

Dramatiseret museumsformidlings påvirkning af elevers muligheder for kvalificering af deres historiebevidsthed

Fortæl mig noget, og jeg glemmer.

Vis mig, og jeg husker.

Involver mig, og jeg forstår.

- Konfutse (kinesisk filosof 551-479 f. kr)

Et bachelorprojekt udarbejdet af

Julie Holmqvist Rud

Vejleder: Jonas Svane

Antal tegn: 64.913

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	3
1.1. PROBLEMFOMULERING	5
2. LÆSEVEJLEDNING	5
3. UNDERSØGELSESDSIGN.....	6
4. METODE	7
5. AFGRÆNSNING	8
6. TEORIER OG BEGREBSAFKLARING	9
6.1 HISTORIEBEVIDSTHED	9
6.1.1 HISTORISK BEVIDSTHED	10
6.2 HISTORISK TÆNKNING OG HISTORISK EMPATI	10
6.3 ROLLESPIL	11
6.4 MULIGHEDER FOR LÆRING	12
6.5 EN UDVIDET MODEL	13
6.6 KOMMUNIKATION	15
6.7 DRAMATISERET MUSEUMSFOMIDLING.....	16
7. EMPIRI.....	16
7.1 FØRSTE BESØG PÅ M/S MUSEET FOR SØFART	17
7.2 OBSERVATION AF "LIVET PÅ ET DAMPSKIB ANNO 1930"	17
7.3 INTERVIEW AF MAIKEN BJØRNHOLT	17
8. ANALYSE.....	18
8.1 "LIVET PÅ ET DAMPSKIB ANNO 1930"	18
8.2 MUSEETS UNDERVISNINGSMATERIALE OG TILHØRENDE LÆRERVEJLEDNING	18
8.3 UNDERVISNINGSFORLØBET	20
8.4 LÆREPROCESSER OG KOMMUNIKATION	24
9. DISKUSSION	29
9.1 DISKUSSION AF UNDERSØGELSESDSIGN	30
9.2 HANDLEPERSPEKTIV	32
10. KONKLUSION.....	32
11. PERSPEKTIVERING	34
12. LITTERATURLISTE	35
13. BILAGSOVERSIGT.....	37

1. Indledning

"Fortæl mig, og jeg glemmer. Vis mig, og jeg husker. Involver mig, og jeg forstår." Sådan siger et gammelt kinesisk ordsprog om ledelse, udtalt af den kinesiske filosof, Konfutse. Med andre ord, lagres vores erindringer bedst, hvis vi selv kan blive inddraget og involveret i processen. Når vi går på museum, om det er i skoleregi eller ej, må formidlingen gøres relevant for publikum. Det kan blandt andet handle om at gøre publikum til en del af historien – således bliver det også lettere at forstå de udstillede genstande, fordi man pludselig får en kontekst at forstå genstanden ud fra.

Eleverne i den danske folkeskole finder historiefaget *kedeligt*. Det viser en rapport fra 2016, *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* af Heide Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen, hvor de blandt andet undersøger, hvordan eleverne forstår faget historie. Eleverne oplever faget som monotomt, præget af læreroplæg, og som et fag med rutinepræget undervisning. Museumsbesøg bliver typisk afholdt i forbindelse med særlige omstændigheder, såsom lejrskoleophold og ekskursioner, men ikke noget, der kædes sammen med undervisningen i historiefaget. Dette på trods af, at eleverne udtaler, at det netop er ved museumsbesøg, at de oplever at lære noget. Eleverne fremhæver dog, at det typisk er den anderledes form for undervisning, der er det spændende element, og ikke selve indholdet eller emnet (Knudsen og Poulsen, 2016).

Jeg kan personligt nikke genkendende til disse udtalelser fra min egen folkeskoletid. I 4. klasse var min klasse og jeg på oplevelsescenter Sagnlandet Lejre. Vi havde en dag i vikingernes fodspor, og en særlig episode, hvor min klassekammerat tilfældigt vælter en hellig figur i vandet, og det straks herefter begynder at regne, har skabt et helt særlig minde. Vi så det alle som et virkelig tegn fra guderne, og pludselig var vikingetidens overtro ikke så fjern og abstrakt, som den ellers syntes være for en 4. klasse uden nærmere kendskab til vikingetiden. Hvad vi ellers lærte resten af dagen på oplevelsescenteret, står ikke lige så tydeligt i min erindring, men denne oplevelse har lagret sig i min hukommelse, så jeg selv den dag i dag, tænker på den hver gang det pludselig regner.

Museers formidling har i de sidste år gennemgået et paradigmeskift. Tidligere var der et stort fokus på samlingen. Nu synes der, at være et øget fokus på brugerne af museet. Derfor er meget af formidlingen gået fra en monologisk tilgang til en mere dialogisk tilgang. Dette ses også i de undervisningsforløb museerne tilbyder, hvor flere og flere har fået øjnene op for at inddrage publikum og deres sanser (Kjeldsen, 2013).

Jeg har i denne bacheloropgave derfor valgt at tage udgangspunkt i dramatiseret museumsformidling, da jeg i de seneste par år har været optaget af denne formidlingsform som undervisningsform. Jeg har i løbet af læreruddannelsen beskæftiget mig med museumspædagogik, drama og iscenesættelse gennem flere specialiseringsfag, og nogle af disse begreber, ser jeg udformet i dramatiseret museumsformidling. Her indgår eleverne som en aktiv del af læringen igennem et drama, der ikke på forhånd er skrevet, og som ikke kan tilbydes på samme måde indenfor skolens rammer. Jeg har igennem min 3. års praktik brugt museer i min historieundervisning, og jeg fandt det svært at vurdere elevernes reelle læringsudbytte af et klassisk museumsbesøg, da der er mange faktorer, der spiller ind. Derfor blev jeg interesseret i andre museumsformidlingsmetoder, hvor min første hypotese var, at hvis eleverne selv deltog i en aktivitet, måtte den også huskes bedre, jf. tidligere citat.

Dramatiserede virkemidler er ikke nyt i historiefomidlingen på museer. Det har i årtier været set hos blandt andet Frilandsmuseet, Den Gamle By i Århus, m.v., som alle har været optaget af at integrere teatertechnikker i udstillinger og andre former for formidling. Denne formidlingsform er blevet undersøgt talrige gange og fundet læringsrig, men den har dog også en stor brist: den inddrager ikke publikum. Ingrid Vatne (2015) har undersøgt publikumsdeltagelse i dramatiseret museumsformidling og fremhæver i sin Ph.d.-afhandling, at en levendegørelse, hvor publikum bliver inddraget som betydningsbærende karakterer for hændelsesforløbet, kan være med til, at hændelser og forhold fra den historiske fortid bliver vedkommende for nutidens menneskers liv og virkelighed. Når netop det synes interessant, må det ses i lyset af den generelle debat i fagdidaktikken indenfor historiefaget, hvor historiebevidsthedsbegrebet er særdeles omdiskuteret. Begrebet rummer en forståelse for samspillet mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger, og det er derfor interessant at undersøge ift. dramatiseret museumsformidlingsmetode, hvor eleverne spiller en rolle, de selv skal definere, i et forestillet fortid.

1.1. Problemformulering

På baggrund af ovenstående har jeg i dette bachelorprojekt arbejdet ud fra følgende problemformulering:

Hvilken påvirkning kan dramatiseret museumsformidling have på elevernes muligheder for kvalificering af deres historiebevidsthed?

2. Læsevejledning

Denne læsevejledning har til sinde at afklare opgavens opbygning og struktur. Opgaven består af 13 kapitler, inklusiv litteraturliste og bilagsoversigt:

- Kapitel 3 præsenterer undersøgelsesdesign og metodevalg,
- Kapitel 4 definerer metoder brugt i empiriindsamlingen.
- Kapitel 5 gennemgår opgavens afgrænsning for at skærpe opgavens fokus.
- Kapitel 6 udgør en teori og begrebsafklaring. Her vil der blive redegjort for hvilke teorier og begreber, der bliver benyttet i udarbejdelsen af analysen.
- Kapitel 7 præsenterer opgavens empirigrundlag. Interviewperson og observation vil blive præsenteret.
- Kapitel 8 er analysen. Analysen er inddelt i tre kategorier, ud fra empiriens resultater.
 - Kategorier, der vil blive analyseret er:
 - o Undervisningsmaterialet og tilhørende lærervejledning
 - o Undervisningsforløbet
 - o Læreprocesser og kommunikation
- Kapitel 9 består af en diskussion af dels den teoretiske brug i dette projekt og dels selve undersøgelsesdesign og metode. Herefter er der et handleperspektiv for mig, som kommende historielærer i den danske folkeskole.
- Kapitel 10 er opgavens konklusion.
- Kapitel 11 er en perspektivering af, hvad der fremadrettet kunne være interessant at undersøge.
- Kapitel 12 er litteraturlisten.
- Kapitel 13 er en oversigt over opgavens bilag.

3. Undersøgellesdesign

Jeg vil i de to følgende afsnit præsentere og begrunde de metoder og refleksioner, jeg har haft forud for min undersøgelse og heri også, hvordan jeg har indsamlet min empiri. Indsamlingen af empiri til dette bachelorprojekt er foregået i foråret 2018 ved to besøg på M/S Museet for Søfart i Helsingør.

På baggrund af min interesse for dramatiseret museumsformidling, har jeg valgt at arbejde ud fra den empirisk-induktive metode, da denne kan give mulighed for at konkludere på baggrund af interview og observationer. Denne tilgang giver mig mulighed for at arbejde med bachelorprojektets problemformulering ud fra informanternes holdninger, oplevelser eller handlinger. Jeg tager derudover udgangspunkt i hermeneutikken, da denne videnskabsstradition har til hensigt at skabe forståelse for meningen med tilværelsen. Ifølge hermeneutikken kan der fortolkes på alt, hvad der gøres og siges. Man forstår subjektivt ud fra ens egen forforståelse, og det er derfor nødvendigt og hensigtsmæssigt at afdække denne, inden man går i gang med en undersøgelse, for bedre at kunne frigøre sig fra forforståelsen. Dog skal det pointeres, at man aldrig helt vil kunne frigøre sig fra den. Jeg vil derfor i dette projekt også have en forforståelse med mig, men da jeg er bevidst om denne, mener jeg, at min undersøgelse er valid. Hermeneutikken gør det også muligt at forstå fænomener ud fra andres perspektiver. Man er nødsaget til at forstå enkelte dele af tilværelsen for at kunne forstå det store hele (Mattson, 2014, s. 92).

Min empiri indsamling har taget udgangspunkt i en kvalitativ observation og interview som dataindsamlingsmetode. Første skridt i den kvalitative empiri-indsamlingsproces blev derfor at udarbejde, dels en semistruktureret observationsguide, og dels en semistruktureret interviewguide. I følgende metodeafsnit vil jeg begrunde overvejelserne bag og begrundelserne for de semistrukturerede tilgange. Dette arbejde med den empirisk-induktive og -kvalitative metode gav mig mulighed for at beskrive sammenhænge og undersøge en specifik situation. Jeg har undersøgt de særlige muligheder ved netop undervisningsmetoden, dramatiseret museumsundervisning, som undervisningsforløbet "*Livet på et dampskip anno 1930*" er bygget op omkring. Det er altså ikke et forsøg på at sige noget om ét enkelt eksemplarisk undervisningsforløb eller generaliserende om alle museers undervisningsforløb, men et forsøg

på at vise kvaliteter og udfordringer ved ét tilfælde af brug af denne metode (Rienecker og Jørgensen, 2014, s. 214). Efter empiri indsamlingen blev der fokus på, hvilke teorier og metoder der kunne kvalificere og begrunde undersøgelsens foreløbige resultater. 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 udvælgelsen af teori, medfører at dette bachelorprojekts analyse er empirisk-induktiv (Larsen, 2015).

4. Metode

I dette bachelorprojekt har jeg arbejdet ud fra etnografiske metoder. Her tager man højde for, at man som individ, påvirker det felt man er i gang med at studere (Larsen, 2015). Det er her vigtigt at huske, at man som individ påvirker de gældende situationer blot ved sin tilstedeværelse. Dette havde jeg for øje, da empirien blev indsamlet, gennem den semistrukturerede observation, samt interview. Fokuspunkterne og spørgsmålene til interview og observations-guiderne blev udarbejdet så objektivt som muligt, for at imødekomme den påvirkningskraft man som observatør eller interviewer har.

Derudover var jeg ved observationen ikke selv deltagende, hvilket kvalificerer min observation til en observation af første orden (Bjørndal, 2012, s. 43). Ydermere har jeg valgt at lydoptage observationen, og udvalgte uddrag er transskriberet i bilag 4, mens selve observationerne ses i bilag 3. Mine fokuspunkter var blandt andet: *Aktiv deltagelse, sproglig formidling, historisk perspektivering* m.fl. (S. 1, Bilag 1). Trods disse fokuspunkter for observationen var der stadigvæk plads til, at jeg kunne rette fokus mod noget andet, hvis det fangede min interesse. Dette er en af fordelene ved en semistruktureret observation, fremfor struktureret, da jeg ved denne form ville risikere at undlade disse situationer, grundet et mere skærpet fokus. En ulempe ved denne observationsform er dog, at den hurtigt kan blive ufokuseret, og dermed også sværere at arbejde konkret med senere hen. Ved at lydoptage samtalerne, både mellem underviser-elev og elev-elev under observationen, har jeg haft mulighed for at lytte til disse optagelser flere gange. Det har givet mig muligheden for at fastholde lydsiden af min observation, og dermed gjort det lettere at huske den tilhørende billedside (Bjørndal, 2012). Dog er dette også ulempen ved at lydoptage. Som mikrofonbærer, får jeg kun en udvalgt vinkel på situationen, hvilket ikke giver et fuldendt billede på observationen af undervisningsforløbet, og denne optagelse bliver fastholdt, selvom jeg som menneske fortsat er i udvikling, og dermed

kan fortolke og vurdere lydsiden på ny. Jeg vil undervejs i opgaven inddrage citater fra undervisningsforløbet og citaterne fra det tilhørende interview.

Ved interviewet blev spørgsmålene udarbejdet på baggrund af de tematikker observationerne beskrev. Interviewet skulle være med til at belyse, hvad den interviewede mente, tænkte og syntes, da dette giver informanten mulighed for at uddybe, hvad der ellers står hen som usagt ved en observation. Den semistrukturerede interviewform gav mig mulighed for at belyse de tematikker, der ønskes undersøgt, samt mulighed for at give den interviewede plads til både udfoldelse og udvikling igennem interviewet. Således kunne interviewet tage nye drejninger, som ikke var medtænkt fra starten af. Det er dog også en af ulemperne ved denne form, da der dermed stilles store krav til interviewerens, for at bevare fokus igennem interviewet.

5. Afgrænsning

Denne undersøgelse har åbnet op for mange interessante vinkler og perspektiver. Da jeg har haft et ønske om, at undersøge elevernes generelle muligheder for kvalificering af deres historiebevidsthed, har jeg valgt at foretage visse afgrænsninger, således at dette bachelorprojekt har et klart undersøgelsesfelt. Mine observationer har givet mig mulighed for at undersøge undervisningsforløbet og dermed brugen af en bestemt undervisningsmetode i en afgrænset situation. Jeg vurderer dog, at det ikke kvalificerer mig til at tolke på, hverken den enkelte elevs læring eller på klassens samlede læringsudbytte. Derfor har jeg i min analyse fokus på, hvordan dette forløb med denne metode ud fra relevant teori, kan vurderes at give *muligheder* for at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Jeg har gennem mine undersøgelser fået indblik i, hvorledes denne undervisningsmetode adskiller sig fra en analyse af elevernes æstetiske læreprocesser. Ved æstetiske læreprocesser forstår jeg, at omdrejningspunktet blandt andet er, at eleverne er skabende og medskabende i processen (Brodersen et al. 2015, 83), hvilket ikke ses ved dette forløb, hvorfor jeg har undladt en nærmere undersøgelse.

Jeg finder museumsdidaktik i en skolesammenhæng interessant, specielt den trefasede model for optimal læringsudbytte på museet, inspireret af Mads Hermansen, men jeg har valgt ikke at inddrage det i dette projekt, da fokus netop her ligger på formidlingsmetoden fremfor museet som undersøgelsesfelt.

Jeg vil dog påpege, at et fokus på elevers køn og kønsroller ift. at blive undervist ud fra et forløb med dramatisering som hovedelement, ville være interessant og relevant at undersøge. Køns betydning for undervisning er en højaktuel debat, og drenge og piger skal have lige muligheder i klasseværelset, såvel også som på museumsbesøg.

6. Teorier og begrebsafklaring

I det følgende afsnit vil jeg præsentere den teori, som jeg gør brug af i denne opgaves analyse. Disse teorier er valgt, fordi det dels gives mig adgang til at undersøge, hvilke muligheder undervisningsforløbet giver for eleverne til at tænke historisk, hvorledes kommunikationen gennem forløbet har en indflydelse på elevens læring, samt hjælper mig med at vurdere, hvilken måde forløbet påvirker elevernes muligheder for kvalificering af deres historiebevidsthed. Det er også i dette afsnit, at opgavens centrale begreber præsenteres, defineres og afgrænses.

6.1 Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er ikke det samme som viden om fortiden. Det er derimod en aktiv måde, at bruge fortiden i nutiden med sigte mod fremtiden - og noget vi alle gør. Historiebevidsthed er et omdiskuteret begreb, der stadig står til diskussion. Jeg skriver i min problemformulering, at eleverne skal have kvalificeret deres historebevidsthed, ud fra hypotesen om, at det kan give eleverne mulighed for at få en bevidsthed om fra hvilket ståsted, han/hun bedømmer de fortidige begivenheder. Derfor ønsker jeg kort at folde definitionerne ud i dette afsnit.

Historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen definerer historiebevidsthed som "*et eksistentielt menneskelig grundvilkår*" (Jensen, 1996, s. 5) og beskriver, at det er et begreb, der tager afsæt i det forhold, at nutiden er til stede i nutiden, som en erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger (Ibid.). Der er derfor tale om bevidstheden om samspillet mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger. Jensen beskriver, at det er et grundvilkår, der primært produceres, udvikles og forandres i ens egen livsverden og i mindre grad i skolens fag.

6.1.1 Historisk bevidsthed

I Vejledning for faget Historie står "*Historisk bevidsthed eller historiebevidsthed har været omdiskuteret ...*" (Undervisningsministeriet, 2018), og de skriver således med denne formulering, historisk bevidsthed og historiebevidsthed som et og samme begreb. På trods af, at blandt andet Jensen argumenterer for, at historisk bevidsthed er en særlig delmængde af historiebevidsthed (Pietras og Poulsen, 2011, s. 91), så lader det til at Vejledning for faget Historie bruger begrebet som et og samme begreb. Jensen definerer historisk bevidsthed som "*en bevidsthed om, at mennesker er historiefrembragte og historiefrembringende, og at forandringer vil være uundgåelige*" (Jensen, 2003, s. 59-60), hvorimod vejledningen beskriver det som noget processuelt, og som en kompetence elever kan bruge og udvikle. Jensens forståelse er blevet kritiseret gentagende gange for at være unuanceret og deterministisk, hvorimod vejledningens forståelse møder opbakning, da den bliver håndterbar og anvendelig for de fleste historielærere. Vejledningen beskriver historisk bevidsthed som en kompetence eleverne udvikler og bruger ved at tænke historisk, og således som noget, man kan kvalificere igennem arbejdet i historieundervisningen. På trods af denne teoretiske forskel skriver Pietras og Poulsen at begrebsforvirring generelt ikke har den store indflydelse på historielærerens tilrettelæggelse af undervisningen (Pietras & Poulsen, 2013, s. 92). Jeg vil derfor i dette projekt bruge termen *historiebevidsthed*, hvor jeg ser historisk bevidsthed, inspireret af Erik Lund, som en delmængde, der kan kvalificeres på lige fod med andre delmængder, såsom historisk tænkning, historisk empati m.v. til at åbne for en mere kvalificeret historiebevidsthed.

6.2 Historisk tænkning og historisk empati

En af metoderne til at kvalificere elevernes historiebevidsthed, er ifølge den norske historiedidaktiker Erik Lund, gennem arbejdet med elevernes historiske tænkning. Lund stiller sig kritisk ift. Jensen til definitionen af historiebevidsthed, da han mener at det kun siger, hvad eleverne skal lære og opnå, uden at give konkrete eksempler eller metoder til, hvordan de kan opnå en øget historiebevidsthed (Lund, 2009, s. 24-27). Lund mener således, at historiefaget må påtage sig, at kvalificere elevernes historiske tænkning, som et redskab til at eleverne kan dekonstruere kilder og forholde sig kritisk til historiebrugen i blandt andet undervisningen, såvel som i omverden. Han refererer til den amerikanske psykolog og historiedidaktikerne Sam Wineburg, som gennem sin forskning i elevers historiske tænkning, har påvist, at det ligger

mennesker naturligt, at gribe noget an ved at sætte det ind i sine nutidige kategorier, begrebsapparat og forståelser (Nielsen, et al., 2015, s. 63-64). Eleverne vil naturligt møde den fortid der bliver fremstillet i undervisningen, forstået på nutidens præmisser, og de skal derfor trænes at tænke historisk, således at de kan forholde sig til fortiden på fortidens præmisser. Historisk tænkning er altså, ifølge Wineburg og Lund, en udvikling af de historiefaglige metoder, som giver eleverne kontra-intuitive redskaber til at metareflektere over den ellers intuitive historiebevidsthed. Her er begrebet *historisk empati* relevant. Det dækker over at eleverne må opkvalificeres i evnen til at kunne sætte sig ind i tankerne bag datidens mennesker og deres handlemuligheder og -begrænsninger. Det beskrives som at dække over tre dimensioner, der indbyrdes er forbundne og fungerer i samspil:

- *Historisk kontekstualisering: En forståelse af tidsmæssig forskel, der omfatter dyb forståelse af de sociale, politiske og kulturelle normer i den periode, man undersøger. At kende begivenheder, der førte op til den historiske situation, og evt. andre relevante ting, der skete samtidig.*
- *Perspektivskifte: Forståelse for en andens tidligere erfaringer, principper, positioner, holdninger og overbevisninger for at forstå, hvordan den pågældende person kan have tænkt om eller handlet i en pågældende situation.*
- *Affektiv tilknytning: Forståelse for, hvordan historiske personers erfaringer, situationer eller handlinger kan have været påvirket af deres følelsesmæssige respons, baseret på en forbindelse til elevens egne erfaringer med følelsesmæssige respons.*

(Nielsen, et al., 2015, s. 63-64)

Historisk empati dækker altså over, at eleverne skal kunne sætte sig ind i, hvad aktørerne fra fortiden har følt, tænkt og hvordan, de har haft det. Det er vigtigt at skelne mellem at have sympati, altså at føle med andre mennesker og have empati, at kunne forstå og leve sig ind i andre menneskers situation og følelser.

6.3 Rollespil

For at kunne kvalificere elevernes historiske tænkning og herunder historiske empati, peger Lund på en række læringsaktiviteter (Lund, 2009, s. 24-27). En af disse aktiviteter er rollespil, som ifølge Lund, kan være med til at give eleverne mulighed for at identificere sig med og forstå historien gennem narrativer, da det her handler om at forstå gennem oplevelse og indlevelse i

et personorienteret perspektiv (Lund, 2009, s. 115). Lund arbejder i forbindelse med rollespil også med det, han kalder simuleringer. En klar definition på forskellen mellem rollespil og simulering er dog ikke klarlagt, hvorfor jeg bruger begreberne som værende ens. Lund definerer rollespil ud fra tre principper:

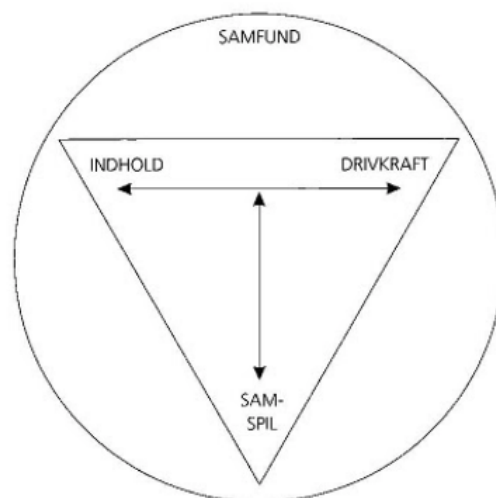
En afgrænset situation eller virkelighed handlingerne foregår indenfor,
aktøren har visse handlingsmuligheder og
aktøren må træffe valg inden for disse rammer (Lund 2009, s. 123).

Lund har dog et kritisk perspektiv til drama og teater, da rolleudøvelse og indlæring af replikker, ikke på samme måde giver eleverne mulighed for at træffe valg og forstå fortiden på fortidens præmisser, som rollespillet kan give.

Rollespillet kan dog også give mulighed for at arbejde med kausalitet, altså sammenhængen mellem årsager og virkning. Det kan ske gennem kontrafaktiske hypoteser, der beskæftiger sig med "hvad nu, hvis det ikke var sket?"-spørgsmål. Lund pointerer, at den kontrafaktisk historie især er vigtig i historieundervisningen, da det giver elever, der ellers kan opfatte historie som en deterministisk proces, mulighed for at få et nyt syn på fortidens påvirkning af nutiden, samt den frie viljes rolle i historien (Ibid.).

6.4 Muligheder for læring

Begrebet læring bruges meget bredt og har mange definitioner. I dette projekt vil jeg vende mig mod professor Knud Illeris's læringstrekant i en skolemæssig sammenhæng, som illustreres i figur 1.

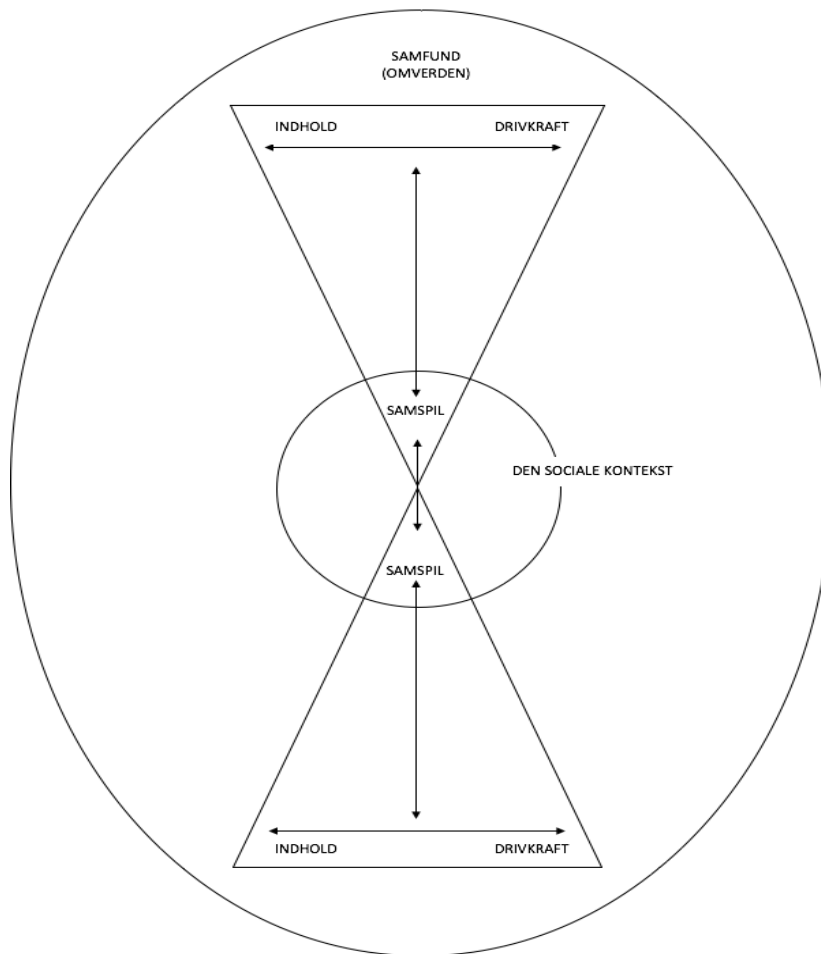


Figur 1 (Illeris, 2015)

Læringstrekantens udgangspunkt er, at al læring er en integreret proces, der sker direkte eller indirekte i samspil med andre mennesker, og som derefter tilegner sig i en individuel tilegnelsesproces (Illeris, 2015, s. 41). Illeris beskriver således, at læring opstår i to processer: Tilegnelsesprocessen, som i modellen er tegnet som en vandret pil mellem drivkraft og indhold, og samspilsprocessen, som på modellen er tegnet med en lodret dobbeltpil. Tilegnelsesprocessen foregår på det individuelle niveau i det enkelte menneske, hvorimod samspilsprocessen, drejer sig om det enkelte individs samspil med omverden, og læring kan i følge Illeris ikke forstås, uden at medtænke den kontekst eller sammenhæng, hvori individet indgår. Illeris beskriver desuden læring som indeholdende tre dimensioner: Den indholdsmæssige-, den drivkraftsmæssige- og den samspilsmæssige-dimension. Disse dimensioner er afgørende for resultatet og udbyttet af enhver undervisningssituation. Indholdsdimensionen er det indholdsmæssige, altså det som eleven skal lære både i forhold til viden, forståelse og færdigheder. I drivkraftdimensionen er elevens motivation, følelser og vilje til at ville lære, det der er det centrale at undersøge. Samspilsdimensionen hænger sammen med de andre to dimensioner og omhandler, at eleven kan se en sammenhæng i den sociale kontekst og samtidig se en sammenhæng i det samfund eleven er en del af og det stof, som de er ved at lære. Illeris udtaler desuden, at *"alle tre dimensioner altid må tages i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringssituation eller et læringsforløb skal være fyldestgørende"* (Illeris, 2015, s. 38).

6.5 En udvidet model

I forlængelse af Illeris' læringstrekant, har jeg valgt at udforme en model inspireret af den oprindelige model af Illeris. Denne model, figur 2, viser udover elevens dimension af læringstrekanten også lærerens dimension.



Figur 2.

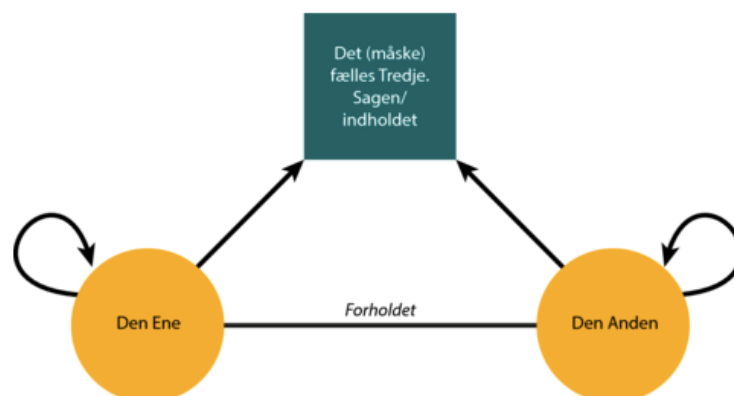
Den ekstra trekant hænger sammen med elevens læringstrekanter, da de to er forbundne med en tredje samspilsdimension, på figuren vist som dobbeltpilen mellem de to trekkanter. Denne tredje samspilsdimension er til stede i den sociale kontekst, underviser og elev befinder sig i. Dette ses ved inderste cirkel. Dette sker, da det er læreren, der formidler indholdet, faciliterer undervisningen, hvor det er identificeret hvilke faktorer, der spiller ind på drivkraften og motivationen, samt stilladserer undervisning, der lægger op til at eleven kan se en sammenhæng i sin egen samspilsdimension.

Læreren trekant har samme hjørner som elevens (se figur 2), men forskellen er her, at læreren samspilsproces i højere grad handler om at skabe sammenhæng for eleverne i deres livsverden, fremfor at skabe sammenhæng i sin egen livsverden. Således må læreren altså have for øje hvilke faktorer, der spiller ind på elevernes sammenhængsforståelse, fra motivationen for at forstå det formidlede indhold, til at sætte det i samspil med deres omgivelser og det samfund, som de lever i. Min påstand er, at denne tredje samspilsdimension, samspillet mellem samspilsdimensionerne, er afgørende for elevernes muligheder for at danne sammenhæng, og

det er også afgørende for lærerens intentioner med undervisningen. Det er således lærer-elev relationen, der er en af de medvirkende faktorer i denne situation, man som lærer kan skabe med henblik på, at give de bedste muligheder i elevernes læreprocesser.

6.6 Kommunikation

"Man kan ikke ikke-kommunikere" (Løw, 2012, s. 85). Blot ved vores tilstedeværelse kommunikerer vi med hinanden, om vi vil det eller ej. Kommunikation er en udveksling af signaler, budskaber og informationer, som man som lærer må have for øje for at kommunikere så tydeligt og præcist som muligt. Man kan også betegne kommunikation som en udveksling af perspektiver i en sag, hvilket dog forudsætter, at der netop er en sag, og at begge parter taler om den (Ibid.). Kommunikation foregår typisk automatisk og ikke-bevidst med både digitale og analoge budskaber, der enten skaber kongruens eller inkongruens i forhold til hinanden (Ibid., s. 90). Lektor ved Århus Universitet, Benedicte Madsen, har med sin kommunikationsmodel, figur 3, lavet en slags styrepind for den professionelle samtale, som hun kalder kommunikationstrekanten. I modellen ses forholdet mellem den ene og den anden med en vandret linje i bunden. Det er parternes indbyrdes forhold. De buede pile viser parternes indre kommunikation, mens de skrå ben i modellen, markerer parternes respektive relation til og deres løbende udsagn om tredjeledet, altså indholdet. Indholdet er markeret med et "(måske)", da det ikke er alle samtaleparter, der opdager, når deres tredjeled ikke er fælles (Madsen, 2002, s. 157).



Figur 3, Madsen 2002, s. 157

6.7 Dramatiseret museumsformidling

Da jeg i dette bachelorprojekt undersøger hvilke muligheder og begrænsninger brug af dramatiseret museumsformidling kan have, vil jeg først redegøre for definitionen af begrebet. Formidlingsformer på museerne er som nævnt i indledningen mangfoldige og undersøgt gentagende gange. Jeg er i dette projekt interesseret i at undersøge formidlingsmetoden, dramatiseret museumsformidling, som er defineret af Ingrid Vatne, Ph.d. ved Institut for Æstetik & Kommunikation på Aarhus Universitet.

Dramatiseret museumsformidling definerer Vatne, som en metode, hvor eleverne igennem deltagelse får erfaringer med historiens tekstur og herigennem får mulighed for at skabe et nyt grundlag for at engagere sig i den måde, hvorpå fortiden er en del af nutiden (Vatne, 2015). Det er en formidlingsmetode, der har fokus på den kommunikative del, hvor mennesker via deres erfaringer og forskellige deltagelsestilgange til situationen, skaber interesse, udforsker, stiller spørgsmålstejn om og inspireres af historien. Metodens undersøgelsesgenstand er af dynamisk, narrativ karakter og er præget af et fokus på bevægelse (Vatne, 2015). Metoden som kommunikativ metode, kommunikerer ikke blot et indhold, men også en anden vinkel at gå til indholdet på. Det medfører, i følge Vatne, at publikums forskellige positioner i formidlingssituationen er betydningsbærende for det formidlede indhold.

Dramatiseret museumsformidling adskiller sig derved fra det ellers hyppigt brugte begreb, levendegørelse. Levendegørelse er et begreb, der stammer fra museumsverden, hvor det indbefatter menneskers forsøg på at gengive livet i en anden tid, der som oftest vil være fortiden. Det giver mulighed for blandt andet at kunne forstå og tolke materiel kultur bedre, end man kan på et traditionelt museumsbesøg (Vatne, 2015). Dramatiseret museumsformidling adskiller sig altså ved, at der her i højere grad er fokus på publikums deltagelse, som afgørende for det formidlede indhold, fremfor et gengivet scenarie med fokus på de materielle genstande.

7. Empiri

Den empiri, jeg har indsamlet i forbindelse med dette bachelorprojekt, er opstået i to forskellige sammenhænge. Alle tre empiri dele er opstået ved planlagte besøg på M/S Museet for Søfart,

hvor jeg forinden hver aftale, har været i kontakt med leder af museets undervisning, Maiken Bjørnholt.

7.1 Første besøg på M/S Museet for Søfart

Mit første besøg på M/S Museet for Søfart skulle åbne op for og give mig et indblik i, dette bachelorprojekts problemformulering. Jeg har valgt at gå induktivt til værks, hvor jeg bevægede mig ind på et felt uden på forhånd at have valgt eller afgrænset området eller problemet. Ved dette besøg, åbnede muligheden sig for at observere en 5. klasse gennemføre et undervisningsforløb, hvor der blev brugt dramatisering som formidlingsmetode. Besøget bestod af en ikke-struktureret samtale med leder for undervisning, Maiken Bjørnholt.

7.2 Observation af *"Livet på et dampskib anno 1930"*

Observationen fandt sted en sommerdag i maj måned, på hhv. M/S Museet for Søfarts undervisningslokale og på dampskibet S/S Bjørn, som ligger i Helsingør Havn. Inden observationen, var der indgået en aftale med klassens lærere om den pågældende observation, samt tilladelse til at optage lydoptagelserne. Eleverne blev undervist ud fra undervisningsforløbet *"Livet på et dampskib anno 1930"*, som henvender sig til 4.-5. klasse og har en varighed af 2 timer. Til undervisningsforløbet foreligger undervisningsmateriale med tilhørende lærervejledning, både til brug inden besøget, samt til brug efter besøget. Der er ikke nogen krav om at benytte sig af dette materiale for at kunne deltage i forløbet. Lærervejledningen indeholder konkrete øvelser, kilder og lærerinformationer til brug i undervisningen både før og efter, og desuden en praktisk orientering inden besøget (mfs.dk). Ved observationen var jeg ikke-deltagende og havde en række fokuspunkter, som gjorde det til en semistruktureret observation.

7.3 Interview af Maiken Bjørnholt

Efterfølgende foretog jeg et interview af leder for undervisning på M/S Museet for Søfart, Maiken Bjørnholt. Interviewet af Maiken forløb som et semistruktureret interview, og skulle belyse en række fokuspunkter, beskrevet i interviewguiden (Bilag 2, s. 1). Der var fokus på mål og formål med forløbet, muligheder for historisk tænkning samt eventuelle modstande de måtte opleve, ved at gennemføre forløbet.

8. Analyse

Dette analyseafsnit vil belyse, hvorvidt museets undervisningsmateriale og undervisningsforløb, herunder museumsunderviserens spørgsmål igennem forløbet, bidrager til elevernes muligheder for kvalificering af deres historiebevidsthed. Undervisningsforløbet analyseres ud fra hvilke muligheder, det lægger op til, for at arbejde med historisk tænkning jf. Erik Lunds teori herom. Dernæst vil jeg argumentere for, hvorledes elevernes muligheder for at tænke historisk kommer i spil under forløbet, og afslutningsvis i analysen vil jeg undersøge, hvorledes underviserens kommunikationsmetoder er afgørende for elevernes læreprocesser.

8.1 "Livet på et dampskib anno 1930"

Det aktuelle undervisningsforløb på M/S Museet for Søfart handler om, at eleverne skal prøve en almindelig hverdag, som arbejdssøgende ung dreng på et dampskib i 1930. Den arbejdssøgende unge dreng får arbejde på skibet og således starter dramatiseringen. Hvert barn får sin egen søfartsbog, som de derfra definerer deres rolle igennem. Alle elever skal gennemleve tre roller, som hhv. messedreng, fyrbøder og matros. Forløbene bliver lavet i samarbejde med pensionerede sømænd, hvorfor eleverne oplever undervisere og frivillige, for hvem søfartssproget ligger naturligt. Hensigten med forløbet er blandt andet, at eleverne oplever en undervisningsform med højt læringspotentiale, hvor alle kan være med, samt at eleverne på egen krop får afprøvet livet på et autentisk dampskib fra 1930'erne (mfs.dk). En mere dybdegående forløbsbeskrivelse kan findes i bilag 3.

8.2 Museets undervisningsmateriale og tilhørende lærervejledning

I museets undervisningsmateriale fremgår det, at målet for dette forløb blandt andet er, "*at elever får redskaber til at kunne sammenligne sømændenes levevilkår om bord på skibe med elevernes levevilkår i dag*" (mfs.dk). For at undersøge hvorledes dette kommer til udtryk i undervisningsmaterialet, vil jeg her først redegøre for lærervejledningen.

Lærervejledningen lægger op til, at eleverne forinden besøget på museet arbejder med en række aktiviteter: først med en historisk fortælling om et barn i 1930; sømanden Erik. Vejledningen er opdelt i to kategorier, en side med temaer fra 1930: *Verdenskrise, Børn, Politik* m.fl. og selve fortællingen. Ved at åbne mulighederne for at skabe en forståelse for de sociale og

politiske normer i den periode, der bliver undersøgt, får eleverne en øget historisk kontekstualisering (Nielsen, et al., 2015). Dette kan medføre en bedre forståelse af den tidsmæssige forskel.

Som efterarbejde med teksten, stadig forinden selve museumsbesøget, lægger vejledningen op til en perspektiveringsøvelse. Her bliver både krisen i 1930 perspektiveret til krisen i 2008, livet som barn perspektiveres til elevernes dagligdagsliv, samt det generelle børnesyn i 1930 bliver sammenlignet med nutidens børnesyn. En sådan perspektivering kan være med til at skabe rammer for, at eleverne kan se en sammenhæng mellem det lærte og det samfund eleven er en del af (Illeris, 2015). Eleverne får altså mulighed for at se, hvorledes børnenes liv er forandret i forhold til det liv, de selv lever i i dag. Eleverne kan således se forskelle og ligheder mellem deres liv og sømanden Eriks liv, og udvise en forståelse for, hvordan og hvorfor disse forskelle og ligheder er til stede. Når eleverne skal perspektivere deres liv med sømændenes liv ud fra en fortælling, stiller det store krav til elevernes indlevelsesevne og historiske empati. Eleverne må sætte sig ind i, hvad sømanden Erik har følt og tænkt, og hvordan han har haft det ombord på skibet (Lund, 2009), set i forhold til præmisserne i 1930'erne.

Efter besøget på museet, lægger materialet op til at klassen har en generel diskussion om oplevelsen, hvor eleverne skal diskutere, hvorvidt forløbet har givet dem en forestilling om, at være ombord på et rigtig dampskib. Eleverne vil naturligt møde og forstå fortællingen om fortiden på nutidens præmisser (Lund, 2015), men ved at gennemføre sådan en samtale på baggrund af før-materialet og selve forløbet, kan eleverne få mulighed for at forholde sig til fortiden på fortidens præmisser. Eleverne får ligeledes en bevidsthed om, at de historier vi fortæller om fortiden, er træffet ud fra et valg om, hvad der er væsentligt og uvæsentligt, og at disse valg, påvirker vores måde at forstå vores fortid og samtid på.

Vejledningen lægger også op til endnu en fælles perspektivering, hvor emnet denne gang er børn og pligter. Eleverne skal sammenligne hvilke pligter de har i deres hjem, med hvilke pligter børn i 1930'erne havde, efterfulgt af en refleksionssamtale om, hvorfor man mon har pligter i dag i forhold til i 1930'erne. Her får eleverne igen mulighed for at tænke kontra-intuitivt ved at forstå fortiden på fortidens præmisser, gennem en forståelse for, hvorfor fortidens levestandarder er så anderledes end dem, vi kender i dag. Der bliver i vejledningen også lagt vægt på, at eleverne skal reflektere over nutidens overgangen fra barn til voksen, sammenlignet

med 1930'erne, som var symboliseret tydeligt med konfirmationen. Eleverne får her mulighed for at reflektere over deres egne rolle i historien og den samtid, de lever i, hvilket kan være med til at åbne for nye perspektiver at forstå historiens vingesus i.

8.3 Undervisningsforløbet

Undervisningsforløbet er bygget op over en fortælling, hvor eleverne bliver sat i en afgrænset situation, som børn (unge voksne, i datidens øjne), der søger arbejde på et dampskib. Når eleverne på denne måde har en fast struktur i det forventede, skaber det også visse handlingsmuligheder i denne situation. Ved observationen ses det, at eleverne søger svar på, hvorfor de skal være en del af forløbet. Dette kan være tegn på, at eleven forsøger at identificere sig med historien, altså forsøger at finde lighedstegn med den person, de er i virkeligheden, og den person de skal spille som rolle. En elev stiller spørgsmålstejn ved, hvorfor de skal gøre det her, hvorefter underviseren argumenterer: "*vi er jo matroser!*" (Bilag 3, s. 3). Når eleven på denne måde sætter spørgsmålstejn ved, hvorfor han er en del af denne handling, kan det være et tegn på, at eleven får en forståelse for en andens tidligere erfaringer i arbejdssituationer, i dette tilfælde sømandens, og eleven får derigennem mulighed for bedre at kunne forstå historien, igennem at kunne identificere sig med den (Lund, 2009). Om eleven stiller spørgsmålene på vegne af sin rolle eller som en meta-reflektion, er jeg ikke i stand til at vurdere, men under alle omstændigheder giver svarene eleven indsigt i både sin rolles hensigt med at fuldføre opgaven og hans egen. En anden elev spørger efterfølgende, da de er ved at vaske op:

Elev 3: Hvad er det der? Er det rigtig sæbe?

Underviser: Ja, sæbe som i de gode gamle dage

(Bilag 3, s. 3)

Eleven ses her stille spørgsmålstejn til autenticiteten, men får ved hjælp af svaret igen mulighed for at perspektivere sin egen hverdag til konteksten. Således kan eleven få mulighed for at kunne lave et perspektivskifte til fortidens virkelig historier (Nielsen, et al., 2015).

Den undervisningsansvarlige, Maiken Bjørnholt, udtaler, at undervisningsforløbet også skal være med til at give "*eleverne muligheden for at reflektere over eget liv og hverdag*" (Bilag 2b, s. 1). Følgende uddrag illustrerer en situation, hvor dette kan ses:

Underviser: (...) Nu skal I høre: Er I gode til at sige, ehm, "kan jeg hjælpe dig med noget?"

Elever i kor: Ja.

Elev 3: Nej

Elev 4: Jeg er god til at sige "Aj aj, hr. kaptajn!"

Underviser: Det er godt. Hvis jeres mor og far f.eks. siger: "Vil I lige, ehm, vil du, vask lige gulvet i hele stuen", så siger du ja selvfølgelig?

Elev 4: Argh. Det er nok mest, hvis hun siger på mit værelse, fordi det kan lige gå.

Underviser: Så kan det lige gå?

Elev 5: Så siger jeg det er slaveri!

Elev 6: Jeg siger bare ja ja, og så gør jeg det

(Ibid., s. 6)

Eleverne får igennem disse spørgsmål en indsigt i, hvor omfattende en sømands opgaver kan være, og hvordan de kan sammenlignes med elevernes opgaver og pligter i hverdagen. Dette tolker jeg, som at det kan skabe muligheder for at forstå fortidens handlerum sammenlignet med deres egne handlerum. Eleverne viser gentagende gange, at de har en forforståelse til, hvordan en sømand bør agere, f.eks. siger en elev, da samtalen går på at stå ret ved kaptajnens gennemgang af messedrenge:

Elev 4: Nå, jeg troede man gjorde sådan her (gør honnør)

(Bilag 4, s. 7)

Denne udtalelse kan forstås som, at eleven har en forforståelse for de er på et militært skib, og eleven via sin rolle derfor spiller en dreng i forsvaret. Om forskellen mellem forsvaret og et dampskib, spiller afgørende betydning for denne elevs indlevelse i rollespillet, kan jeg ikke vurdere, men elevens viser ved udtalelsen en tydelig forforståelse, der bliver udfordret af den nye information han modtager.

Igennem forløbet ses det, at eleverne flere gange stiller sig undrende over, hvorfor de skal deltage og hvad deres deltagelse medbringer. Når eleverne stiller disse spørgsmål, kan det være fordi de kommer i tvivl om, hvorvidt de reelt er deltagende i et undervisningsforløb som observatører, eller om de er rigtige sømænd, der skal udføre opgaverne:

Elev 3: Skulle vi dyppe den rigtigt ned i?

Underviser: Ja bare dyp! Ja, ja ja, vi er her jo!

(Ibid., s. 8)

Det ses i uddraget, at underviserne ønsker at skabe denne forståelse af, hvad det vil indbefatte at være en rigtig sømand. Jeg kan ikke med sikkerhed sige, om eleverne fik denne forståelse, men muligheden opstod. Dette ses igen, gentagende gange, når eleverne skulle op og ned af lejderne, altså trapperne eller stigerne på dampskibet. Som introduktion fik eleverne en historie fra en af de frivillige deltagere, der spillede 1. styrmand, om dengang hans kone var gået forlæns ned og efterfølgende døde af det. Ved fortællingen gik der et gisp igennem eleverne, og en elev spørger efterfølgende:

Elev 3: Skal vi så også gå baglæns ned?

Underviser: Ja, baglæns ned ad trappen.

(Ibid., s. 5)

Eleven råber herefter højt til sine klassekammerater, at de skal gå baglæns ned (Bilag 3, s. 6). Dette ser jeg som et tegn på, at denne elev har fået en indsigt i både konsekvensen ved at gå forlæns ned, og han er i stand til at se virkelighedsrelevansen i rollespillet. Maiken bekræfter ved sin udtalelse at, eleverne gerne "*må komme i tvivl om tid og sted*" (Bilag 2b, s. 1). Således kan det altså ses som en medtænkt faktor, hvorfor responsen til disse spørgsmål vil være overvejet, således at de kan være med til at pejle eleverne hen mod en så virkelighedstro oplevelse som muligt.

Et andet tegn på, at eleverne ikke er overbevidste om autenticiteten ombord på skibet, ses ved følgende citat:

Elev 3: Hvad er det der? (peger på nogle magasiner)

Underviser: Det ser vi ikke, det hører ikke til i 1930, kom I bare, pyt!

(Ibid., s. 7)

Her udfordrer eleven rollespillets virkelighed ved at pointere tilstedeværelsen af nutidsobjekter. Forinden ankomst på skibet havde eleverne fået et sæt usynlige briller for kunne se tingene i 1930'ernes lys, men denne elev viser tegn på, at disse briller også har "huller". Situationen viser dog samtidig også tegn på, at eleven har tiltro til rollespillet, idet underviseren ved blot at orientere eleven tilbage i 1930-synet, ikke møder yderligere spørgsmål til udsagnet.

Følgende situation vil være med til at vise, at selvom eleverne var deltagende, havde de ikke fuld forståelse for fortidens menneskers handlerum:

Efter historisk fortælling om en vaskebalje, der røg i ansigtet på en messedreng

Elev 3: Ej, nu orker jeg ikke, nu orker jeg ikke at være her mere', jeg tror lige jeg skal videre.

(Ibid., s. 6)

Når eleven udtaler, at han ikke "*orker mere*", er det et tegn på, at han ikke forstår datidens nødvendighed om at være ombord på et skib. Hans privilegerer om ikke at kunne overskue mere, stemmer ikke overens med hans rolles privilegier. Det ser jeg som et eksempel på, at det ligger elever naturligt, at gribe noget an ved at sætte det ind i sine egne nutidige kategorier, og denne evne ikke bliver udfordret blot ved en fortælling omkring at tømme en vaskebalje. Hvis eleven derimod skulle havde tømt vaskebaljen ud over rælingen, og dermed skulle kunne udvise forståelse for vindretning, kunne der måske have været eleven mere naturligt, og dermed ville der måske ikke have været overvejelser om at skulle overskue det eller ej.

Et eksempel af sanselig karakter, viser hvorledes eleverne også kan blive i tvivl om deres indbyrdes roller i forløbet. En elev udtaler omkring slutningen af forløbet:

Elev: Jeg bliver søsyg

Underviser: Bliver du søsyg? Så husk at kigge ud over vandet. Og så sæt dig ned derovre

Elev 2: Lisa, Lisa, bliver du virkelig rigtig søsyg?

(Ibid., s. 10)

Elev 2 viser her til dels bekymring og omsorg for sin klassekammerat, elev 1, men hvad mere spændende er, at hun samtidig stiller spørgsmålstejn ved autenticiteten af elev 1's oplevelse. Elev 2 stiller spørgsmålstejn til, om elev 1 reelt oplever det eller er det hendes rolle, der oplever det, altså noget påfundet. Dette kan være et tegn på, at elev 2 står i et dilemma, om at tage sig af hendes klammekammerat, som hun angiveligt ville havde gjort det i normale rammer, eller om at ignorere det, da det ikke er en information, hun skal bekymre sig om, hvis elev 1 er så indlevet i sin rolle, at hun tillægger den denne karakter.

Som afslutningen på forløbet samles eleverne på havnemolen ud fra skibet. Eleverne bliver fortalt, at de nu må tage deres usynlige 1930'er briller af og følgende citater kommer:

Elev 4: Nu kan jeg se i farver igen!

Elev 1: Er det en bil, der holder dér?!

Elev 2: Årh hvor vildt, se den store kran med de mange flotte farver!

(Ibid., s. 10)

Dette kan vise, at eleverne har haft en god fantasi, men også en fantasi, der var bygget på deres forforståelse om 1930'erne. Eleverne har kun set 1930'erne igennem fotografier, hvorfor de naturligt forstår det i et sort/hvid-perspektiv. Dette viser mig tegn på, at elevernes reelle muligheder for at lave en fuldstændigt perspektivskifte, ikke har været til stede, da eleverne naturligt har haft en forforståelse med sig, som ikke er blevet udfordret i sådan en grad, at hele farveperspektivet blev irrelevant, og der i stedet kom et fokus på, hvordan datidens mennesker havde råderum. Interessant er det, hvorvidt eleverne selv har kunne overse denne faktor, eller om det har været gennemgribende og betydningsfuldt for deres oplevelse.

8.4 Læreprocesser og kommunikation

I dette afsnit vil jeg undersøge, hvorledes museumsundervisernes kommunikation kan være afgørende for elevernes læreprocesser.

Ifølge Illeris, skal de to processer være aktive og stimuleret, for at der kan foregå læring: tilegnelsesprocessen og samspilsprocesserne. De to samspilsprocesser kan inddeles i to niveauer; betydningen af de sociale og mellemmenneskelige faktorer (niveau et) og betydningen af de samfundsmæssige faktorer (niveau to) (Illeris, 2015). Jeg har kun kendskab til eleverne gennem forløbet på museet, hvorfor jeg ikke har kendskab til de samfundsmæssige faktorer og normer, der sætter betingelserne og rammerne for det samspil, der sker på niveau et. Derfor fokuserer jeg blot på de sociale faktorer for læring, som jeg har kunne observere i forløbet, herunder interaktionen og kommunikationen mellem museumsunderviseren og klassens elever, samt den anden proces, tilegnelsesprocessen.

I samspilsfasen er det nødvendigt for eleverne at få indholdet til at give mening og vurdere om det er noget værd. Eleverne må se det aktualiseret med det samme, f.eks. ved at de skal vaske

koppen af, for at kunne bruge den til saftvand øjeblikket efter. Forløbet har generelt fokus på, at arbejdsopgaverne giver mening at udføre for eleverne, hvilket kan ses i følgende uddrag:

Elev 1: Hvorfor skal vi gøre det her? Kan vi ikke bare drikke af de der kopper?

Underviser: Jo, men kaptajnen skal jo også have sit glas til brændevinen. Husk at det skal skinne!

(Ibid. s. 8)

Eleven efterspørger her en kontekst til hans handlinger, med sit "*hvorfor*", og arbejdsopgaven bliver visualiseret for ham og endda gjort af betydning, da kaptajnen har visse standarder, eleverne skal leve op til som messedrenge på skibet. Han får dermed en mulighed for at indleve sig i den historiske kontekst. Majken Bjørnholt, udtaler også, at det er et af målene med forløbet (Bilag 2b, s. 1). Det tydeliggøres yderligere i følgende uddrag, ved afslutningen på forløbet:

Elev 4: BRÆNDEVINEN ER BLEVET STJÅLET!

Elever i kor: Brændevinen er blevet stjålet! Neej, nej nej!

Elev 1: Åh, jeg tror kaptajnen bliver meget sur

Elev 2: Chef. Eller Hr. Kaptajn, vi må fortælle noget forfærdeligt.

(Ibid., s. 9)

Eleverne er her i stand til at foretage et perspektivskifte, og sætte sig i sømandens sted ved at de har øje for de transhistoriske følelser, kaptajnen måtte have. Eleverne kan se en sammenhæng mellem, at en leder i dag ville blive sur, hvis der blev stjålet fra ham, og ligeledes foregik det i 1930'erne – min tolkning er, at eleverne udviser en stor historisk empati ved denne situation.

Når Løw (2012) argumenterer for, hvordan man ikke kan ikke-kommunikere, ses det tydeligt i sådanne et forløb som det nærværende, da forløbet igennem dets narrative struktur har stor fokus på samtalerne, som elementbærende til forløbets handling. Løw argumenterer for, at selv de elever, der ikke deltager aktivt i samtalen, måske endda er helt tavse, stadig indgår i den sociale relation, og dermed også har en kommunikationsflade (Løw og Skibsted, 2012, s. 85). Da det er kommunikationen, der var et af omdrejningspunkterne for rollespillets forløb, var der også var sat god tid af til elevrespons. Således kan eleverne igennem en situationen som netop

ovenstående, se en kongruens mellem deres forforståelser og indre meninger om fortiden og med det lærde (Løw, 2012).

Igennem mine observationer, kan jeg se at eleverne, undervejs igennem samtalerne, får mulighed for at nutidsperspektivere den information, de netop har fået. Dette kan give mulighed for, at eleverne bedre kan perspektivere sømandens liv til deres eget. Dette kan dog også skabe en inkongruens i samtalen, da det kan skabe forvirring om, hvilken rolle eleven egentlig spiller i denne samtale. Er han stadig sømand i 1930 eller elev i 2018? For de elever, der dog kan gennemskue dette, kan det stadig være en hæmsko, da de kan blive revet ud af flowet i forløbet, og måske endda have yderligere spørgsmål, fordi der er skabt en inkongruens mellem deres forforståelser og det ny-fortalte. For de elever, der ikke kan gennemskue denne sammenhæng, bliver det ligeledes til en forvirrende faktor, der kan begrænse indlevelsesevnen. En elev udtaler i den forbindelse:

Underviser: Jamen altså, som messedreng, så siger man altid "selvfølgelig". Fordi der skal være hygiejnisk, hvis der ikke er rent og pænt, så kan vi blive syge alle sammen, så derfor er det virkelig afgørende, at det er rent og pænt, og det er vigtigt, at det er os der sørger for det. Der er jo ingen af os der vil være syge og få en forkølelse og.. dø af alt muligt, vel?

E4: Neej, og man kan dø af ebola!

Underviser: Ja, vi får ikke lige ebola, tror jeg, men vi kan i hvert fald blive snottede! Nå men, de her fyrbøder de har det altså med at sætte deres møgbeskidte fingre overalt – det skal vi gøre rent.

(Ibid., s. 7)

Når eleven udtaler sig, om hvilke sygdomme de kunne dø af, er det sandsynligvis pga. eleven ønsker en årsagsforklaring. Ved underviseren svar, kan eleven blive i tvivl om, sømændenes liv reelt var på spil ift. at skulle være hygiejniske ombord på skibet, eller om de blot kunne få en forkølelse af det. Når eleven på denne måde fokuseres mere på "hvorfor"-delen af hans arbejde, end selve udførelsen af det, kan det if. Madsen, være et bevis på, at samtalen her, netop ikke har haft et fælles tredje. Underviseren fokuserede på vigtigheden i at være punktlig som messedreng, mens eleven fokuserede på, hvilke årsager, der var til det.

Da dette forløb er bygget op over, at elevernes deltagelse er afgørende for forløbets gang, medfører det også, at rollespillet ikke har faste replikker, som eleverne skal indøve. Der er tre faste roller, som eleverne gennem forløbet roterer i. Således skaber eleverne en forståelse for

hvordan hans rolle er, men må selv formulere sig, så det passer med den forestilling han havde om rollens karakteristika. Således kan denne dramatiseret museumsformidlingsform jf. Lund, godt have gode muligheder for at udvikle elevernes historiske kompetencer (Lund, 2002). Eleverne kan dog komme i tvivl om denne forløbsstruktur. Dette ses da en elev, udtaler:

Elev: Skal vi ikke lave rollespil?

Underviser: Det er da rollespil det her, du er messedreng! Og du skal til at arbejde nu.

(Ibid., s. 5)

Eleven viser her ca. 2/3 igennem forløbet, en undring over forløbets fremgangsmåde, og refererer til rollespil, som han kender det fra hans begrebsverden. Underviseren forsøger at inkludere denne form for rollespil i hans begrebsforståelse, og har øje for, at sætte eleven tilbage ind i den sociale kontekst, de er i, da de er i gang med opvasken. Det er vigtigt som underviser, at kunne lede eleven tilbage hertil, da det netop er igennem hans handlinger, at han skal få indsigt i det lærde. Som lærer, må man have for øje, at man ikke kan lære elever noget – men derimod skabe situationer, hvor der er en god chance for at lære det tilsigtede (Illeris, 2015). Den situation den elev skal ledes tilbage i, er netop i relation til den sociale kontekst de er i.

Min hypotese er jf. Figur 2, at når man som underviser arbejder med en øget bevidsthed om læreprocesserne, herunder samspilsprocesserne, må man have for øje at skabe en sammenhæng mellem ens egen sociale samspilsproces og elevernes sociale samspilsproces. Eleverne kan igennem underviserens udtalelser, om at hun også selv har en rolle på skibet, opleve en kontekstualisering, hvor underviseren også kan se en meningsfuld sammenhæng mellem den sociale kontekst både hun og eleverne er i. Således kan underviseren også bedre guide eleverne tilbage ind i feltet, hvis der har været inkongruens, da hun selv er i feltet. Feltet er løbende foranderligt og hun bliver dermed hele tiden præsenteret for nye perspektiver at kunne invitere eleverne ind til. Den mundtlige samtale er yderst relevant og det er dermed vigtig at få så mange elever i tale som muligt, for at få afdækket hvorvidt der er kongruens eller inkongruens i samtalen, handlinger og forløbet.

For at give eleverne mulighed for at skabe en mening med at skulle lære det tilsigtede, må de have en drivkraft, så de derigennem får mulighed for at kunne aktivere deres tilegnelsesproces. En elev udtaler nede i fyrrummet, da det er hendes tur til at tale med kaptajnen igennem et samtaleanlæg:

Elev 1: Ej, jeg tør altså ikke
Underviser: Kaptajnen har behov for eh... at der er en der fortæller ham hvad den står på, kom så
Elev 2: Sofie, det er altså ikke farligt
Elev 3 & 4: Kom så Sofie, kom så Sofie
Underviser: Sig, "Javel hr. Kaptajn"
Elev 1: Hvad? Javel hr. Kaptajn. Mit navn er Sofie. Ja?

(Ibid., s. 5)

Eleven bliver her udfordret på hendes eget mod, og jeg tolker det som, at hun er i tvivl om hvad hun reelt skal i situationen, på trods af hun har set sine klassekammerater gøre det i øjeblikket før. En anden elev udtrykker, omvendt fra forrige elev, en stor begejstring ved at deltage i aktiviteterne.

Underviser: Nu går vi ind og ser hans område og det vigtigste er simpelthen, at man banker på døren, før man går ind til kaptajnen.
Vil du lige gøre det?
Elev 4: Ej, jeg ville ellers gerne
lidt uro blandt eleverne
Elev 4: Hallo, hr. Kaptajn?

(Ibid., s. 7)

Begge situationer viser elever, der bliver udfordret i deres formodede sædvanlige læringsproces, hvad enten de, som første uddrag er vant til at kunne trække sig, eller ved andet uddrag, er vant til at måtte tage styringen. Rollespillet er her med til i første situation at motivere eleven for at overskride sin egen grænse, da hun kan se vigtigheden i, at hun tager telefonen og taler med kaptajnen. I den anden situation, får eleven på trods af manglende

bekræftelse på, at det var ham, der skulle banke på, alligevel banket på og udlevet sin messedrengsrolle.

9. Diskussion

I dette bachelorprojekt undersøges det, hvordan dramatiseret museumsformidling kan være med til at skabe muligheder for at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Dette har været med til at udvide min viden om, hvilke faktorer, der kan gøre sig gældende for at kvalificere historiebevidstheden, samt hvorledes en dramatiseret formidlingsmetode, kan have påvirkning på elevernes generelle læreprocesser. Under udarbejdelsen af dette projekt, viste empirien mig nye problematikker, der ikke forinden ansås som værende betydende faktorer ved sådanne forløb.

Men spørgsmålet er, hvorledes det egentlig er selve metoden og formidlingen heri, der er resultatgivende for elevernes muligheder for at kvalificere historiebevidstheden. Hvordan kan den ellers kvalificeres, hvis man udelukker rollespil – og giver det dramatiseret museumsforløb på den måde nogle unikke ting ift. traditionel historieundervisning?

Jeg har i dette projekt, taget udgangspunkt i Erik Lunds teori om historisk tænkning, som er inspireret af Sam Wineburg. Set ud fra en anden vinkel kunne Jens Aage Poulsens artikel, "*Hvad pokker er historie scenarier?*" (Poulsen, 2015), hvor han blandt andet refererer til Peter Seixas og Tom Mortons begreb "*The Big Six Historical Thinking Concepts*" (Ibid.), være spændende at undersøge. Poulsen (2015) argumenterer i artikel for, hvorledes historiske scenarier, hvor eleverne er selvproducerende, kan "*give indsigt og ikke blot være tidsspilde*" (Ibid.). Poulsen peger på, at arbejdet med historisk empati er relevant i denne sammenhæng. Ligeledes peger Erik Lund på arbejdet med historisk empati, jf. Mit teoretiske afsnit. Der er mange tilgange til at arbejde med historisk tænkning, I Seixas og Mortons begreb, indbefatter "historisk tænkning" en forståelse for, at det er en kreativ proces, der gennemgås, når der skabes sammenhæng mellem hvad de historiske spor fortæller og hvad vi udleder af disse, samt hvordan disse fortællinger bruges i samtiden (Seixas & Morton, 2013). Seixas og Morton peger på, at historien forankres i eksisterende spor fra fortiden, men de fortolkes individuelt, og at netop dette kan være med til at gøre historiefaget nyttigt og værdigt (Ibid.).

Erik Lund er også grundlæggende inspireret af angelsaksiske historiedidaktikere og ser på det fra en mere konstruktivistisk tilgang, fordi Lund mener, at eleverne ikke skal bruge tiden i skolen på at lære en masse nedskreven viden, men snarere praktisere og lære hvordan historisk viden kommer til (Lund, 2009). Dette stemmer overens med Poulsens tankegang med at et arbejde med historisk empati, kræver at eleverne har kontra-intuitive kompetencer, altså en anden ordens viden, der må kvalificeres i undervisningen. Poulsen peger på en række proceduremæssige forståelser, som skal hjælpe eleverne i denne kompetence. Særligt den sidste proceduremæssige forståelse, som Poulsen peger på, passer ind til dette undervisningsforløb og dette projekts beskrivelse: *"Hvordan kan vi gennem historisk empati (at tage et historisk perspektiv) bedre forstå fortidens mennesker, deres tanker og handlinger?"*. Resten af de proceduremæssige forståelser peger snarere ind i, hvad undervisningsmaterialet skal opnå, og linker dermed ikke direkte sammen med dramatiseringen på dampskibet. Da jeg tidligere har stillet tvivl ved, om læringen er den samme, hvorvidt lærerne enten har benyttet sig af dette materiale eller ej, vil jeg ikke diskutere nærmere hvilke forståelser dette materiale arbejder med.

9.1 Diskussion af undersøgelsesdesign

Jeg er klar over, at jeg i dette bachelorprojekt, har lavet en lille undersøgelse, som dermed ikke kan sige noget generelt om metoden dramatiseret museumsformidling. Derimod kan den give et indblik i, hvilke muligheder for udvikling af historiebevidstheden denne 5. klasses elever fik ved dette forløb. Jeg har igennem min observation forsøgt at vise, hvordan det konkrete undervisningsforløb på M/S Museet for Søfart med brug af dramatiseret museumsformidling kan være med til at give muligheder for kvalificere elevernes historiebevidsthed.

Undervisningsforløbet peger selv ind i Fælles Mål ved de i deres vejledning skriver:

"Dette forløb bidrager blandt andet til disse nedenstående videns- og færdighedsområder (...)

5.-6. klasse Historie:

Læringsmål: Eleven lærer, hvordan man med et rollespil kan opstille historiske scenarier, for på den måde at få indsigt i samfundsforhold i fortiden,

Historiske scenarier, Fase 1

Færdighedsmål: Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden

Vidensmål: Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier”
(mfs.dk).

Jeg har valgt ikke at analysere og vurdere, hvorvidt dette kommer til udtryk gennem undervisningsforløbet, da jeg vurderer at netop udførelsen af undervisningsmaterialet er afgørende ift. at kunne vurdere elevernes historiske kompetencer. En sådan empiriindsamling kunne have været spændende, suppleret med evt. perspektiv fra eleverne side, f.eks. foretaget gennem elevinterview, men det har jeg måtte undlade grundet projekts omfang.

Den faktor, at netop meget af materialet kun kan tages til efterretning, hvis lærerne ønsker og formår at anvende det henviste materiale, er interessant i flere sammenhænge. Jeg har holdt mig fra at analysere hvorvidt samarbejdet mellem lærer og museum er relevant ift. kvalificeringen af historiebevidstheden, men når meget af elevernes muligheder for f.eks. perspektivskifte ligger ved at have arbejdet med dette før-materiale, synes jeg netop denne del af samarbejdet væsentlig. Ved observationen så jeg, at lærerne tilknyttet klassen, ikke havde benyttet sig af dette materiale på forhånd, og samtidig under selve forløbet, placerede sig med distance fra alle elevgrupperne. Der var meget lidt kommunikation mellem lærere og elever og lærere og museumsundervisere. En yderligere analyse af hvad det har af betydning, udelader jeg her, men det er bemærkelsesværdig, at man ikke via sin relation til eleverne, ønsker at kvalificere museumsbesøget og den oplevelse, det gav eleverne. Jeg har ikke haft mulighed for at undersøge, hvorvidt lærerne har benyttet sig af undervisningsmaterialet til efterbrug, men en sådan benyttelse kunne medføre, at eleverne ikke blot afslutter deres skibsforløb ved kajen, men kan bringe det med indenfor skolens porte.

Jeg er bevidst om, at min empiriindsamling har været lille, men jeg har igennem denne erkendelse fået øje for, at det også kunne have interessant med endnu flere observationer, for at kunne generalisere på, f.eks. museumsunderviserens evne til at sørge for elevernes deltagelse. Dette kunne også medføre en dybere undersøgelse af fornævnte dilemma med samarbejdet mellem lærere og museumsundervisere.

9.2 Handleperspektiv

I dette afsnit vil jeg vende blikket indad og fokusere på mit kommende virke som historielærer i den danske folkeskole. Jeg vil argumentere for, hvordan og hvorfor vi kan arbejde videre med sådan et dramatiseret forløb i historieundervisningen i klasselokalet, for at styrke elevernes historiske kompetencer yderligere.

Både Poulsen og Erik Lund peger på, at et arbejde med kontra-faktiske historier, hvor eleverne er medproducerende, kan være med til at kvalificere deres historiske tænkning yderligere, da de her også får mulighed for at meta-reflektere over hvad de fremfører, som historisk scenarie. Eleven er i denne proces medskabende på en historisk fortælling, og sådan et arbejde forudsætter, at eleverne må have historisk empati (Poulsen, 2015). I historiens forløb kunne meget være gået anderledes, og da det gik som det gik, afhænger det ofte af aktørens valg og fravalg. Dette indblik kunne eleverne, jf. Poulsen, få ved at arbejde med selv at konstruere en fortælling, der f.eks. bygger på en, for eleverne, kendt historisk begivenhed, en såkaldt: "hvad nu hvis-historie". Eleverne kunne her være med til at udvikle evner indenfor at finde, udvælge, analysere og fortolke historiske kilder, som de herefter kan bruge som grundlag for deres kontra-faktiske historier. Dette arbejdet kunne naturligt falde i forlængelse af et museumsforløb, hvor eleverne netop har arbejdet med deres historiske empati. Således får eleverne en endnu bredere forståelse for historiens gang.

10. Konklusion

I denne opgave har jeg analyseret en observation af Museet for Søfarts undervisningsforløb "*Livet på et dampskib anno 1930*". Jeg har haft fokus på, hvorvidt undervisningsforløbet med tilhørende undervisningsmateriale, kunne bidrage til elevernes muligheder for kvalificering af deres historiebevidsthed. Jeg har analyseret mulighederne for at udvikle historisk empati gennem forløbet, for at dette kunne bidrage til at kvalificere den historiske tænkning, som en forudsætning for at kvalificere historiebevidstheden. Jeg har dernæst analyseret, hvorledes kommunikationen var en afgørende faktor i denne læreproces.

Jeg kan ud fra mine resultater i analysen konkludere, at forløbet giver mange muligheder for kvalificere historiebevidstheden. Eleverne får mulighed for at arbejde med historisk empati, gennem flere forskellige situationer. Dels er der gentagne gange mulighed for, at eleverne kan

identificere sig med historien, hvor eleven kan få en forståelse for en andens erfaringer, ved en reproduktion af en datidig situation. Herudover er der også mulighed for, at eleven kan få en indsigt i sømændenes privilegier og i historiens kontekst, hvilket kan medføre, at eleverne bedre kan sætte sig ind i, hvad aktørerne fra fortiden har følt og tænkt. Da kommunikation er et af omdrejningspunkterne ved denne metode, medfører det, at eleverne kan se en kongruens mellem deres italesatte forforståelser og det lærde. Mine analyseresultater viser, at eleverne er meget fokuseret på "hvorfor"-delen, som dog kan skabe en misforstået interesse, ift. at tage fokus væk fra selve arbejdsopgaverne. Her bliver det derfor vigtigt for underviseren at have fokus på den 3. samspilsproces, så eleverne oplever en meningsfuld og relevant undervisning.

Jeg kan også konkludere, at eleverne får mulighed for et perspektivskifte og perspektivering. Om end perspektiveringen er en udfordrende kompetence, sker den igennem sammenligningen med deres egen hverdag, både i undervisningsmaterialet og i forløbet. Denne perspektivering kan også være med til at eleverne kan se en sammenhæng mellem det lærde og den sociale kontekst de er. Der er dog også tegn i analysen på, at et perspektivskifte er en vanskelig størrelse, da elevernes udtalelse flere gange viser uvished, om hvorvidt det er en fuldendt perspektivskifte eller ej. Selvom eleverne var deltagende i forløbet, er dette altså ikke en garanti for de har kompetencer til at lave et perspektivskifte. Perspektivskifte ville have medført, at eleverne fik mulighed for at se, hvor de kan se fortidens privilegerer, sammenlignet med deres egne privilegier.

Som nævnt både i teoriafsnittet og i diskussionen, er dette blot en måde at arbejde med historiebevidstheden på. Derfor er dette et svar på hvilke muligheder det giver, indenfor arbejdet med historisk tænkning og historisk empati, og ikke muligheder gennem f.eks. produktionen af historiske scenarier. Men har eleverne lært noget ud af dette forløb? Det har som sagt aldrig været min hensigt at undersøge, hvorledes den enkelte elevs havde udvikling af deres historiebevidsthed – men jeg kan konkludere, at forløbet muliggjorde at eleverne blev sat i situationer, hvor de oplevede og legede, og forsvandt ind i en verden af sømændenes liv, hvor deres indsats var afgørende for forløbet.

11. Perspektivering

I udarbejdelsen af dette bachelorprojekt, blev der arbejdet ud fra en bestemt vinkel. Undervejs i projektet fandt jeg ud af, at det fremadrettet kunne være interessant at undersøge og gå mere i dybden med den højaktuelle debat, hvorvidt alle børn på tværs af køn, skal have lige muligheder for læring i klasseværelset, såvel også på museumsbesøg. Forløbet havde visse islæt af at sådan en undersøgelse kunne være nærliggende, f.eks. da en elev spørger under indledningen på museet: "Kan både piger og drenge være ombord på skibet? Var det ikke noget med, at piger ikke måtte?" (Bilag 3, s. 2). I undervisningsforløbet spiller alle børn drengeroller, og måske kan dette have indflydelse på elevernes forskellige muligheder af indlevelsessevne på baggrund af deres køn?

12. Litteraturliste

Brodersen, P., Hansen, T. I. & Ziehe, T. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst – noter til æstetik i undervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag

Illeris, K. (2015). *Lærings processer og dimensioner*. I: Illeris, K.: *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jensen, B. E. (2003). *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal.

Kjeldsen, A. K (2013). *Museer skaber nye former for kommunikation*. Lokaliseret d. 25/5-2018 på: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/museer-skaber-nye-former-kommunikation>

Knudsen, H. E & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Jellinge: Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling
Lokaliseret d. 25/5-2018 på: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version-2.pdf>

Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løw, O. (2012). *Kommunikationsteori og anerkendende kommunikation mellem elev og lærer*. København: Akademisk

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

Madsen, B. (2002). *Kommunikationstrekanten*. I: Løw, O. (red.). *Psykologiske grundtemaer*. (s. 152-168). Århus: KvaN

Mattsson, M. (2014) *Videnskabsteoretiske valg I*: Brekke, M. & Tiller, T. (red). *Læreren som forsker – indførelse af forskningsarbejdet i skolen* (s. 89-117). Aarhus, Forlaget Klim.

MFS (Museet for Søfart): *Lærervejledning* Lokaliseret d. 25/5-2018 på: <http://mfs.dk/wp-content/uploads/2018/01/L%C3%A6rervejledning-Dampskib.pdf>

Nielsen, A.P, Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, M., et al. (2015). *Forenklede fælles mål i historie – en håndsrækning*. Jellinge: Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling

Lokaliseret d. 25/5-2018 på Historielab,

<http://historielab.dk/wp-content/uploads/2015/11/Forenklede-Fælles-Mål-i-historie.pdf>.

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

Poulsen, J. A (2015). *Hvad pokker er historiske scenarier?* Lokaliseret d. 25/5-2018 på:

<http://historielab.dk/hvad-pokker-er-historiske-scenarier/>

Rienecker, L. & Jørgensen, P. S (2014). *Den gode opgave – håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six; Historical thinking concepts*. Canada. Nelson Education

Undervisningsministeriet (2018). *Vejledning for faget historie*. Hentede 25. maj 2018 fra EMU Danmarks læringsportal: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>

Vatne, I. (2015). *Dramatiseret museumsformidling: Når publikums deltagelse får betydning*. Nordisk museologi (1), s. 112-127

Vatne, I. (2011). *Hvad er dramatiseret museumsformidling?* Lokaliseret d. 25/5-2018 på:

<http://www.museumsforskning.dk/wp-content/uploads/2011/09/IngridVatne.pdf>

13. Bilagsoversigt

Bilag 1: Observationsguide

Bilag 2: Interviewguide til museumsformidler

Bilag 2b: Uddrag fra interview

Bilag 3: Observation på M/S Museet for Søfart

Bilag 4: Uddrag af elevsamtaler under observationen.