

# I MØDET MED FORTIDEN

---

*OM POTENTIALT VED MUSEUMSUNDERVISNING FOR ELEVER MED  
AUTISMESPEKTRUMFORSTYRRELSE*

Anne Louise Bang(238009): Bachelorprojekt i linjefaget historie, April  
2019

VIA University College, læreruddannelsen, Aarhus |

VEJLEDER: MARIANNE AXELSEN LETH (HISTORIE), BIRGIT MOGENSEN (ALMEN PÆDAGOGIK)

ANSLAG: 63.639

## Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning .....	3
1.1 Problemformulering.....	4
2.0 Beskrivelse af undersøgelsesdesign og metode .....	4
2.1 Videnskabsteoretiske tilgang: Den fænomenologiske tilgang.....	4
2.2 Deltagende observation.....	5
2.3 Semistruktureret interviews .....	6
3.0 Præsentation af empiri: .....	6
3.1 Observation.....	6
3.2 Interview .....	7
4.0 Opgavens teoretiske fundament – en begrebsafklaring.....	7
4.1 Elevgruppen – specialområdet, Autisme og handicapsyn .....	7
4.2 Hvad er Autismespektrumforstyrrelse?.....	8
4.3 De uanede muligheder.....	9
4.4 Historiefaget i folkeskolen – historiebevidsthed .....	9
4.5 Læring .....	10
4.6 Museet som det udvidet læringsrum .....	11
5.0 Analyse og undersøgelse af empirie .....	12
5.1 At styrke historiebevidstheden hos elever med ASF .....	12
5.2 Museet som eksternt læringsrum – når eleven og den historiske genstand mødes.....	15
5.3 Lærerens rolle .....	20
6.0 Vurdering .....	23
7.0 Videre perspektiver.....	24
8.0 Konklusion.....	25
Litteraturliste .....	26
Bilag.....	28
BILAG 1: Interviewguide til speciallæreren.....	28
Bilag 2: Programmet for dagen på museet.....	30

Bilag 3: Udvalgte observationer fra museumsbesøget på Moesgaard d. 13/03-2019.....	31
Bilag 4: Udvalgte citater fra interviewet med speciallæreren .....	33
Bilag 5: Udvalgte citater fra interviewet med Anki van Dassen.....	35

## 1.0 Indledning

Denne opgaves sigte er at undersøge museets særlige læringspotentiale i forhold til børn og unge med autismespektrumforstyrrelse. Dette valg stammer fra en oplevelse i praktikken, samt en interesse for ideen og kravet om den åbne skole, som blev indført med folkeskolereformen i 2013. I min tredje praktik på en specialskole i Aarhus erfarede jeg, at eleverne virkede til at opleve historiefaget værende abstrakt, fortidsfokuseret eller blot en 'god' fortælling. Det var ligeledes svært for mange af eleverne at bruge deres fortidsfortolkning til at forstå deres samtid.

I en uformel samtale med en historielærer på skolen udtrykte hun, at særlig tidsbegrebet var svært for eleverne, og at faget ofte forekom abstrakt for disse elever. Derfor fandt hun det især brugbart at trække historiske genstande ind i undervisningen, såsom stenøkser og andre artefakter. At bruge genstandene og sanserne i undervisningen havde en god effekt på eleverne. Dette ledte mine tanker ind på, hvordan historiefaget kunne gøres mere vedkommende for disse elever.

Min hypotese blev derfor i første omgang, en antagelse om at elever med autismespektrumforstyrrelse oplever fortiden nærværende og vedkommende, når de gennem arbejdet med konkrete genstande og sansninger kommer helt tæt på den levede fortid.

I min undersøgelse af emnet, fandt jeg dog at der ikke er meget forskning omkring undervisning af elever på specialskoler i historiefaget, og kun ganske lidt om museumsundervisning til denne målgruppe.

I et projekt fra 2016: "Museumsundervisning for børn med særlige behov." fandt de, at eleverne i tilrettelagte museumsforløb i højere grad opleves at være aktiv deltagende og tilegne ny viden. Samt at de i højere grad var i stand til at huske og anvende den viden, de havde tilegnet sig i forløbene (Hagstrup m.fl., 2014). I et speciale af Helene Ingerslev, Cand.mag. museumsformidler på Gammel Estrup undersøgte hun, hvilke elementer og didaktiske greb, der virkede fremmende for elever med særlige læringsforudsætninger. Undersøgelsen viste blandt andet, at der er et stort læringspotentiale i de sociale praksisfællesskaber, som kan skabes omkring museets særlige historiske miljø og historiske genstande. Ligeledes oplevede hun, at deltagelsen i forløbene og den konkrete fysiske kontakt med historiske genstande og miljøer, virkede fremmende på læringspotentialet under forløbene (Kristensen, 2015).

Det tyder altså på at museerne kan tilbyde et helt særligt læringsrum for elever med særlige behov. Her er finder jeg, at der er et potentiale til at styrke elevernes historiebevidsthed, således at eleverne kommer til at opleve sig selv som historieskabte og historieskabende.

Hypotesen, som denne opgave bygger på, er derfor at brug af museer i historieundervisning rummer et potentiale til at styrke historiebevidstheden hos elever med autismespektrumforstyrrelse.

## 1.1 Problemformulering

Derfor søger denne opgave at besvare følgende problemformulering:

*Hvorvidt og hvordan kan museet som et udvidet læringsrum styrke elevernes historiebevidsthed på en specialscole for elever med autismspektrumforstyrrelse?*

For at belyse denne problemformulering bedst muligt, er der arbejdet ud fra tre arbejdsspørgsmål.

De tre arbejdsspørgsmål er:

- Hvilken betydning elevernes diagnose kan have for målet i at styrke historiebevidstheden?
- Hvad kan museet specielt som læringsrum for eleverne med autismspektrumforstyrrelse?
- Hvilken betydning har lærerens rolle i brug af museet, når målet er at styrke elevernes historiebevidsthed?

Mit håb er, at denne opgave kan være med til belyse dette emne, samt give et indblik i, hvorledes museerne, som læringsrum, kan bidrage med at styrke historiebevidstheden hos elever med autismspektrumforstyrrelse.

## 2.0 Beskrivelse af undersøgelsesdesign og metode

Opgavens formål er at undersøge, hvilket potentiale museumsrummet har til at styrke historiebevidstheden hos elever med autismspektrumforstyrrelse.

Til at belyse og besvare denne problemformulering, anvendes empiri for at få et indblik i feltet.

Empirien består af to kvalitative interviews og en observation.

I følgende afsnit vil først den videnskabsteoretiske tilgang præsenteres, der ligger til grund for mit undersøgelsesdesign. Herefter præsenteres de forskellige metoder anvendt til indsamlingen af empiri. Afsnittene suppleres af egne overvejelser over de valgte metoder.

### 2.1 Videnskabsteoretiske tilgang: Den fænomenologiske tilgang

Jeg har i denne opgave valgt den fænomenologiske tilgang til min undersøgelse af problemformuleringen. Den fænomenologiske tilgang er kendetegnet ved at beskæftige sig med det, som særligt træder frem for det enkelte individ. Forskerens opgave er at belyse fænomenerne, samt at komme bagom fordomme og forforståelse (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmand, 2015, s. 217–219). En central pointe bliver derfor, at undersøgelsens formål er at få et indblik i og forstå aktørernes egne

perspektiver samt deres forståelse af omverden (Jacobsen et al, 2015, s. 229). Målet med den fænomenologiske tilgang er således at gå fra at beskrive enkelt fænomener til at søge efter at almengøre dette (Jacobsen et al, 2015, s. 221). Inspireret af den fænomenologiske filosofi og tilgang, har jeg forsøgt at nærme mig feltet åbent og nysgerrigt.

Jeg finder denne tilgang meget anvendelig i forhold til min intenderede undersøgelse. Da jeg begyndte at undersøge feltet for litteratur og forskning, fandt jeg at emnet omkring museumsundervisning af elever med særlige læringsforudsætninger er belyst i meget ringe grad. Derfor har jeg i min undersøgelse ikke kunne forudse eller forvente, hvad min empiri har kunne bidrage med. Således, mener jeg at den fænomenologiske tilgang er yderst brugbar her, da den søger at møde aktørerne og omverden, som den fremtræder.

## 2.2 Deltagende observation

Deltagerobservation beskrives som en metode, hvor forskeren deltager i eller indgår i de praksisser der observeres. Observationerne foretages i de omgivelser, som deltagerne er aktører i. Forskeren kan interagere mere eller mindre med det miljø og de aktører, som observeres.

Metoden søger at belyse og forstå menneskets oplevelser og erfaringer i de sociale praksisser. Dette supplerer således den fænomenologiske tilgang (Szulevicz, 2015 s. 81 - 84). Ved at anvende deltagerobservation som metode, bliver det muligt for mig at observere eleverne og deres lærere i det miljø, hvor den sociale praksis og interaktion finder sted. Det bliver herved muligt at observere, hvorledes lærer og elever interagerer med hinanden, både verbalt og nonverbalt.

Da jeg fra min tredje praktik allerede havde en relation til både elever og læreren, var det ikke muligt for mig blot at stå på sidelinjen og være 'fluen på væggen' i observationen. Jeg kom derved helt naturligt til at interagere både med læreren og eleverne. Inden min observation, havde jeg en, måske lidt naiv, ambition om at blive i rollen som observatør. Dette faldt hurtig til jorden. Derfor blev min rolle 'deltagende observatør', hvor jeg blandt andet gennem interaktion med læreren og eleverne gjorde mine observationer (Krogstrup & Kristiansen, 2015, s. 117)). Det gav nogle helt andre muligheder, da eleverne også henvendte sig til mig med deres refleksioner og tanker.

Jeg har i undersøgelsesdesignet valgt, at empirien i denne opgave ikke blot består af observationer, men også interviews. En styrke ved at supplere observationerne med kvalitative interviews, som Krogstrup & Kristiansen (2015) påpeger, er at det gennem kvalitative interviews, bliver muligt at få en forklaring på respondentens handlinger.

### 2.3 Semistruktureret interviews

Interviewene er udformet som semi-struktureret interviews. Det semi-strukturerede interview er kendetegnet ved hovedtemaer og spørgsmål, som giver rum til at interviewerens følger op på respondentens svar, og ud fra dette stiller nye spørgsmål (Reimer & Sortkær, 2017, s. 51). Det er særlig vigtigt at være opmærksom på selve formålet med interviewet, altså hvad man søger svar på, men samtidig skal bevare en åbenhed overfor respondentens svar, så man på den måde har blik for at stille uddybende spørgsmål (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37). Min interviewguide er med inspiration fra Tanggaard og Brinkmann(2015), bygget op omkring forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål (bilag 1). En interviewguide kan være mere eller minder styrende for forløbet og kan være bygget op på forskellige måder afhængig af metodologien (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 38). En fordel ved at opdele en interviewguide i 'forskningsspørgsmål' og 'interviewspørgsmål' er, at interviewspørgsmålene kan formuleres mere ligefremt, livsnært og mundret (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 40).

I denne interviewguide er der ved hver forskningsspørgsmål, opstillet et overordnet tema(bilag 1). Grunden til dette, er at jeg fandt det nemmere i interviewsituationen at få dækket de temaer, jeg fandt relevante for min undersøgelse.

### 3.0 Præsentation af empiri:

Til at belyse og undersøge denne opgaves problemformulering, er der anvendt forskellige kvalitative metoder til at indsamle relevant empiri.

#### 3.1 Observation

Observationerne har udgangspunkt i et besøg på Moesgaardmuseum med et hold bestående af 4 elever fra en specialskole i Århus. Skolen er inddelt i elev- og lærerteams, og således ikke aldersbetinget klassetrin. Dette indebærer, at de deltagende elevers alder og klassetrin var meget forskellige. Elevernes alder spænder fra 8 til 17 år.

I observationerne deltog 4 elever og deres historielærer. Eleverne er alle diagnosticeret med autismespektrumforstyrrelse. Desuden har nogle af eleverne bi- diagnoser såsom afasi, mild retardering osv. Til dagligt bliver eleverne undervist på mindre hold eller individuelt. I denne gruppe var to af eleverne på samme undervisningshold, hvor imod de to andre modtog eneundervisning eller undervisning med andre elever fra andre teams. Eleverne kender dog alle sammen hinanden på tværs af teams.

Observationerne startede fra morgenstunden af, hvor jeg mødtes med læreren og eleverne på skolen. Herfra gik turen til Moesgaard museum, som er et kulturhistorisk museum med arkæologiske og etnografiske udstillinger (Moesgaard Museum, 2019).

Her skulle eleverne besøge 5 udstillinger om: Stenalderen, bronzealderen, jernalderen, vikingetiden og middelalderen. Eleverne havde forud på skolen haft undervisningen omkring de forskellige tidsperioder.

I denne opgave anvendes udvalgte observationer fra besøget på museet. Disse kan ses i bilag 3.

### 3.2 Interview

Jeg har i min undersøgelse foretaget to interviews med henholdsvis en specialskolelærer og en museumsformidler. Specialskolelæreren underviser til daglig på en specialskole i Aarhus. Hun er uddannet folkeskolelærer og har linjefag i historie.

Anki van Dassen er museumsunderviser i Den Gamle By, og har siden 2011 arbejdet med at udvikle og gennemføre undervisningstilbud til elever med særlige behov (Den Gamle By, 2019). Interviewet med Anki van Dassen vil blive anvendt i afsnittet "Videre perspektiver" og bidrager med nye vinkler på emnet.

Interviewene vil i denne opgave præsenteres og inddrages via centrale citater fra de transskriberede interviews. Disse er arrangeret tematisk med udvalgte citater fra specialskolelæreren og museumsunderviseren. Temaerne og citaterne er valgt ud fra, deres relevans, samt hvilke citater jeg finder, kan være med til at belyse min problemstilling. Se bilag 4

## 4.0 Opgavens teoretiske fundament – en begrebsafklaring

Denne opgave vil med teori, undersøgelser og forskning analysere den indsamlede empiri. I det følgende afsnit vil der blive præsenteret udvalgte teorier og begreber, som jeg finder, er særlig brugbar til at analysere empirien med.

De centrale teorier og undersøgelser er valgt ud fra det, som jeg fandt mest relevant og brugbart til at belyse empirien.

### 4.1 Elevgruppen – specialområdet, Autisme og handicapsyn

Denne opgave tager udgangspunkt i hvordan museet som eksternt læringsrum kan styrke historiebevidstheden hos elever med autismspektrumforstyrrelse. Derfor bliver det særlig relevant at undersøge, hvordan diagnosen indvirker på elevernes generelle læringsforudsætninger.

Observationerne blev som nævnt foretaget på en specialskole for elever med autismspektrumforstyrrelse i Aarhus kommune.



Min hypotese er, at for at kunne undersøge, hvordan museet kan styrke denne elevgruppes historiebevidsthed, er man nødt til at have et indblik i og forståelse for det særlige for denne elevgruppe.

## 4.2 Hvad er Autismespektrumforstyrrelse?

Autismespektrumforstyrrelse<sup>1</sup>, også forkortet ASF, er en gennemgribende udviklingsforstyrrelse hvor, blandt andet udfordringer med det sociale samspil er forstyrret. At forstyrrelsen er gennemgribende, betyder ifølge den belgiske neurolinguist Theo Peeters at personen er berørt i hele sit væsen (Peeters, 2000, s. 14). Personer med ASF har udfordringer med (Peeters, 2000):

- At fortolke og forstå tings mening, herunder problemer med forestillingsevnen
- Kommunikation
- Socialt samspil mellem mennesker

Ifølge ICD- 10 (International Classification of Disease, 10. udgave), er diagnosen karakteriseret ved at have en forstyrrelse inden for tre grupper: Socialt samspil, kommunikationsmønstre og begrænset, stereotyp og repetitivt adfærd i form af indsnævret interesse- og aktivitetsmønstre (Mental Health World Organization, 1994, s. 163). Her skal det påpeges at ASF ikke er en kategori i ICD-systemet, men er placeret under kategorien "gennemgribende udviklingsforstyrrelser". Begrebet rummer derfor underdiagnoser inden for ASF såsom, infantil autisme, Aspergers syndrom, atypisk autisme etc. Der vil ikke i denne opgave ikke blive beskrevet nærmere, hvad der særligt kendetegner de enkelte underdiagnoser, men blot påpege at, da ASF er et spektrum ser man at funktionsnedsættelsen kommer til udtryk i mere eller mindre grad hos den enkelte (Böttcher & Dammeyer, 2010, s. 147)

Derfor skal det også påpeges, at elever med ASF ikke er en homogen gruppe, men at der er nogle særlige karakteristika ved handicappet, som kommer til udtryk i mere eller mindre grad hos den enkelte person. Denne opgave vil derfor overordnet have et særligt fokus på de tre funktionsnedsættelser: kommunikation, socialt samspil og forestillingsevne. Når det er vigtigt at have et indblik i denne elevgruppes læringsforudsætninger, er det for at møde dem med forståelse, hvorpå undervisningen kan tilrettelægges hensigtsfuldt. Som Theo Peeters skriver: "*En grundig forståelse af autisme bør være udgangspunktet, når specialundervisning skal realiseres.*" (Peeters, 2000, s. 18)"

---

<sup>1</sup> Autismespektrumforstyrrelse vil i denne opgave betegnes med forkortelsen ASF

### 4.3 De uanede muligheder

Børne- og ungdomspsykiateren Søren Hertz præsenterer et bio-psyko- socialt videnskabssyn.

*"Når helheden af det biologiske, det psykologiske og det sociale er mere end summen af de enkelte dele, betyder det, at det biologiske bliver formet af det psykologiske og sociale møde med omgivelserne(Hertz, 2008, s. 108)."*

Idet forklaringen på børns adfærd ikke blot skal findes i diagnosen, men i de sociale kontekster som barnet befinder sig i, må læreren og de fagprofessionelle arbejde med at få øje på hvordan man i mødet kan styrke barnets udviklingsmuligheder. I den forbindelse pointerer Søren Hertz, at man som fagprofessionel altid må se på børnenes uanede muligheder for udvikling. *"Begrebet uanede muligheder handler om de muligheder, vi kan begynde at få øje på, når vi særligt er på udkig efter dem. Uanede opstår i kraft af bevægelserne i de afgørende fællesskaber(Hertz, 2017, s. 154)."*

Herved bliver det op til de voksne i barnets omgivelser at opdage og arbejde med barnets udvikling ud fra en forståelse af, at dette sker i samspil med de sociale kontekster.

Ved at inddrage både Søren Hertz og Teo Peeters, er det muligt at analysere empirien ikke blot med fokus på elevernes diagnose, men også på de muligheder der opstår når der træder ind på museet.

## 4. 4 Historiefaget i folkeskolen – historiebevidsthed

Denne opgave søger at undersøge hvordan, elevernes historiebevidsthed kan styrkes, derfor vil jeg i dette afsnit definere begrebet *Historiebevidsthed*. Her anvender jeg den danske historiedidaktiker Bernard Erik Jensens definition og forståelse af begrebet.

Bernard Erik Jensen definerer historiebevidsthed som: *"... at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger(Jensen, 1996, s. 6)."* Det er således gennem en nutidsforståelse, at mennesket danner sin fortidsfortolkning og dermed også sin fremtidsforventning. Denne sammenhæng er et grundlæggende menneskeligt eksistensvilkår, og samspillet mellem de tre forståelser præger hele mennesket dagligdag. Derfor handler historiebevidsthed ikke kun om at vide noget om historie, men også om at forstå at vi selv er historieskabte og historieskabende(Jensen, 1996, s. 5–6). Som Jensen skriver, bliver studiet af fortiden altså: *"... en nøgle til at forstå, hvorfor nutiden er, som den er og hvilke muligheder der vil være i fremtiden.(Jensen, 1996, s. 6)."* Da historiebevidsthed er noget alle har, skabes denne ikke kun i skolen. I en model opstiller Jensen(2003) et forslag til forskellige brugs- og dannelsessteder for historiebevidsthed, blandt andet museer, historisk fiktion, aviser osv(Jensen, 2003, s. 88). Dermed styrkes elevernes historiebevidsthed andre steder end i skolen. Det bliver derfor skolens opgave at arbejde med og tage udgangspunkt i elevernes historiebevidsthed og livsverden for på denne måde at gøre faget vedkommende for disse.

Indholdet af undervisningen skal derfor knyttes til elevernes nuværende forståelse af nutiden, hvis historiebevidstheden ønskes at styrkes (Jensen, 1996, s. 9–10).

## 4.5 Læring

Når målet er at styrke elevernes historiebevidsthed, bliver det relevant at se på, hvilket læringssyn og analytiske begreber, der ligger til grund for analysen i denne opgave.

Her vil jeg anvende de to teoretikere Knud Illeris og John Dewey, som begge betoner at læring sker i sociale kontekster, hvor lærerens rolle og elevens erfaringer er centralt, når undervisningen skal planlægges og gennemføres. Et perspektiv som er centralt, når undervisningen rykkes ud af de vant rammer.

I denne opgave vil jeg særligt bruge professor Knud Illeris model "Læringstrekanten", som med et helhedsorienteret blik på læring fremstiller læringens grundlæggende processer og dimensioner (Illeris, 2006, s. 35). I modellen illustreres tre dimensioner, som alle er involveret når, man taler om læring: en samspils-, en indholds- og en drivkraftsdimension. Al læringen indeholder for Illeris en tilegnelsesproces og en samspilsproces, som begge skal være aktive for at læring finder sted (Illeris, 2006, s. 35–37).

Hvor samspilsprocessen handler om samspillet mellem individet og dets omgivelser, så centrerer tilegnelsesprocessen sig om: "...den individuelle psykologiske bearbejdelse og tilegnelse, som finder sted i hele vores vågne tid, og som vi kan være mere eller mindre opmærksomme på." (Illeris, 2006, s. 35). Således præsenterer Illeris en helhedsorienteret forståelse af læring med blik for både den indre individuelle proces, men også at læring sker i samspil med omgivelserne. Ved at have blik for indholds-, drivkravs- og samspilsdimensionen, bliver det muligt at undersøge empirien ud fra en forståelse af at eleverne har en individuelle læringsproces, men at læring også opstår i samspillet mellem eksempelvis underviseren og eleven og mellem eleven og museets udstilling.

Den næste der præsenteres, er den amerikanske filosof John Dewey. Dewey er særlig kendt for sit arbejde med erfaringsbaseret læring (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017, s. 48). Med Deweys erfaringsbegreb, kan jeg sammen med observationerne få øje på, hvilke erfaringer eleverne gør sig i mødet med museet, samt hvilken indvirkning dette har på dem. Den erfaringsbaseret læring beror sig på samspillet mellem barnet og dets møde med verden. Samspillet mellem barn og miljø skaber derfor grundlaget for erfaringsdannelserne, som barnet gør sig. Dette er en dobbeltproces, hvor omgivelserne indvirker på barnet og barnet indvirker på omgivelserne (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017, s. 49). Denne samspilsproces skal være balanceret mellem ydre, den kulturelle viden, og de indre vilkår, elevens erfaringer. Gennem vores handlinger oplever vi hvordan disse indvirker på os og får

os til at reflektere og måske ændre vores adfærd (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017, s. 48 -49). Det er i denne forandring, at Dewey mener, at vi lærer: *"Når aktiviteten gennemføres og man underkaster sig konsekvenserne – når den forandring, handlingen forårsager, reflekteres i en forandring – er bevægelsen ladet med betydning. Vi lærer noget.*(Dewey, 2005, s. 157)".

Det bliver derfor centralt, at undervisningen formår at inddrage elevernes erfaringer og vægte en eksperimentel tilgang med mulighed for at afprøve egne hypoteser samt at gøre sig nye erfaringer i mødet verden udenfor skolen.

De to teoretikere tilbyder begge et blik på læring, som bærer præg af at læring ikke blot sker hos eleven, men i samspil med andre og miljøet.

## 4.6 Museet som det udvidet læringsrum

Denne opgave tager udgangspunkt i en observation på Moesgaard Museum. Som tidligere nævnt arbejdes der ud fra en hypotese om, at museet som udvidet læringsrum kan noget særligt og kan være til at styrke denne elevgruppes historiebevidsthed. Opgaven søger hermed at undersøge og have blik for museets potentiale til at styrke historiebevidstheden hos elever med autismespektrumforstyrrelse.

Til dette anvendes den norske professor Arne Nikolaisen Jordet's definition og forståelse af det udvidet læringsrum. Jordet betegner og beskriver det udvidet læringsrum med begrebet udeskole. Det udvidet læringsrum opstår i en vekselvirkning mellem klasserummet og udeskolen (Jordet, 2010, s. 37). Begrebet defineres af Jordet som: *"Uteskole er en måde å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet*(Jordet, 2010, s. 34).

Således udvides læringsrummet i skolen ved brug af lokalsamfundet og nærmiljøet. Udvidelsen af læringsrummet får konsekvenser for planlægningen af undervisningen samt hvordan læringen anskues da læringsrummet tilbyder andre muligheder for aktiviteter og arbejdsmåder (Jordet, 2010, s. 34). Læring i skolen må desuden ifølge Jordet i højere grad medtænke det sanselige, det kropslige og kreativitet i samspil med de kognitive funktioner og dette kan ske gennem anvendelse af udeskole. Dette vil ifølge Jordet ikke blot styrke den boglige viden, men også skabe flere indgange til elevernes opnåelse af denne(Jordet, 2010, s. 22–23). Fokus bliver da på at anvende viden i *"livsnære og praktiske situationer enn reproduksjon av boklig kunnskap*(Jordet, 2011)

Når klasserummet erstattes med eksempelvis et museum, stiller dette også andre krav til underviseren. Som Jordet skriver, så er det: *"...sannsynligvis enda viktigere med faglig og didaktisk trygghet og kunnskaper om hvordan du skal lede elevene på en hensiktsmessig måte utenfor*

*klasserommet fordi inntrykkene her er flere, arenaen mer uforutsigbar og dermed er også fristelsene for elevene til avsporinger større(Jordet, 2011)."*

Jordet præsenterer i den forbindelse en inde-ude-inde model, hvor læreren bliver det vigtige bindeled mellem klasseværelsets undervisning og eksempelvis et museumsbesøg (Jordet, 2010, s. 46).

Som omtalt i indledningen findes der desværre ikke meget forskning om denne elevgruppes effekter af at modtage undervisning på museer. Og intet i forhold til historiefaget. Derfor vil jeg i opgaven inddrage forskning og teorier omhandlende folkeskolens elever og museet som læringsrum.

Dette medvirker at undersøgelsernes resultater og teorier kan bidrage med nye perspektiver, der efter min mening, kan anvendes til at belyse museets potentiale i undervisning af elever med ASF.

Af undersøgelser og artikler, der inddrages i opgaven, kan nævnes Mette Boritz(2018) Ph.d. om brugen af sanser og materialitet i museumsundervisning og Lene Floris´(1996) artikel om genstandes særlige potentiale på museet.

## 5.0 Analyse og undersøgelse af empirie

### 5.1 At styrke historiebevidstheden hos elever med ASF

I opgaven ønskes der at undersøge, hvorvidt og hvordan museet kan styrke elevernes historiebevidsthed. Her bliver det relevant at belyse, hvorvidt elever med ASF opleves at have en udfordring med at få styrket historiebevidstheden.

Historiebevidsthed bliver defineret som: *"... at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger(Jensen, 1996, s. 6)."*

Historiebevidsthed opstår ikke kun i historiefaget, men er et menneskeligt eksistensvilkår, hvor mennesket i hverdagen orienterer sig og reflektere i tid. På den måde bruger mennesket sin historiebevidsthed til at skabe sammenhæng og mening i den omverden de lever i(Jensen 1996; Poulsen & Pietras, 2016, s. 80).

At udvikle og styrke historiebevidstheden bliver da en særlig vigtig opgave for skolen, da dette indebære at individet lære at bruge deres fortidsfortolkninger og nutidsforståelse til at udarbejde og begrunde deres fremtidsforventninger. Som Jensen (1996) skriver: *" For at kunne leve og fungere i et samfund må mennesker løbende udarbejde begrundede forventninger til fremtiden og det sker ved at udnytte deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse (Jensen, 1996, s. 8)."*

Ligeledes bliver det for individet, gennem samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, muligt at forholde sig til og begrunde egne interesser, værdier og principper og handle herpå(Jensen, 1996, s. 8). På denne måde påpeges det, at målet med at styrke elevernes historiebevidsthed, har en særlig position og dannelsespotentiale, da det gennem en forståelse af

nutiden, at fortidsfortolkningen og fremtidsforventningen skaber en mulighed for at orientere sig i verden. Folkeskolen formålsparagraf for faget historie, understøtter denne forståelse af historiefagets formål. I folkeskolens formålsparagraf stk. 3 står der:

*Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund((Undervisningsministeriet, 2019).*

Eleverne skal i historiefaget ikke blot have viden om historie, men dannes til at indgå aktivt i et demokratisk samfund. Dette med en forståelse af, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabt. Dette gælder for alle elever i folkeskolen, herunder også elever med ASF.

For at styrke elevernes historiebevidsthed må der opbygges en scenariekompetence. Denne skabes ved og når eleven sammenkobler fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen 1996, s. 12). At opbygge en scenariekompetence er af stor betydning for at: *"...kunne leve og fungere sammen med andre mennesker i et samfund, og den er af betydning ikke kun i det små i hverdagen, men også når samfundsforandringer på et makroniveau står på dagsordenen(Jensen., 1996, s. 12)."*

At udvikle scenariekompetencen har dermed en stor betydning for, at eleverne kan deltage aktivt i samfundet. Scenariekompetencen, ifølge Jensen(1996), er en evne, hvor mennesket opstiller og vurderer sociokulturelle scenarier og på denne måde giver mulighed for at blive bevidst om kulturens indvirkning på mennesket og modsat. For at blive i stand til at udvikle denne scenariekompetence, kræves det at eleverne kan gøre brug af deres fortidsfortolkning i samspil med deres nutidsforståelse (Jensen, 1996, s. 12). Og dette kræver, at eleven kan danne forestillinger om, hvordan fortiden kunne se ud.

I et interview med læreren fra specialskolen påpeger hun, at hun oplever en særlig udfordring med denne elevgrupper, grundet deres udfordring med forestillingsevnen:

*"Når de her elever har manglende forestillingsevne, så kan man godt være, man kan forestille sig at de har rendt rundt med ..... i bronzealderen i noget bestemt tøj, som vi har vist og snakket om. Men de kan simpelthen ikke forestille sig, at der ikke var telefoner. For det har der jo været i al den tid de selv har levet. Det der med lige at få opsummeret det... Det er lidt skørt, synes vi jo, fordi altså vi ved jo, at det er meget nyere historie, at alle de her ting er kommet ind. Men derfor er det ikke sikkert, at de her børn,.. altså fordi de har så svært ved at forestille sig at tingene er anderledes, altså de er jo så ramt på deres forestillingsevne.....(bilag 4, linje 1-7)"*

Når forestillingsevnen er ramt, bliver det derfor særligt svært for denne elevgruppe at skelne mellem den nutid de lever i og fortiden. Læreren påpeger her, at hun oplever at denne elevgruppe har en

særlig udfordring i faget grundet deres diagnose. Det er især svært for hendes elever at forstå, at man ikke havde mobiltelefoner i bronzealderen. Grunden til denne udfordring omkring forestillingsevnen, kan skyldes at personer med ASF har en anderledes kognitiv stil, hvilket har betydning for hvordan deres hjerne bearbejder sanseindtryk (Peeters, 2000, s. 23). Dette resulterer i at eleverne med AFS ofte har vanskeligheder med at føje mening til og fortolke det, som de percipere, hvilket således indvirker på forestillingsevnen. Ofte viser denne manglende forestillingsevne sig, som en udfordring i at forstå mere end den konkrete information, de får givet (Peeters, 1999, s. 33). Dette kunne hermed indikere, at denne elevgruppe har store udfordringer, når det kommer til at forestille sig begivenheder, som de ikke selv har oplevet. Og derfor bliver det en særlig udfordring at arbejde med at styrke elevernes historiebevidsthed og scenariekompetence i faget. Dette er fordi at det kræves, at eleven kan danne sig forestillinger om fortiden.

En anden væsentlig udfordring er at være opmærksom på, at har elevernes vanskeligheder med kommunikation. Her opleves det, at mennesker med ASF har en udfordring med at se udover det bogstavelige i sproget. Dette resultere i ,at ofte bliver sproget brugt som et redskab, snarere end et socialt medie(Bøttcher & Dammeyer, 2010, s. 147; Peeters, 2000, s. 52). At sproget ofte forekommer, som en udfordring for elever med ASF, erfarer læreren fra specialskolen også. Hun må derfor planlægge undervisningen efter dette vilkår.

*"..... Og også er der måske et lille filmklip, men man er nødt til at gøre det meget visuelt, fordi for nogle af de her elever. For, hvis jeg står og snakker en halvtime bla bla bla, så bliver det til bla bla bla (bilag 4, linje 8-10)."*

Læreren påpeger, at det er vigtigt at inddrage forskellige aktiviteter i hendes undervisning, således undervisningen ikke udelukkende er bestående af hendes formidling. Sker dette oplever hun, at eleverne falder fra og hendes mundtlige formidling bliver til "bla bla bla" for eleverne.

Læreren anvender således konkrete genstande i undervisningen:

*"Jamen det var i forbindelse med vi havde om stenalderen. Der havde jeg, der havde jeg nogle stenalderøkser og forskellige redskaber og øhh lige præcis M, synes jo det der med våben er enormt spændende så.. også lavede vi nogle forsøg med hvor langt kan man kaste med dem (bilag 4, linje 11-13)."*

Man kan her argumentere for, at lærerens forståelse af undervisningen, lægger sig op af den erfaringsbaseret læring præsenteret af Dewey. Dewey(2005) kritiserer skolen og dens måde at undervise på, da den i for høj grad glemmer elevernes erfaringer og typisk starter med et "færdig konstrueret lærestof". Her bliver sproget metoden, hvorpå vi forsøger at begribe verden (Dewey, 2005, s. 162). En undersøgelse fra Historielab(2015) finder da også at undervisningsformen i historie

typisk forgår ved at læreren gennemgår stoffet på tavlen, hvorefter spørgsmål besvares (Eskelund Knudsen, 2015, s. 9).

Eleven bør i stedet, ifølge Dewey, i det første møde med et nyt lærestof, deltage i aktiviteter, der kan føre til en erfaring med emnet (Dewey, 2005, s. 170-171). Man lærer ved 'learning by doing', som for Dewey er det første stadie i læring (Dewey, 2005, s. 201). Læreren fortæller, at hun oplever, at den oplevelsespræget tilgang til undervisningen, hvor historiske genstande såsom stenøkser, har en god effekt på eleverne. At tage udgangspunkt i konkrete genstande i stedet for abstrakte ord, er ifølge Peeters(2000) også en god indgangsvinkel til at undervise og møde eleverne. Hermed anbefaler Peeters(2000), at man skal erstatte det abstrakte med det konkrete, og dette kan gøres via genstande. For han påpeger ligeledes at: *"Hvis ord siger dem så lidt, kunne objekter så ikke tale tydeligere?"(Peeters, 2000, s. 39)."*

Afsnitte her peger på, at denne gruppe af elever opleves af læreren at have en række særlige læringsforudsætninger, som kan gøre målet om at styrke historiebevidstheden til en udfordring. Her kan der opleves en udfordring at arbejde og undervise om fortiden, som kan forekomme abstrakt grundet elevernes udfordring med forestillingsevnen. Dette kan føre til at koblingen mellem fortiden og nutiden forsvinder. Når kommunikation og sprog ligeledes indeholder en række udfordringer, bliver det svært at undervise og styrke elevernes historiebevidsthed gennem forklaringer og samtaler. Derfor må underviseren finde andre indgangsvinkler i undervisningen - her kan et besøg på et museum være et oplagt bud. Her skal det påpeges, at diagnosen i sig selv ikke er hele forklaringen på, hvorfor der kan være en udfordring med at styrke elevernes historiebevidsthed. Medtænkes det bio-psyko- socialt syn, som er kendetegnet ved at finde forklaringer, flere steder end blot hos eleven (Hertz, 2008, s. 108), bør den sociale kontekst medtænkes. Dette perspektiv vil senere blive behandlet i opgaven, hvor analysen ikke blot søger at finde en forklaring i elevens diagnose, men vil undersøge museet som læringsrum og herunder samspillet mellem lærer og elev. Historiebevidsthed er ikke blot et formelt mål, men en måde, hvorpå vi dannes som individer, orientere os i verden og bliver aktivt handlende mennesker. Derfor bliver det her særligt vigtigt, at der også med denne gruppe af elever arbejdes med at styrke historiebevidstheden.

## 5.2 Museet som eksternt læringsrum – når eleven og den historiske genstand mødes

Som nævnt i indledning, findes der ikke mange undersøgelser om elever med ASF's udbytte af museumsbesøg. Et projekt fra 2014 om museumsundervisning for børn med særlige behov, fandt at museumsundervisning med forløb tilrettelagt efter målgruppen, havde en positiv indvirkning både på elevernes indlæringssevner og sociale kompetencer. Efter projektet fandt man, at eleverne i højere grad opleves at være aktivt deltagende, tilegne ny viden og at de i højere grad kunne huske og



anvende den viden de tilegnede sig i forløbene (Hagstrup m.fl., 2014). Lignende konklusioner kan findes i et speciale af Helene Ingerslev Kristensen, der gennem kvalitative data, kunne pege på at tilrettelagte forløb med fokus på dialog og deltagelse i praktiske aktiviteter på museet, understøttede elevernes læring og aktive deltagelse (Kristensen, 2015).

Således peger begge undersøgelser på at museet, kan tilbyde et anderledes læringsrum, som rummer et særligt læringspotentiale til denne målgruppe af elever. De to projekter havde ikke historiebevidsthed i fokus, men på læringspotentialet i etablerede muesumsforløb. Dog understreger begge, at museet kan noget særligt i forhold til elever med særlige læringsforudsætninger.

Så hvad sker der, når eleverne og læreren fra specialskolen, rykker undervisningen ud af klasselokalets vante rammer, og gør museet til udgangspunkt for undervisningen? Og kan dette være med til at styrke historiebevidstheden hos elever, der har svært ved at forholde sig til og forstille sig en anden tid end deres egen?

Dette blev muligt at undersøge og få et indblik i, da jeg med en specialklasse, og dennes lærer tog med på Moesgaard Museum i Aarhus. Turen var planlagt i forbindelse med et afslutte forløb om stenalderen, bronzealderen og jernalderen, samt et påbegyndt undervisningsforløb om vikingetiden. Læreren fortalte, ligeledes at hun med to af eleverne havde besøgt Moesgaard året forinden. I den forbindelse havde hun lovet dem også at se udstillingen om middelalderen (bilag 2).

Om formålet med at tage på Moesgaard svarede læreren:

*"Jamen, så var det jo simpelthen for at se nogle af de ting, som vi har snakket om og nogle af de ting, som vi har set i små filmklip eller i bøger. Altså se dem i virkeligheden, som et supplement. Og som det der med at have tingene foran sig, altså det giver bare noget andet.(bilag 4, linje 14-16)"*

og fortsætter:

*"De har jo nogle fantastiske flotte udstillinger på Moesgaard omkring lige præcis det. Så både det der med, at det bliver en gentagelse af min undervisning på en anden måde. Og museet er jo meget visuelt...(bilag 4, linje 17-19)"*

Læreren lægger har meget vægt på at museumsbesøget er et supplement til hendes undervisning, en form for opsummering af, hvad de har behandlet i undervisningen. Men samtidig lægger hun vægt på at museet kan noget tilbyde noget særligt, i og med at eleverne møder de konkrete genstande og på den måde visualiseres historien på museet – det gøres konkret. Floris(1996) påpeger at museet her kan noget særligt. Her kan eleverne komme helt tæt på de historiske genstande, hvilket giver mulighed for at anvende alle sanserne i undersøgelsen af genstanden. På denne måde kan genstande være et gode illustrationer på det, som ellers kan være vanskeligt at

forklare med ord (Floris, 1996, s. 89). Læreren her udtrykker da også, at de historiske genstande på museet, kan noget særligt og være med til at tilbyde en anden indgangsvinkel til undervisningen. Om genstandens fordele påpeger Floris (1996), at ved at have genstanden i hånden, undersøge struktur og form og evt. afprøvning, får eleverne erfaringer, som kan relateres til elevens egen omgang og forståelse af ting i hverdagen *"Genstanden giver med andre ord mulighed for at tænke over tingene – i både konkret og overført forstand. Ting provokerer tanker (Floris, 1996, s. 89)." Netop mødet med museets genstande, gjorde et indtryk på eleverne, hvilket kan læses i det følgende uddrag fra en af observationer (se bilag 3). Observationen starter ved en simulation af at skyde med bue og pil i stenalderen. Foran en skærme hænger en bue med en pil peget hen mod skærmen. Her er der mulighed for at afprøve buen, og ved at føre buestrengen tilbage, bliver en animeret pil skudt afsted for derefter at ramme et dyr.*

*M som lige har prøvet denne aktivitet stående ved siden af læreren. Han siger til hende: "Pilen er sådan lidt skrå, men den bliver lige når jeg skyder." Læreren snakker med eleven om at spillet nok er lavet sådan, at man rammer hver gang. Hun fortæller også lidt om pilespidserne, som de skyder med, og at det nok er det, som spillet vil vise. B får nu lov at prøve. J står og kigger på, M er gået lidt frem og tilbage fra buen til længere hen af gangen. M kommer tilbage og J prøver nu igen. M kommenterer straks på at det igen er J's tur. Læreren fortæller at alle må prøve to gange og siger derefter at nu er det vist B's tur igen, så han også kan prøve to gange. B går hen og venter på at han kan skyde. J står ved siden af og kigger på. Han siger ud i luften: "I dag bruger man jo skydevåben, men det havde man ikke dengang, derfor bruger de bue og pil." Læreren hører det ikke, da hun er optaget af at hjælpe B i gang (bilag 3).*

Ovenstående observation illustrerer, hvad der sker når eleverne får mulighed for at komme tæt på genstandene på museet. Således skriver Floris (1996), giver denne afprøvning og undersøgelse af genstanden mulighed for, at eleverne gør sig nogle konkrete erfaringer. Som M kommenterer: *"Pilen er sådan lidt skrå, når jeg skyder (se bilag 3)." Elevens afprøvning af at skyde med bue og pil, sætter gang i tanker og refleksioner over, hvordan man skyder. En erfaring og erkendelse, som eleven muligvis ikke kunne komme frem til alene ved at læse en bog eller via ord og forklaringer. En konklusion, som Mette Bortiz også kommer frem til i hendes Ph.d om materialitet og brugen af sanser i museumsundervisning. Mødet med museets materialitet, eksempelvis konkrete genstande, rummer et stort potentiale i undervisningen af eleverne (Boritz, 2018, s. 234–235). Den konkrete genstand, som Boritz skriver: *".....taler til undren, indlevelse og fantasi (Boritz, 2011, s. 100)". Denne indlevelse og undren antydes hos eleven som reflekterer over, hvad der sker med pilen, når han skyder. Spørgsmålet er dog om eleven i mødet med genstanden, kommer videre i sine refleksioner end blot den konstatering, han gør sig. Som nævnt tidligere, er det netop for denne elevgruppe en**

særlig udfordring at komme ud over det perciperede. Hermed er der en risiko for at mødet med den historiske genstand ikke bliver koblet til en refleksion over, hvordan stenalderfolket skaffede føde. En konklusion, som aktiviteten oplagt lægger op til, og som kunne understøtte og styrke elevens historiebevidsthed. Det skete dog ikke i dette tilfælde. En lignende situation opstod, da to elever afprøvede en simulation af et skibsrør. På en skærm kunne eleverne navigere et skib via et fastmonteret rør. Efter lidt tid udbryder den ene elev: *"Jeg er faktisk ret god til at styre skibet. Men det er sværere end det ser ud(bilag 3)."* Atter giver eleven udtryk for sin nye erfaring og erkendelse, men uden at dette giver udtryk for hvorvidt eleven kobler denne viden til sin forståelse af fortiden. I mødet med genstande, opstår der måske alligevel en erfaring og dermed læring. Dewey (2005) pointerer her, at det kognitive ikke bør adskilles fra det sanselige og kropslige, for det er denne forbindelse mellem krop og hoved, aktivitet og erfaring, at mening og erkendelse opstår. I aktiviteten oplever eleven her gennem sine krop og sanser, hvordan det er at styre et skib. Vi kan dermed ikke blot sidde i klasselokalet og få overført viden og erfaringer gennem læreren. Eleverne selv skal, som Dewey påpeger, eksperimentere og gøre sig erfaringerne selv (Dewey, 2005, s. 158–161). Dewey skriver: *"Et gram erfaring er bedre end et ton teori, simpelthen fordi det først er i erfaringen, at enhver teori opnår en vital og verificerbar betydning.(Dewey, 2005, s. 161–162)"*. Eleverne i disse eksempler får ikke koblet deres erfaringer til deres fortidsfortolkning, og dermed styrket deres historiebevidsthed. Men mødet med genstandene skaber en refleksion og erfaring hos eleven, som ikke kunne være opstået i klasselokalet i ligeså høj grad. Den opnåede erfaring gennem aktiviteten skal dog resultere i en refleksion hos eleven, da der ellers ikke er tale om læring. Man lære ved at gøre sig nye erfaringer, handling i sig selv føre ikke til læring (Dewey, 2005, s. 157). På den ene side kan man argumentere for at eleven, som prøvede at sejle, har lært noget nyt, da denne aktivitet har ført til en refleksion over, at det er: *"....sværere end det ser ud(bilag 3)."* Men om det kan kvalificeres, som en styrkelse af elevens historiebevidsthed, er svært at sige, idet eleven ikke kommer med flere kommentarer til aktiviteten, som kunne indikere dette. I dette møde mellem eleverne og museets genstande sker der følgelig et samspil mellem eleven og omgivelserne. Denne proces bliver af Illeris betegnet som samspilsprocessen i hans model 'læringstrekanten'. Individets samspil med den materielle og sociale omverden, indvirker på elevens læring og dermed individets tilegnelsesproces (Illeris, 2006, s. 111–112). For Illeris sker læringen først, når tilegnelsesprocessen og samspilsprocessen begge er aktive (Illeris, 2006, s. 35–37). Eleven kan ikke lære uafhængig af samspillet mellem eleven selv og omgivelserne. På denne måde betoner Illeris at tilegnelse af ny viden, forståelse eller færdigheder, altid vil have en relation til omgivelserne, som eleven befinder sig. I situationerne omkring navigering af skibet og at skyde med bue og pil, kan man argumentere for, at elevernes samspilsproces mellem dem selv og aktiviteten, har potentiale til

at føre til en ny viden, erfaring eller forståelser, og som kan understøtte og danne grobund for at styrke historiebevidstheden. Dette kan antydes ved eleven J, som efter at have prøvet aktiviteten med bue og pil kommer følgende kommentar:

*"I dag bruger man jo skydevåben, men det havde man ikke dengang, derfor bruger de bue og pil (Se bilag 3)."*

Gennem mødet og brug af genstanden er J kommet frem til en ny viden og erkendelse. Herved kan man antage, at eleven er blevet klogere på sin egen nutid. Fortiden bliver konkret for eleven, og i mødet med denne gør eleven sig erfaringer om, hvordan sammentid er i dag. Når målet for skolens historieundervisning, ifølge Bernard Erik Jensen, er at styrke historiebevidstheden, må undervisningen arbejde med at eleverne oplever sig selv er historieskabt og historieskabende (Jensen, 1996, s. 13). Dette sker ved at: *"....de får sat sig selv og deres tid i perspektiv ved at sammenligne den med noget andet"*(Jensen, 1996, s. 13). Eleven oplever her, hvordan mødet med fortiden, skaber refleksioner og forestillinger om fortiden og hvorledes elevens egen samtid fungerer i dag. Genstanden gør fortiden konkret, samt hjælper eleven til at koble sin nutidsforståelse med sin fortidsfortolkning. Jordet(2012) betegner dette møde som 'en autentiske repræsentationsform', hvor eleven forholder sig til egen viden og kundskab i en autentisk kontekst udenfor klasselokalet ( Jordet, 2012, s. 175). I kontrast til dette står undervisning i klasselokalet, som ofte forholder sig til verdenen abstrakt gennem sprog, tekst og symboler, og som traditionelt set har været den dominerende brug af repræsentationsformer i skolen (Jordet, 2012, s. 173 – 176). Og netop den abstrakte behandling af historiefaget, kan være en udfordring med disse elever. Derfor er Jordets fremstilling af de forskellige repræsentationsformer fra det abstrakte og symbolske til det konkrete, sanselige og autentiske, et interessant perspektiv. Det kan pege på fordele ved at tage undervisningen ud af klasselokalet og ind på museet med elever med ASF.

For som eksemplerne ovenfor illustrerer gør samspillet mellem museets genstandene og aktiviteter indtryk på eleverne. Der opnås nye erfaringer, når kroppe og sanserne interagerer med museets genstande.

Der er i dette afsnit forsøgt at pege på, hvad der sker når eleverne fra specialskolen træder i museumsrummet. Det kunne tyde på at oplevelserne med museets genstande samt miljø, afføder nye erfaringer og mulige refleksioner. Dette fordi at besøget gjorde det muligt for eleverne at komme tæt på fortiden på en konkret og sanselig måde.

Det bliver desuden med de konkrete erfaringer og mødet med museet, lettere for nogle af eleverne at danne sig en forestilling om, hvordan mennesket har levet gennem tiderne. Elevens J's kommentarer om bue og pilen, vidner om dette. Denne kommentar kunne oplagt være fulgt op og

understøttet af læreren med håb om, at det kunne føre til yderlige refleksion og styrkelse af historiebevidstheden. Dette skete dog ikke i denne observation, og jeg vil i det følgende afsnit derfor belyse lærerens rolle og samspil med eleven, samt museets som lærings rum.

### 5.3 Lærerens rolle

En konsekvens af observation fra museumsbesøget, vil jeg i det følgende belyse og beskrive lærerens rolle og samspil med eleverne i museumsrummet. Som eksemplerne ovenfor peger på, sker der noget med eleven i mødet med museet. Eleverne kommer tæt på fortiden og kan formå at opnå en ny indsigt i mødet med det anderledes. De abstrakte kundskabsformer i skolen, gøres konkrete. Men omgang med genstandene og aktiviteterne, føre ifølge Jordet(2012), ikke i sig selv direkte til læring. Det kræver en kommunikation mellem lærer og elev, hvor elevens erfaring kommer i centrum for samtalen. Her får læreren mulighed for at koble faglige begreber til elevens nyvundne erfaring (Jordet, 2012, s. 43-44). Lærerens rolle er særlig vigtig, da: *"Læring kræver kommunikasjon mellom lærer og elever og elevene imellom hvor erfaringerne artikuleres og relateres til fagenes begreper (Jordet, 2012, s. 43)."*

Det bliver hermed, ifølge Jordet, lærerens opgave og ansvar at hjælpe eleverne med at opdage sammenhænge mellem erfaringerne og det faglige indhold (Jordet, 2012, s. 39). *"Læreren har dermed en viktig brobyggerfunksjon mellom eleven, skolens lærestoff og kunnskabene i lokalsamfunnet(Jordet, 2012, s. 39)."* Et eksempel, hvorpå dette lykkedes læreren at skabe forbindelsen, kan antydes i følgende observation:

*Her begynder læreren, at fortæller eleverne om de redskaber de brugte i Stenalderen. Imens peger hun på filmen der kører. "Det er ligesom i undervisningen, kan i huske det.?" Hun snakker videre om de stenøkser, som hun har haft med i undervisningen. Nogle af eleverne nikker. Kortet i udstillingen har ændret sig. J siger nu: "Se nu bliver det varmere." Læreren peger ud og siger." Se, kan I se Danmark nu?." J peger og svarer, at det kan han godt se(bilag 3).*

Her forsøger læreren at skabe en kobling mellem det som eleverne erfarer og den undervisning de tidligere har gennemgået i klasserummet. At være brobygger mellem eleven, lærestoffet og mødet med museet, er essentielt for at eleverne lærer noget og for at turen ikke blot er en sjov udflugt uden formål (Jordet, 2012, s.36). Hermed lykkedes det for læreren at agere brobygger mellem elevernes nye erfaringer og den klasserummets undervisning. Dette kommer til udtryk i følgende formulering: *"Det er ligesom i undervisningen, kan i huske det?"*, hvor læreren forsøger at gøre koblingen tydelig for eleverne. Læreren forklarer da også i det efterfølgende interview, at hun er

særlig opmærksom at skabe en forbindelse mellem det udvidet læringsrum og elevernes viden om historie. Hvor nogle elever selv kan gå rundt på museet, er der andre som må guides. Hun forklarer: *”Også prøve at gribe trådende i forhold til dem men i forhold til sådan en pige som L og være meget sådan guidende og vælge to eller tre ting ud så det ikke bliver... at man ikke vil for meget. Men også... altså der prøvede jeg at gå til nogle ting, hvor der var en genkendelse i forhold til de ting vi har haft i undervisningen(bilag 4, linje 20-23). ”*

Læreren beskriver altså her, hvordan hun ønsker at skabe en forbindelse mellem undervisningen i klasserummet og museet, for at eleverne kunne opnå en genkendelse til de ting de havde haft om i undervisningen. Jordet(2012) har da også fundet ud af at mange lærere beskriver samspillet mellem udeskolen, her museet og klasserummet, som en tretrinsproces. Her bliver udeskole og klasserummet forbundet gennem en ind-ude-ind tilgang, hvor læreren først forberede og underviser eleverne i et emne. Herefter tager elever og lærer ud hvor eleverne arbejder praktisk, sanser, fornemmer og oplever stedet. Besøget vil sætte sig som spor i eleverne i form af oplevelser og erfaringer. Disse bearbejder eleverne og læreren i fællesskab, når de igen er tilbage ,’inde’, i klasselokalet igen(Jordet, 2010, s. 46). Læreren her søger altså at forbinde elevernes viden og erfaring med den undervisning, som de har haft i klassen. Ligeledes udtrykker læreren, at selve museumsbesøget kan være med til at skabe et grundlag, som hun kan bygge videre på i undervisningen og således kan man hos lærerens tilgang spore ind-ude-ind modellen (bilag 4, linje 24-29).

Som ovenstående analyse peger på, oplever disse elever en udfordring med at skabe en kobling mellem nutid og fortid. Selvom læreren forsøger at koble undervisning fra klassen til oplevelserne på museet, er det ikke sikkert, at denne forbindelse mellem fortiden og nutiden bliver skabt. Hvis ønsket er at styrke historiebevidstheden, er det centralt at læreren møder og knytter indholdet til elevernes forståelse af nutiden (Jensen, 1996). Dette sker dog ikke i ovenstående observationer og der er eksempler, hvorpå læreren ikke opdager at eleverne laver denne kobling. I en observation ved en udstilling om middelalderen, falder snakken på mundskænkes funktion. Efter samtalen og forklaringen fra læreren, kommer eleven med følgende kommentar:

*”I dag har man faktisk masker til at opdage gift.” Læreren hører ham måske ikke og fortsætter derfor med at fortælle om den montre, som de står ved (bilag 3).*

Eleven demonstrerer her at koble sin nutidsforståelse til sin fortidsfortolkning, men læreren hører måske ikke eleven og en mulighed for at styrke elevens kobling mellem fortid og nutid går tabt. Det interessant bliver her, at læren med netop denne elev, er bevidst om at han er god til at reflekter over historie. Som hun udtrykker det i interviewet angående elevens oplevelse på muset:

*"Så kan man sige det J har brug for, som jeg også prøvede, det var det der med nogle gange at komme ud af den der faste, fastlåste med at det var på den her måde og der der med at altså... som jeg også lige prøvede der med Gundestrupkaret øhhh... at hvorfor var det på den måde?. Fordi at det er et niveau han godt kan klare. Det der med lige at blive udfordret lidt på at... altså.. fordi det jo det, der er sjovt ved historiefaget. Vi står her og fortæller det meget facts-præget men i virkeligheden så er det jo også hypoteser og gisninger omkring hvordan det har været. Og der er nogle af vores elever som er meget fastlåste i, at det må være på en måde, men det der med at gå ind og også nogle gange udfordre dem på at 'vi troede det var på den her måde og nu har man så lavet nogle forsøg ligesom..(bilag 4, linje 30-38)."*

Læreren ønsker at skubbe lidt til hans, som hun udtrykker det, faste forestillinger og facts-præget tankegang om fortiden, ved at fortælle om at fortiden handler om fortolkninger. Som nævnt tidligere, kan elever med ASF, have svært ved at fortolke og kan være meget konkret i deres tankegang (Peeters, 2000). Det interessante er dog, at trods lærerens ønske om at skubbe lidt til denne elev, så er der flere eksempler hvor eleven koblet nutid og fortid, men hvor læreren ikke griber dette. Dog tyder lærerens citat også på, at denne kobling ikke er i fokus og derfor er det følgelig at hun ikke har blik for denne mulighed.

Lærerens formål med forløbet er og bliver som hun selv udtrykker det i interviewet (bilag 3), et supplement til hendes undervisning i klassen. I nogle tilfælde agerer læreren bideledet mellem undervisning i klassen og museet og her hjælper de konkrete genstande læreren til at understøtte eleverne i deres refleksioner. Elevernes erfaringer bliver ikke aktivt brugt til at koble deres forståelse af nutiden med deres fortolkning af fortiden. På den måde bliver elevernes historiebevidsthed ikke styrket i ligeså høj grad, som hvis læreren havde haft et fokus på dette.

Alt i alt får lærerens intention med forløbet og ligeledes rolle stor betydning for om elevernes historiebevidsthed styrkes. Lærerens intention med besøget var at supplere hendes undervisning fra klassen, men samtidig også give eleverne nogle oplevelser med at møde de konkrete genstande, som de kan behandle og snakke videre om i undervisningen. På den måde, som hun udtrykker det, skaber hun et grundlag for en fælles erfaring som hun sidenhen kan referer til i den fremtidige undervisning. Læreren lykkedes med det mål hun havde sat sig med undervisningen, men overser en chance for yderligere at bruge museet til at styrke elevernes historiebevidsthed.

I det følgende afsnit vil der diskutere/ reflektere over om museet egentligt kan være med til at styrke denne elevgruppe historiebevidsthed og om hvordan denne undersøgelse, kunne have været lavet anderledes.

## 6.0 Vurdering

Jeg har i min undersøgelse arbejdet ud fra hypotesen om, at et museumsbesøg kan være tilbyde noget andet end undervisning i klasseværelset og være med til at styrke historiebevidstheden. Dette er forsøgt belyst gennem en analyse af mine observationer samt gennem interview. Via empirien er det blevet muligt at få et indblik i om museet kan være med til at støtte specialelevernes historiebevidsthed. I dette afsnit vurderes derfor hvorvidt og hvordan museet kan være med til at styrke elevernes historiebevidsthed. Desuden vil afsnittet rumme en refleksion over undersøgelsesdesignet.

I analysen fandt jeg, at elever med ASF kan have en udfordring med deres forestillingsevne. Dette kan gøre det udfordrende at arbejde med at styrke disse elevers historiebevidsthed. Da der ikke er lavet nogle undersøgelser omkring dette felt, har det været nødvendigt at underbygge antagelsen via lærerens oplevelse af eleverne, samt viden om diagnosen. Her kunne det være særligt relevant at have indhentet flere interviews fra speciallærere som underviser i faget historie, for at finde ud af om det også er noget de oplever. Ovenstående analyse peger desuden på, at mødet med museet til dels kan være med til at støtte styrkelsen af elevernes historiebevidsthed. Dette var især gennem aktiviteterne og genstande at eleverne gav udtryk for, hvordan fortiden blev konkret og nærværende for dem. Vurderingen her af, hvorvidt elevernes historiebevidsthed er styrket, beror sig dog på eleverne udtalelser gengivet i mine observationer. Således er det svært entydigt at vurdere om historiebevidstheden blev styrket i højere grad på museet end i klasselokalet. Undersøgelsen kunne oplagt være suppleret af yderlige observationer fra klasselokalet og ligeledes observationer med andre specialklasse på museer. Når eleverne på museet, får mulighed for at komme tæt på dettes genstande, rummer det potentiale der kan ny læring og refleksion hos eleverne. Dog er det svært at evaluere direkte på om eleverne har lært noget. For som Illeris påpeger, indeholder læring også en tilegnelsesproces, som er individuel og indre proces i eleven. Dette betyder, at selvom eleverne ikke altid gav udtryk for hvad og om de havde lært noget, kan dette godt være hændt alligevel.

I ovenstående analysen fandt jeg, at lærerens rolle og intention med forløbet kunne have en indvirkning på om historiebevidstheden blev styrket. Som nævnt, var læreren bevidst om det gavnlige ved at visualisere og konkretisere emner i historiefaget. Og her fandt hun at museet, var et godt supplement til hendes undervisning. Men for at historiebevidstheden skal styrkes på museet, må dette også være i fokus i undervisningen. Jensen(1996) peger på at valg af emner, må tage udgangspunkt i elevernes nutid. Her kunne der oplagt være relevant at undersøge nærmere om læreren i den daglige undervisning gør dette. Undersøgelsen kunne derfor være styrket af at følge undervisning før og efter museet, blandt andet for at se hvordan læreren behandlede besøget.



Ligeledes var det ikke alle elever, som gav udtryk for en historiebevidsthedstænkning. Man kan argumentere for at oplevelserne med de konkrete museumsgenstande, og elevernes erfaring ville kunne blive udtrykt og vist i en efterfølgende bearbejdelse af besøget.

Disse erfaringer kan danne et grundlag for undervisningen, hvor de konkrete oplevelser kan kobles til det mere abstrakte, såsom tekster. Bruges erfaringerne til at relatere emnerne til den tid, som eleverne selv lever i, kan historiebevidstheden styrkes. På den måde understøttes elevernes konkrete erfaringer med museets genstande deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse. forståelse af fortiden og historiebevidstheden kan styrkes.

Hvorvidt elevernes historiebevidsthed er blevet styrket, er svært at konkludere. Kun få elever gav udtryk for dette gennem deres kommentarer. Undersøgelsen her giver blot et indblik i netop disse elevs møde med museet og kan ikke generaliseres til at gælde for alle elever med ASF. Noget tyder dog på at museet som udvidet læringsrum, rummer et særligt potentiale til blandt andet at konkretisere fortiden på en nærværende måde. Og her er der måske en mulighed for at styrke historiebevidstheden hos elever med ASF.

## 7.0 Videre perspektiver

I min undersøgelse af emnet, fik jeg mulighed for at interviewe museumsunderviser i Den Gamle By Anki van Dassen. Hun har stor erfaring med at lave og gennemføre forløb for elever med særlige læringsforudsætninger. Gennem interviewet fik jeg blandt andet et indblik i, hvordan museet møder disse elever, hvilke hensyn de medtænker, samt hvordan de samarbejder med speciallæreren. Særligt samarbejdet med læreren finder jeg interessant, da jeg i mit interview med læreren fra specialskolen opdagede, at hun generelt ikke brugte museernes egne forløb, da hun ikke fandt museernes undervisningsforløb egnet til hendes elevgruppe. Ligeledes kunne hun berette om forløb, hvor en formidler på en affaldsforbrænding ikke formåede at møde eleverne på deres niveau (bilag 4, linje 39-51). Anki van Dassen fortæller, da også at det kræver en indsigt og specialoplæringen af deres museumsformidlere, således at forløbene bliver bedst mulig for alle parter (bilag 5).

Det kunne her være interessant videre at undersøge samarbejdet mellem museumsformidler og speciallærere. De to undersøgelser om museernes læringspotentiale for elever med særlige behov (Ingerslev, 2015; Hagstrup m.fl., 2014), peger begge på at praksisnære forløb på museerne, styrker læringen hos denne målgruppe. Det kunne ligeledes været spændende at se nærmere på, om de etablerede og praksisnære museumsforløb for elever med særlige læringsforudsætninger, herunder elever med ASF, kan være med til at styrke elevernes historiebevidsthed samt at vurdere museets

særlige egnethed i forhold til elever med ASF i et læringsforløb, hvor sigtet er at styrke elevernes faglighed.

## 8.0 Konklusion

Jeg har i denne opgave undersøgt hvorvidt og hvordan museet som udvidet læringsrum, kan være med til at styrke elevernes historiebevidsthed på en specialskole for elever med autismespektrumforstyrrelse. Som nævnt i indledningen, er denne opgave bygget op om hypotesen, at museet som læringsrum, rummer et særligt potentiale til at styrke eleverne historiebevidsthed. Til dette er anvendt viden om diagnosen ASF, læringsteori, samt teorier om udeskole og undersøgelser om museets potentiale til at belyse emnet.

I analysen fandt jeg, en antydning af, at eleverne fra specialskolen opleves at have en særlig udfordring med forestillingsevnen og kommunikation. Dette kan pege på, at det således bliver en særlig udfordring i, at styrke elevernes historiebevidsthed. Derfor må læreren tilrettelægge undervisningen med fokus på det visuelle og konkrete og her kan museet rumme et særligt potentiale som læringsrum. I spørgsmål om hvad museet kan, som læringsrum for elever med ASF, fandt jeg ved brug af blandt andet Floris(1996), Dewey og Illeris, at eleverne i mødet med genstande på museet gjorde sig erfaringer, som kan kvalificeres som læring. Ligeledes kunne der antydes, at elevernes interaktion med genstandene på museet gjorde fortiden konkret og nærværende. Dette førte til i nogle få tilfælde at nogle elever gav udtryk for at koble deres nutidsforståelse med deres fortidsfortolkning og dermed styrket deres historiebevidsthed. Her fandt jeg, at lærerens intention og brug af museet, havde en indvirkning på elevernes bearbejdelse af de tilegnede erfaringer. Læreren formåede her i nogle tilfælde at forbinde klasserummet med eleverne erfaringer på museet. Men da en styrkelse af historiebevidsthed hos eleverne ikke var lærerens fokuspunkt i dette undervisningsforløb, gik en mulighed for at udnytte museumsrummet til dette, tabt. Alt i alt tyder det på, at museet rummer et muligt potentiale til at styrke historiebevidstheden hos elever med autismespektrumforstyrrelse. Men det er vigtigt at flere faktorer her det rette sammenspil for at dette mål lykkedes.

## Litteraturliste

### Bøger

- Boritz, M. (2018). *Museumsundervisning - med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer* (1 udgave). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Bøttcher, L., & Dammeyer, J. (2010). *Handicappsykologi : en grundbog om arbejdet med mennesker med funktionsnedsættelse* (1. udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017). Udeskole og læring. I: Bentsen, P., Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., Reinholdt Kjeldsen, L., Bendix, M.,... Bak Andersen, K., *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 35-55). Kbh.: Hans Reitzel
- Brinckmann, H., Rasmussen, L., Jensen, B. E., Floris, L. (1996). *Historieskabte såvel som historieskabende : 7 historiedidaktiske essays* (1.). Gesten: OP.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*(1. udg.). Århus: Klim.
- Hertz, S. (2008). *Børne- og ungdomspsykiatri : nye perspektiver og uanede muligheder*(1. udg.). Kbh.: Akademisk.
- Hertz, S. (2017). *Børn og unge, psykiatri og samfund*(1. udg.). Kbh.: Akademisk Forlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. revider). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie - livsverden og fag* (1. udgave,). Kbh.: Gyldendal.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor : tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom* (1. udg.). Oslo: Cappelen Akademisk.
- Krogstrup, H. K., & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation* (2. udg.). Kbh.: Hans Reitzel.
- Mental Health World Organization, & In, C. C. for R. and T. (1994). *WHO ICD-10 - psykiske lidelser og adfærdsmæssige forstyrrelser : klassifikation og diagnostiske kriterier* (1. udgave,). Kbh.: Munksgaard.
- Peeters, T. (2000). *Austisme - Fra teoretisk forståelse til pædagogisk praksis* (2. udgave). Virum: Videnscenter for Autisme 1999.
- Poulsen f. 1953, J. A., & Pietras, J. (2016). *Historiedidaktik : mellem teori og praksis* (1. i.e. ny). Kbh.: Hans Reitzel.
- Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Empiriske undersøgelser og metodiske greb : grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser (1. udg., s. 411 sider, illustreret). Kbh.: Hans Reitzel.
- Tanggaard, L., Brinkmand, S., Hastrup, K., & Szulevicz, T. m. f. (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg.). Kbh.: Hans Reitzel.

### Tidsskrifter, artikler og PDF

Boritz, M. (2011). Med sans og samling. *Unge Pædagoger*, 1, s. 96-103

Eskelund Knudsen, H. (2015). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Hentet fra

<http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>

Hagstrup, C. M., van Dassen, A., Ingerslev, H., Sommerfelt, H. P., Callesen, K., & Petersen, J. L. (2014). *Museumsundervisning for børn med særlige behov - en best practice publikation* (1. udg.).

Vesthimmerlands Museum.

Kristensen, H. I. (2015). Læringspotentialer i museumsundervisning for børn med særlige behov -

PDF. Hentet 23. april 2019, fra <https://docplayer.dk/318143-Laeringspotentialer-i-museumsundervisning-for-boern-med-saerlige-behov.html>

### Hjemmesider

Den Gamle By. (2019). Børn og unge med særlige behov - Den Gamle By. Hentet 23. april 2019, fra

<https://www.dengambleby.dk/undervisning/boern-og-unge-med-saerlige-behov/>

Jordet Nikolaisen, A. (2011). Uteskole – en del av skolens utvidede læringsrom | skoven-i-skolen.dk.

Hentet 28. marts 2019, fra <https://www.skoven-i-skolen.dk/content/uteskole---en-del-av-skolens-utvidede-laeringsrom>

Moesgaard Museum. (2019). Moesgaard Museum | Hvad kan jeg opleve. Kultur, natur, arkitektur.

Hentet 7. april 2019, fra <https://www.moesgaardmuseum.dk/besoeg-os/hvad-kan-jeg-opleve/>

Undervisningsministeriet. (2019). Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning | EMU Danmarks

læringsportal. Hentet 7. april 2019, fra <https://arkiv.emu.dk/modul/historie-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>

## Bilag

### BILAG 1: Interviewguide til speciallæreren


Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<p>TEMA: Museet som læringsrum</p> <p>Hvilke muligheder og begrænsninger er der ved at inddrage museet som eksternt læringsrum?</p>	<p>Indledende spørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du fortælle mig om en oplevelse du har haft med at bruge og besøge et museum i din undervisning?</li> </ul> <p>Hvilke muligheder ser du ved at bruge og besøge museer?</p> <p>Hvilke udfordringer ser du ved at bruge og besøge museer?</p> <p>Hvilket indtryk fik du af dine elever på museet om besøget? Og hvordan oplevede du elevernes deltagelse på museet?</p> <p>Næste gang du tager på museum, er der så noget du vil være særlig opmærksom på?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• hvis du skulle give mig et råd.....</li> </ul> <p>Sanserne!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvorfor tror du at det virker så godt på denne gruppe elever?</li> </ul>
<p>TEMA: Udeskole og museet</p> <p>Hvordan og i hvor høj grad anvendes museet i historieundervisningen og med hvilket formål?</p>	<p>Indledende spørgsmål (hvis ikke læreren selv har beskrevet et konkret besøg. Evt spørge mere ind til dette besøg, med fokus på hvordan besøget blev brugt):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du fortælle mere om....</li> </ul> <p>Hvorfor tog I på museum?</p> <p>Hvad ønskede du, at eleverne skulle lære ved at besøge museet?</p> <p>Hvorfor valgte du netop dette museum?</p> <p>Hvordan indgik museet i dit undervisningsforløb/årsplan?</p> <p>Hvad, mener du, er vigtigt at være opmærksom på ift. brug af museer i historieundervisning med specialelever?</p>
<p>TEMA: Lærerens rolle</p> <p>Hvad kræves af læreren ved at bruge museet i historieundervisningen?</p>	<p>Hvad forbereder du inden et museumsbesøg?</p> <p>Vil du anbefale andre lærere på specialskoler at bruge museer i undervisningen?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ja, hvorfor</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nej, hvorfor ikke</li></ul> <p>Hvad mener du, at de skal være opmærksomme på? Kan du fortælle om et museumsbesøg, hvor i gennemførte museet etablerede forløb?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan oplevede du samarbejdet mellem museet og dig som lærer?</li></ul> <p>Hvordan kunne du drømme om at samarbejdet skulle være ideelt set?</p> <p>Hvordan ønsker du at samarbejdet mellem dig selv og museet skal være?</p>
	Vil du fortælle lidt om hvad du fik ud af at tale med mig?

## Bilag 2: Programmet for dagen på museet


Besøg på Moesgaard

Kør med bussen til Moesgaard Museum  
Anne vælger, hvor børnene skal sidde i bussen








---

Gå op til museet




---

Vi skal se udstillingerne:

Stenalder	Bronzealder	Jernalder
		
Vikingetid	Middelalder	
		



---

Vi skal spise madpakker undervejs:



---

Til slut tager vi bussen tilbage til skolen:



### Bilag 3: Udvalgte observationer fra museumsbesøget på Moesgaard d. 13/03-2019

#### Med bue og pil:

Læreren fortæller mig nu, at hun giver eleverne lidt frit spil til at selv at gå på opdagelse. Hun går rundt og fortæller lidt om de forskellige genstande i montre og om kanoen på gulvet. M og J er gået i forvejen. Her finder jeg dem ved en fastmonteret bue med en skærm foran. Her kan man vælge en pilespid ved tryk på en knap og herefter trække buenstrengen tilbage. Dette sender en pil af sted som rammer et dyr. J prøver først og har netop ramt da jeg kommer. B og M står og kigger på. J vender sig mod de andre. På skærmen bag ham er et billede af et ur oksehoved skellet. J fortæller de andre at han har skudt et dyr. "Også har jeg skudt sådan et dyr." siger han i mens han laver fagter med hænderne for at vise hornene på sit hoved. Læreren siger at han kan prøve engang til også er det B's tur. J prøver igen og udbydre "yes" da pilen igen rammer. M som også har prøvet står ved siden af læreren. Han siger til hende: "Pilen er sådan lidt skrå, men den bliver lige når jeg skyder." Læreren snakker med eleven om at spillet nok er lavet sådan, så man rammer hvergang. Hun fortæller også lidt om pilespidserne, som de skyder med og at det nok er det som spillet vil vise. B får nu lov at prøve. J står og kigger på, M er gået lidt frem og tilbage fra buen til lidt længere hen af gangen. M kommer tilbage og J prøver nu igen. M kommentere straks på at det igen er J's tur. Læreren fortæller at alle må prøve to gange og siger derefter at nu er det vist B's tur igen, så han også kan prøve to gange. B går hen og venter på at han kan skyde. J står ved siden af og kigger på. Han siger ud i luften at i dag bruger man jo skydevåben, men det havde man ikke dengang, derfor bruge de bue og pil. Læreren hører det ikke, da hun er optaget af at hjælpe B igang. B skyder. J kigger på og kommentere da pilen rammer: "Du er godt nok god B!" B' smiler stort.

#### At navigere et skib

B og J får øje på to skærme. Foran skærmen er der monteret et ror. Her kan eleverne prøve kræfter med at navigere og styre et vikingskib. Skærmen guider og skibet flytter sig i takt med at eleverne skubber til roret. B og J sætter sig og giver sig i kast med at navigere. L og læreren går videre til nogle af de andre rum. Begge elever navigere ivrigt og får skibet til at sejle efter den angivne rute. Efter lidt tid konkluderer J at "Jeg er faktisk ret god til at styre skibet. Men det er svære end det ser ud." Begge elever når målet i spillet og læreren kommer tilbage.

#### Stenalderen og filmen

Læreren leder eleverne hen til indgangen til stenalderudstillingen. Eleverne går ind, M først og derefter de andre, læreren følger lige efter dem. J er stoppet ved en film, som kører. Under filmen er der et kort, som i takt med fortællingen ændres fra at Dk er dækket af is til at det smelter. I toppen



*visses nogle skygge/ silhuetter figurer, som bevæger sig. Her ser man både nogle der sejler, rensdyr i flok og mennesker som går. Læreren stopper op med eleverne og de lytter lidt. Elev M, er dog gået videre. Læreren nævner at det handler om tundraen. J afbryder, peger og siger med begejstring "Se, der kommer mennesker." Nogle rensdyr viser sig som silhuetter. J siger at menneske er nødt til at slagte dyrene for at få tøj. Læreren får nu øje på elev M som er gået væk fra de andre og videre gennem udstillingen. Læreren siger til de andre at de bare kan se filmen færdig og selv går hun efter eleven. Lidt efter kommer hun tilbage. Her begynder hun at fortæller eleverne om de redskaber de brugte i Stenalderen. Imens peger hun på filmen der kører. "Det er ligesom i undervisningen, kan i huske det.?" Hun snakker videre om de stenøkser som hun har haft med i undervisningen. Nogle af eleverne nikker. Kortet i udstillingen har ændret sig. J siger: "Se nu bliver det varmere." Læreren peger ud og siger: "Se, kan I se Danmark nu?." J peger og svarer at det kan han godt se.*

### **Mundskænken:**

*I udstillingen kommer læreren til at tale om Mundskænke i middelalderen. Her fortæller hun lidt om deres funktion og siger at mundskænken ikke var mere værd end kongen, da det jo vil være ham som døde først hvis der var gift i maden. J virker særlig engageret og interesseret i emnet. Læreren går videre og begynder at tale om en anden genstand i udstillingen. De to andre elever følger hende. J går lidt længere frem og virker ikke til at lytte til hvad hun siger. Vendt væk fra læreren siger han: "I dag har man faktisk masker til at opdage gift." Læreren hører ham måske ikke og fortsætter derfor med at fortælle om det montre, som de står ved.*

## Bilag 4: Udvalgte citater fra interviewet med speciallæreren

### Elevernes forudsætninger:

- 1 "Når de her elever har manglende forestillingsevne, så kan man godt være, man kan forestille sig at  
2 de har rendt rundt med .... i bronzealderen i noget bestemt tøj, som vi har vist og snakket om.
- 3 Men de kan simpelthen ikke forestille sig, at der ikke var telefoner. For det har der jo været i al den  
4 tid de selv har levet. Det der med lige at få opsummeret det... Det er lidt skørt, synes vi jo, fordi altså  
5 vi ved jo, at det er meget nyere historie, at alle de her ting er kommet ind. Men derfor er det ikke  
6 sikkert, at de her børn... altså fordi de har så svært ved at forestille sig at tingene er anderledes, altså  
7 de er jo så ramt på deres forestillingsevne....."

### Om læreren undervisning og tilrettelæggelse:

- 8 "..... Og også er der måske et lille filmklip, men man er nødt til at gøre det meget visuelt, fordi for  
9 nogle af de her elever. For, hvis jeg står og snakker en halvtime bla bla bla, så bliver det til bla bla  
10 bla."
- 11 "Jamen det var i forbindelse med vi havde om stenalderen. Der havde jeg, der havde jeg nogle  
12 stenaldersøkser og forskellige redskaber og øhh lige præcis M, synes jo det der med våben er enormt  
13 spændende så.. også lavede vi nogle forsøg med hvor lang tid kan man kaste med dem.

### Om formålet med besøget på Moesgaard Museum:

- 14 "Jamen, så var det jo simpelthen for at se nogle af de ting, som vi har snakket om og nogle af de  
15 ting, som vi har set i små filmklip eller i bøger. Altså se dem i virkeligheden, som et supplement. Og  
16 som det der med at have tingene foran sig, altså det giver bare noget andet."
- 17 "De har jo nogle fantastiske flotte udstillinger på Moesgaard omkring lige præcis det. Så både det der  
18 med, at det bliver en gentagelse af min undervisning på en anden måde. Og museet er jo meget  
19 visuelt..."

### Om hvad læreren er særlig opmærksom på:

- 20 "Også prøve at gribe trådende i forhold til dem men i forhold til sådan en pige som L og være meget  
21 sådan guidende og vælge to eller tre ting ud så det ikke bliver... at man ikke vil for meget. Men  
22 også... altså der prøvede jeg at gå til nogle ting, hvor der var en genkendelse i forhold til de ting vi  
23 har haft i undervisningen. "

### Brug af museumsbøger efterfølgende:

- 24 "Men vi er lige ved at have, som sagt, om jernalderen og der vil jeg jo hele tiden sige: 'Nå men det var  
25 jo ligesom og kan i huske og det her våben.. Også vil jeg jo også finde finde nogle billeder derude fra  
26 Moesgaard og inddrage dem og sige: 'hvis vi nu snakker om hvordan kan sådan et sværd se ud'....Så  
27 kan man finde nogle af de sværd som de havde lige præcis på Moesgaard Museum også sige: 'Kan I  
28 huske det her, sådan kunne de se ud, men de var også mere individuelle.'... Så drage det ind også  
29 med nogle billeder derudefra... Og lave den der: 'Kan I genkende den her, som der.. og ja..."

### Om at historie er fortolkning:

- 30 "Så kan man sige det J har brug for, som jeg også prøvede, det var det der med nogle gange at  
31 komme ud af den der faste, fastlåste med at det var på den her måde og der der med at altså... som  
32 jeg også lige prøvede der med Gundestrupkaret øhhh... at hvorfor var det på den måde? Fordi at det  
33 er et niveau han godt kan klare. Det der med lige at blive udfordret lidt på at... altså.. fordi det jo det,  
34 der er sjovt ved historiefaget. Vi står her og fortæller det meget facts-præget men i virkeligheden så

35 er det jo også hypoteser og gisninger omkring hvordan det har været. Og der er nogle af vores elever  
36 som er meget fastlåste i, at det må være på en måde, men det der med at gå ind og også nogle  
37 gange udfordre dem på at 'vi troede det var på den her måde og nu har man så lavet nogle forsøg  
38 ligesom'."

**Lærereens erfaring med etablerede undervisningsforløb:**

39 "Også her jeg også oplevet at stå inde på et forbrændingsansalt, hvor niveauet bare var lagt for højt,  
40 selvom jeg havde prøvet at lave den der afstemning inden, fordi de kørte et forløb af som de ville  
41 gøre i en 3-4 klasse og hvor det bare bliver for mange ord, hele tiden for lange sætninger. Øhh hvor  
42 de her børn, de får ikke det hele med og de magter ikke den samme talestrøm."

43 "Ja, som jeg sagde til dig, så har jeg været inde og kigge på det, på et tidligere tidspunkt, hvor jeg  
44 bare havde tænkt at det ramte lidt forbi de elever jeg havde. Øhmm og fordi at jeg prøver i min  
45 undervisning at gribe så meget så muligt, når jeg kan se der er interesse i forhold til et eller andet....  
46 Øhmm og jeg tror at jeg skal ind og kigge på det igen og se om.... hvis jeg skal, tænker at nu skal vi  
47 have et besøg på Moesgaard igen, vi er lige igang med jernalderen, men jeg kunne godt finde på at  
48 gå ind og se hvad har de i forhold til vikingetiden, om der er noget jeg kan bruge der og måske pille  
49 noget ud.... hmm... Men min erfaring er at nogle gange når man så ovenikøbet kan få, det kan man  
50 nogle steder, og få en til at gå rundt sammen med gruppen.. så kan det være meget forskelligt hvor  
51 gode de er til at gribe de her elever og forstå sådan de særlige omstændigheder der er."

## Bilag 5: Udvalgte citater fra interviewet med Anki van Dassen

### **Det særlige ved museet:**

*"Altså når det kommer til museet, så er det simpelthen mulighedernes land..Altså når det kommer til museet, så er det simpelthen mulighedernes land. Der er heller ikke noget med at lærerne de skal stå og træde sig selv sig over tæerne og skamme sig over nogle elev, fordi de ikke rigtig vil det ene eller det andet fordi..... Læreren de kan godt være sådan( imitere lærerne): "Ej så kan vi heller ikke tage ham med eller.. og ej og hun plejer og sådan..". Også plejer jeg at sige, jamen tag dem med. Vi vil netop gerne lege med dem de andre ikke vil lege med".*

*"Og Den Gamle by kan noget særlig fordi vi har hele museumsrummet, som er så konkret og sanseligt og man kan gå ind i. Altså som lærerne siger... det er jo historie rullet op på en måde, som man aldrig kan læse sig til i en bog."*

### **Museumsunderviserens oplæring:**

*"Vi har ikke koncentreret os om specielle diagnoser. Men jeg har faktisk lavet sådan en oversigt her. Den bruger vi også når vi skal oplære folk hernede til at tage denne målgruppe af elever. Det vil sige at der er ikke særlig mange, vi har gjort det med for det kræver virkelig hår på brystet at have med den her målgruppe at gøre ikke?"*