at læreren forinden museumsbesøget har inddelt klassen i fire grupper'. På denne måde vil de mere lavpraktiske ting allerede på forhånd være oplyst, så læreren ikke under museumsbesøget pludseligt skal inddele grupper, føre eleverne et sted hen, eller lignende.

Ud fra diskussionen kan det udledes, at det succesfulde museumsbesøg er afhængig af at minimum én af de tre faktorer lykkes. Hvilken af de tre der vil lykkes vil være meget forskelligt fra lærer til lærer. Nogle lærere vil forberede sig meget inden et museumsbesøg og få vil endda tage kontakt til museet efter de har booket sig et forløb. Men da lærere er alle er forskellige, vil hvert enkelt museumsbesøg være forskelligt. Dog vil faktorerne altid have mulighed for at komme i spil. Om museumsbesøget vil blive en succes, vil derfor altid være afhængigt af, hvorvidt læreren formår at skabe rammerne for denne succes.

## 10. Perspektivering

I udarbejdelsen af dette bachelorprojekt blev der arbejdet med tre faktorer. Disse tre faktorer er hver især blevet undersøgt for fordele og ulemper. Bachelorprojektets længde forhindrede dog at gå rigtigt i dybden med alle tre faktorer. Under projektet fandt jeg frem til, at det fremadrettet kunne være interessant at gå mere i dybden med hver af de tre faktorer. Det kunne eksempelvis være interessant at undersøge, hvilken effekt sådanne forventningsafstemninger kunne have på museumsbesøget. Både i forhold til samarbejdet og kommunikationen mellem lærer og museumsunderviser, men samtidigt også om det har en positiv effekt på elevernes tilegnelse af viden.

## 11. Litteraturliste

Arbejdermuseet, Lærervejledning (2017). Lokaliseret 26. maj 2017 på Arbejdermuseet.dk:  
<https://www.arbejdermuseet.dk/wp-content/uploads/2016/09/Arbejdermus01-2.pdf>

Arne-Hansen, S., Andersen, L. N. & Svendsen, A. R. (2014). *Hverdagsliv før og nu; fortalt gennem børnenes arbejdermuseum*. København: Skoletjenesten Arbejdermuseet.

Canger, T. & Kaas, L. (2016). *Praktikbogen*. København: Hans Reitzels Forlag.

EMU Danmarks Læringsportal, Den åbne skole (2017). Lokaliseret 24. maj 2017 på emu.dk:  
<http://www.emu.dk/modul/den-åbne-skole>

Hyllested, T. (2007). Når skolen tages ud af skolen. *MONA* (4), 25-34.

Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse* (2. udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur

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

Løw, O. & Skibsted, E. (2012). *Psykologi for lærerstuderende og lærere*. København: Akademisk Forlag.

Mattsson, M., (2014). *Læreren som forsker*. Århus: KLIM

Petersen, N. & Poulsen, J. A. (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie; en håndsrækning*. Jelling: Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2013). *Historiedidaktik; fra teori til praksis*. København: Gyldendal.

Seligmann, T. (2014). *Learning Museum - Praksismanual; samarbejde mellem museer, læreruddannelser, skoler*. Roskilde: Museet for Samtidskunst

Uddannelses- og Forskningsministeriet (2013). Lokaliseret 25. maj 2017 på ufm.dk:  
<http://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/reform-af-laereruddannelsen>

Uteskole - en del av skolens utvidede læringsrom, Skoven i skolen (2011). Lokaliseret 30. maj 2017 på skoven-i-skolen.dk: <http://www.skoven-i-skolen.dk/content/uteskole---en-del-av-skolens-utvidede-læringsrom>