

04-01-2022

Professionsbachelor

Historie

Navn:

Viktor Rønn

Studienummer:

Laer180087

Københavns Professionshøjskole

Vejledere:

Annette Hildebrand Jensen

Margit Eva Jensen

Antal anslag:

60.910 (23,42 sider)

Indholdsfortegnelse

Indledning	2
Metode og undersøgelsesdesign	3
<i>Videnskabsteoretisk grundlag</i>	3
<i>Empirisk undersøgelsesdesign</i>	3
Observationer	4
Interview	5
<i>Teoretisk referenceramme</i>	6
Fremstilling af indhentet empiri	6
<i>Observation</i>	6
<i>Interview</i>	9
Fremstilling af teori	9
<i>Pædagogiske koblingsdannelser</i>	10
<i>Spil i undervisningen</i>	11
<i>Museumsdidaktik</i>	12
<i>Motivation</i>	13
<i>Historiebevidsthed</i>	13
Analyse	14
<i>Før besøget</i>	14
<i>Under besøget</i>	16
<i>Efter besøget</i>	18
<i>Koblingsdannelser til at fremme kontinuitet</i>	20
<i>Motivation</i>	21
<i>Udvikling af elevernes historiebevisthed</i>	23
Konklusion	25
Perspektivering	26
Bibliografi	27
Bilag	29
<i>Bilag 1 - Observationskema fra før besøget</i>	29
<i>Bilag 2 - Observationskema for under besøget</i>	33
<i>Bilag 3 - Observationskema for efter besøget</i>	34
<i>Bilag 4 - Lærerinterview</i>	36
<i>Bilag 5 - Elevernes svar til evalueringsspørgsmålene</i>	40

Indledning

Sideløbende med læreruddannelsen, har jeg arbejdet som formidler og underviser på museet Mosede Fort. Det har gjort mig mange erfaringer rigere, hvad angår museets muligheder i forbindelse med undervisningen. I kraft af mit job har mine oplevelser været fra museets synspunkt og jeg har derfor ikke oplevet, hvordan lærerne forbereder eller evaluerer på museumsbesøget. Jeg har dog bemærket, at det gør en betydelig forskel, hvor forberedte eleverne møder op og hvordan skolelæreren agerer under besøget. Det har gjort mig nysgerrig på hvordan en historielærer kan skabe pædagogiske koblingsdannelser mellem undervisningen i klassen og et dilemmaspil på museum. I forlængelse af dette, er jeg interesseret i at undersøge, hvilken effekt koblingsdannelserne har på elevernes motivation. Dette finder jeg relevant da historie som fag ifølge rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* ofte bliver forbundet med et fag som er kedeligt (Aage Poulsen & Eskelund Knudsen, *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, 2016). Til slut vil jeg også undersøge hvordan koblingsdannelserne kan skabes med henblik på at øge elevernes historiebevisthed. Dette da historiebevisthed er en central del af faget, og har været det siden 1995 (Dietz, 2019). Det har resulteret i følgende problemformulering:

Hvordan kan en historielærer skabe pædagogiske koblingsdannelser mellem undervisningen hjemme og et dilemmaspil på museum med henblik på at styrke elevernes historiske bevidsthed, samt øge deres motivation for faget?

Undersøgelsen af problemformuleringen, indledes med opgavens metode og undersøgelsesdesign. Dernæst følger en præsentation af den indsamlede empiri som ligger til grund for opgavens undersøgelse. Herefter en redegørelse for den teori, som jeg har fundet relevant for besvarelsen af problemformuleringen. Dette følges op af analysen der ved hjælp af anvendt teori, forsøger at skabe en bedre forståelse for problemet der undersøges. Efterfølgende konkluderes der på relevante pointer, i relation til problemformuleringen. Til slut perspektiveres der til, hvordan der kan arbejdes videre med spørgsmål, som er rejst i opgaven.

Metode og undersøgelsesdesign

I nærværende afsnit vil jeg begrunde opgavens videnskabsteoretiske grundlag, empiriske undersøgelsesdesign og teoretiske referenceramme, samt redegøre for hvordan det anvendes i undersøgelsen af problemformuleringen.

Videnskabsteoretisk grundlag

Opgavens videnskabsteoretiske tilgang er hermeneutisk, som har til formål at forstå og fortolke. Den hermeneutiske metode kan illustreres ved den hermeneutiske spiral, der bevæger sig i en fremadgående bevægelse mellem forståelse/forforståelse og fortolkning. Spiralen viser at problemets helhed kun kan forstås ud fra enkeltdelene, og samtidig kan enkeltdelene kun forstås ud fra helheden. Fortolkning sker i et konstant skift mellem det undersøgte og fortolkerens univers. Derfor ligger hermeneutikken op til den kvalitative metode (Mottelson & Muschinsky, 2019). En kritik af den hermeneutiske metode er, at den giver for meget magt til det tolkende subjekt, som i dette tilfælde er skribenten af opgaven (Mottelson & Muschinsky, 2019). Derfor må jeg efter bedste evne være opmærksom på min egen forforståelse og dets betydning for valgene jeg træffer i forbindelse med undersøgelsen.

Empirisk undersøgelsesdesign

I forlængelse af den hermeneutiske tilgang, har jeg valgt at gå kvalitativt til værks med undersøgelsen. Projektet er et kvalitativt casestudie centreret omkring et undervisningsforløb med tilhørende museumsbesøg, i relation til hvilket jeg undersøger de pædagogiske koblingsdannelser historielæreren skaber mellem undervisningen hjemme og et dilemmaspil på museum. Udgangspunktet for projektets empiriske undersøgelse er en lærers undervisningsforløb i historie, hvor museet Mosede Fort og dets dilemmaspil *neutralitetens balancegang* indgår. Den valgte klasse er en 8. klasse hvor museet er en del af lokalområdet og klassen er der i forbindelse med projektet Åben Skole. Undersøgelsens empiriske materiale består af tre observationer samt et enkelt lærerinterview.

Observationer

Empirien indsamlet i forbindelse med observationerne baserer sig på tre observationsgange af den førnævnte 8. klasse. Jeg har observeret undervisningsgangene før og efter de besøgte museet, samt selve besøget. Denne struktur er inspireret af Linda Nørgaard Andersen og hendes før-under-efter struktur for museumsdidaktik, som vil blive uddybet senere i opgaven (Nørgaard Andersen, 2021). Formålet med observationerne, har været at få blik for, hvordan læreren forbereder eleverne på besøget, hvordan hun agerer under besøget, samt hvordan der bliver evalueret på besøget. Derfor har mit blik hovedsagligt været på læreren under disse observationer.

Jeg havde på forhånd besluttet mig for, at være primært observerende, da det kunne medvirke til en højere kvalitet i mine observationer. Jeg oplevede dog at jeg engang imellem blev primært deltagende, da både underviser og elever så mig som en lærerressource. Jeg besvarede alle spørgsmål af faglig art, da jeg vurderede at det ville gøre situationen unaturlig, hvis jeg insisterede på at agere fluen på væggen. På grund af klassens indretning, gav det mest mening for mig, at sidde på en ledig plads blandt eleverne. Selvom jeg brugte forskellige skemaer til observationerne, falder de alle under kategorien semistruktureret observation. Observationsskemaerne er udformet, med inspiration fra Cato Bjørndals *Observationsnotater/ -skemaer med temaer/åbne kategorier* (Bjørndal, 2003)

Ved den første observation var jeg interesseret i at undersøge hvordan læreren forberedte eleverne på museumsbesøget. Det vurderede jeg at hun kunne gøre på tre måder: form, indhold og praktisk. Form dækker over selve undervisningsmetoden på museet, der som sagt er et dilemmaspil hvor eleverne skal diskutere og argumentere. Indhold dækker over det faglige indhold som eleverne møder på museet, i dette tilfælde omhandler det hovedsagligt 1. verdenskrig og mere specifikt Danmark under 1. verdenskrig. Praktisk dækker over det praktiske som hvad tid de skal være der, hvordan de kommer derud og almen opførsel når man er i det offentlige rum. Skemaet kan findes i bilag (bilag 1).

Ved anden observation var jeg interesseret i lærerrollen som læreren påtog sig under besøget, samt hvordan undervisningsgangen før museumsbesøget kom til udtryk i selve besøget. Observationsskemaet var inddelt i tre tidsperioder, som repræsenterede aktiviteterne under besøget, herunder den fælles intro, dilemmasplet i grupper og den fælles opsamling. Derfra skrev jeg alt ned som jeg fandt relevant (bilag 2).

Ved sidste observation var jeg interesseret i hvordan læreren evaluerede på forløbet, og hvordan eleverne brugte museumsbesøget i undervisningen. Til denne observation brugte jeg et observations-skema med to kategorier *kobling til tidligere undervisning, elever og koblinger til tidligere undervisning, lærer* (bilag 3).

Interview

Observations metoden er god til at udlede noget om hvordan mennesker handler i konkrete sammenhænge. Metoden kan derimod ikke sige noget om hvilke grunde, motiver, følelser og rationaler, der ligger til grund for disse handlinger (Canger & Aagaard Kaas, Observation, 2016). For at få et bedre blik for lærerens overvejelser i forbindelse med at lave de pædagogiske koblingsdannelser mellem undervisningen hjemme og museet, valgte jeg derfor at supplere min empiri med et lærerinterview. Dette interview foregik efter de tre observationer, så jeg havde et mere kvalificeret udgangspunkt til at udforme mine spørgsmål.

Måden jeg valgte at strukturere mit interview på, var ved den semistrukturerede tilgang. Jeg benyttede mig af en interviewguide med dertilhørende spørgsmål, som jeg godt kunne tænke mig at få afdækket. Spørgsmålene var blandt andet ”*Hvad var tankerne bag udformningen af opgaverne, til gangen før museumsbesøget?*” og ”*Hvad mener du at din rolle er, når I besøger museet og er den forskellig alt efter hvilken klasse du har med?*”. For et fuldt indblik i interviewguiden, kan man kigge i bilagene (bilag 4). Det semistrukturerede interview har den fordel at man kan få afdækket udvalgte temaer som ligger til grund for undersøgelsen. Derudover gives der plads til informanten, hvilket kan bringe nye fremstillinger frem i lyset (Larsen & Tireli, 2015).

Interviewet blev optaget, da der her er mulighed for transskribering, og empirien ikke afhænger af interviewerens hukommelse. Dette kan gøre selve seancen mere formel, og dermed modvirke den fortrolige frit løbende samtale. Det kompenserede jeg for ved, at interviewet foregik på lærerværelset, hvilket kan ses som den interviewedes hjemmebane (Mottelson & Muschinsky, Interview, 2017).

Teoretisk referenceramme

Bachelorprojektet har som nævnt fokuseret på de pædagogiske koblingsdannelser som en historielærer kan lave mellem undervisning hjemme og et dilemmaspil på museum, med henblik på at styrke elevernes historiebevisthed, samt øge deres motivation for faget. Derfor har det været nødvendigt for mig at indkredse hvad jeg forstår ved begrebet pædagogiske koblingsdannelser, og hvordan jeg bruger det. For at forstå hvilke koblingsdannelser som er mulige og relevante for læreren at lave i en kontekst hvor museum og spil indgår, har jeg valgt at beskrive hvilken teoretisk forståelse af spil og museumsdidaktik jeg har ladet mig inspirere af. Til slut har jeg inddraget teori om historiebevisthed og motivation, for at kunne analysere udbyttet af de pædagogiske koblingsdannelser.

Fremstilling af indhentet empiri

I nedenstående afsnit, vil jeg præsentere den indsamlede empiri, som ligger til grund for analysen og besvarelsen af min problemformulering. Først præsenteres udbyttet af observationerne, efter den ovennævnte før-under-efter struktur. Dernæst hovedpointerne fra lærerinterviewet.

Observation

Første observation var af en dobbelt lektion, gangen før klassen skulle besøge museet. Eleverne havde haft om emnet 1. verdenskrig de 2 forrige gange, men da læreren havde været syg havde der været vikar på. Undervisningen startede med en samtale i plenum hvor jeg kunne præsentere mig selv og mit formål med at være der. Dernæst var læreren interesseret i hvad eleverne havde nået mens hun havde været syg. Eleverne gav udtryk for at de ikke havde nået særligt meget. Derefter blev der set frem mod museumsbesøget ugen efter. Her var fokus på elevernes forhåndsviden om museet, museets indhold og hvordan man opfører sig på et museum. Læreren sagde blandt andet ”*det handler om at finde ud af, hvilket museum er Mosedede Fort*” (bilag 1). Snakken i plenum tog i alt 13 minutter. Herefter blev eleverne delt i grupper á 4-7 personer, hvor hver gruppe fik et spørgsmål de skulle undersøge og besvare, hvilket de fik 30 min til. Spørgsmålene lød som følger:

1. Hvad betød rationeringsmærkerne for danskerne og hvad var det?
2. Hvad gjorde neutrale Danmark for at kunne forsvare sig?

3. Hvilke alliancer var der?
4. Op til 1 verdenskrig - Hvad skete der og hvorfor?

Under arbejdet med opgaverne kom læreren hen til mig og spurgte om jeg ikke kunne hjælpe en gruppe som havde lidt svært ved deres spørgsmål. Det svarede jeg ja til og blev dermed primært deltagende. Arbejdet med spørgsmålene var præget af den indholdsmæssige del af forberedelsen til museet. Da de 30 min. var gået skulle eleverne præsentere hvad de havde fundet frem til. Her havde alle grupper med undtagelse af en valgt at lave PowerPoint. Inden fremlæggelserne startede sagde læreren: *"Alle de ting I får at vide nu, er de ting I skal vide inden i kommer ned på fortet"* (Bilag 1). Fremlæggelserne havde hovedagligt fokus på indholdet, men berørte også formen. Det skete ved at en gruppe fortæller om mineringen af Storebælt under 1. verdenskrig. Her brød læreren ind og satte rammen for hvordan det kunne opfattes som et dilemma for regering dengang. Hun sagde: *"Det at være neutral kan opfattes som at gå på en meget tynd line. Hvis vi ligger miner ud kalder oppositionen det en tyskerkurs, hvis ikke bliver Tyskland sure"* (bilag 1). Efter fremlæggelserne blev det sidste kvarter brugt på afrunding. Her blev eleverne rost for deres indsats derudover fortæller læreren hvad eleverne skal bide mærke i på museet, hvordan man opfører sig på et museum, og selve dilemmaspillet blev introduceret. I denne del var der altså både fokus på form, indhold og det praktiske.

Anden observation var selve museumsbesøget. Udover klassens historielærer, var klasselæreren også med. Ved den fælles introduktion kan eleverne svare på næsten alle de spørgsmål som den eksterne underviser stiller, og hun tilføjer *"I har styr på det"* (bilag 2). Under den fælles introduktion, er der en elev der i lavmælt toneleje siger til læreren *"Jeg keder mig"* læreren svarer *"I skal snart være aktive"* (bilag 2). Da den eksterne underviser senere stiller et fagligt spørgsmål, hvisker læreren svaret til selvsamme elev, der så rækker hånden op og svarer på det. Gennem den fælles introduktion bruger læreren meget tid på at få eleverne til at være stille ved kommentarer som *"følg med"*, *"lyt"* og *"hold så op"* (bilag 2). Da eleverne selv er i gang med dilemmaspillet, virker de til at diskutere dilemmaerne aktivt. Læreren er meget optaget af, at eleverne ligger mærke til en plakate på museet, som ikke er en del af spillet. Den samme plakate blev af læreren nævnt undervisningsgangen før besøget. Hun tager nogle grupper til siden under spillet og viser dem plakaten. Det tager eleverne lidt tid at komme i gang med spillet igen. Da der skal samles op og dilemmaerne skal diskuteres, kommer de to lærere ikke med. De står udenfor lokalet og snakker. Diskussionen af dilemmaerne i plenum er plaget af uro hvilket får den eksterne underviser til at udbryde *"jeg har jo ingen respekt"* hvortil en af de aktive

elever svarer ”nej”(bilag2). Læreren kommer ind til diskussionen af det sidste dilemma, hvilket gør at der kommer ro på, og flere elever deltager aktivt.

Tredje observation var af en dobbelt lektion, som fandt sted dagen efter klassen havde besøgt museet. De første 5 minutter gik med en lærerstyret samtale i plenum. Her fik klassen ros for at have været gode sidste dobbeltlektion, samt på museet. Desuden blev programmet for dagen fremlagt for eleverne. De efterfølgende 10 minutter gik med at eleverne i de grupper de også havde været i på museet, skulle besvare et evaluerende spørgeskema med tre spørgsmål, som lød:

1. Hvad lærte du?
2. Hvad husker du bedst?
3. Hvad vil du bruge til fx prøveoplægget?

Under denne øvelse var der meget snak ved bordene om hvordan spørgsmålene skulle besvares. Som nævnt i metode afsnittet sad jeg placeret ved et tilfældigt bord i klassen hvor der var plads, og derfor var mit fokus under denne øvelse primært begrænset til dem der sad i nærheden af mig. En samtale der fandt sted ved bordet hvor jeg var placeret lød: Elev 1: ”Vi lærte at have soldater uniform på, haha” Elev 2: ”Ja det var sjovt, haha” Elev 1: ”Men man havde jo faktisk noget andet tøj på for 100 år siden, eller soldaterne havde i hvert fald”(bilag 3). Da eleverne var færdige med at besvare spørgsmålene skulle hver gruppe fortælle, hvad de havde svaret. Først fortalte alle grupper hvad de havde noteret til spørgsmål 1, så 2 og til sidst 3. Jeg nævner her nogle svar der kom til spørgsmålene, elevernes svarark som helhed kan findes i bilag 5 (bilag 5). De fleste grupper beskriver at de lærte noget om allianceerne under krigen. Derudover skriver en gruppe ”Forholdene i 1. verdenskrig: Reklamer, økonomi, Lande, (demokrati) vælg side”(bilag 3) en anden gruppe skriver ”det at være neutral indebærer en masse dilemmaer”(bilag 3). Læreren anerkendte alle svar der kom, men dykkede ikke meget ned i dem. De fleste grupper huskede bedst den indledende øvelse med flag samt dilemmaerne. Generelt svarede eleverne at de ville bruge dilemmaerne, allianceerne, leverforholdene og et billede om ytringsfriheden til prøveoplægget. Efter gennemgangen af spørgsmålene gik undervisningen videre til et nyt forløb, om besættelsestiden. Da undervisningen officielt var slut fandt følgende samtale sted mellem læreren og en gruppe elever: Lærer: ”Synes I ikke de sidste par gange er gået meget bedre end normalt?” Elever: ”Jo, meget.” Lærer: ”Så kan i godt fortælle det til jeres forældre derhjemme, at vi ikke længere har problemer med støj og manglende koncentration.” (bilag 3).

Interview

Det fremgik af interviewet med historielæreren, at hun havde et indgående kendskab til museet. Dette i kraft af at hun i en periode havde været kontaktperson til greve kommune og greve museum, samt havde været der med egne klasser flere gange. På baggrund af den erfaring, forberedte hun undervisningen før besøget, med henblik på at *"klæde dem så godt på som muligt inden vi skulle derned"* (bilag 4). Derfor var de ovennævnte spørgsmål som hun havde udformet til gangen før, også lavet med tanke på det indhold som eleverne ville møde på museet.

Læreren udtalte at hun med denne klasse var ekstra opmærksom på *"adfærd i det offentlige rum"* (bilag 4), da det er en klasse der kan være ret urolige. Hun har dem selv kun en gang om ugen, og valgte derfor at tage deres klasselærer med som ekstra støtte, hvilket hun ikke normalt ville gøre.

Om hendes egen rolle på museet fortalte hun, at hun hjælper til med ro og orden hvis det er nødvendigt. Derudover er der nogle ting hun meget gerne vil have at eleverne oplever. I den forbindelse kan hun godt finde på, når eleverne går rundt på egen hånd, at tage dem ud og vise dem bestemte rum og genstande. Ydermere hjælper hun til med praktiske opgaver, som at dele grupper, hvilket hun havde gjort på forhånd. Inddelingen af grupper blev lavet efter princippet om at alle elever skulle være komfortable med at bidrage til diskussionen, dette med henblik på at undervisningen var centreret omkring et dilemmaspil.

I forhold til opsamlingen, mener hun at det er vigtigt, at finde ud af *"Hvad eleverne har fået ud af besøget og om de havde fået det ud af det som jeg håbede de ville få ud af det"* (bilag 4). Hun vurderer at eleverne denne gang har fået meget ud af øvelsen med flagene og selve dilemmasplet. Til spørgsmålet om hvorvidt eleverne bruger det de lærer på museet, svarede hun *"Ja det gør de, men hvis det er lang tid efter besøget så hjælper det hvis de mindes om besøget"* (bilag 4).

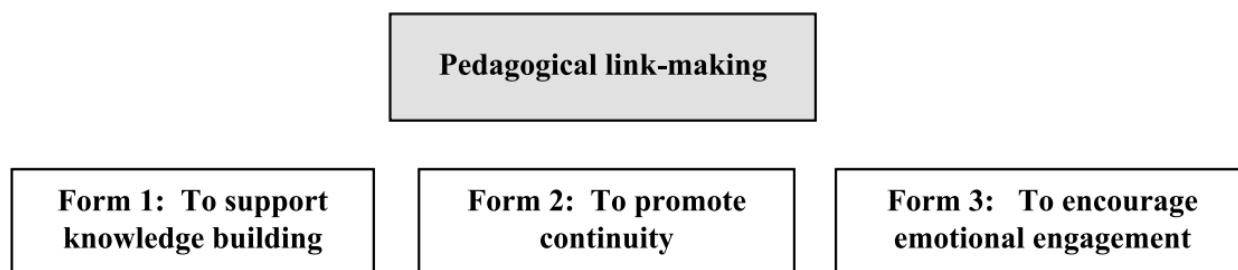
Fremstilling af teori

I følgende afsnit vil jeg redegøre for den teori jeg har fundet relevant for besvarelsen af min problemformulering. Herunder pædagogiske koblingsdannelser, spil i undervisningen, museumsdidaktik, motivation og historiebevisthed.

Pædagogiske koblingsdannelser

Begrebet pædagogiske koblingsdannelser beskæftiger sig med de koblinger som læreren laver i sin mundtlige samtaler med eleverne, for at skabe koblinger til undervisningens kontekst og skabe sammenhæng i undervisningen på tværs af sted og tid. Det var oprindeligt udviklet til at analysere undervisningen i naturvidenskabelige fag. Men Margit Eva Jensen har remodelleret begrebet, så det kan anvendes til analyse af historieundervisningen i grundskolen (Jensen, 2019).

Pædagogiske koblingsdannelser kan komme til udtryk ved tre forskellige former. Den første form er samskabelse af viden, anden form er at fremme kontinuitet og tredje form er opmuntring af følelsesmæssigt engagement. Det illustrerer Phill Scott i modellen vist nedenfor:



(Scott, Mortimer, & Ametller, 2011)

Den første form, kobling til at støtte samskabelse af viden, indeholder seks underkategorier, der alle adresserer mulige koblinger mellem forskellige former for viden. Ved denne form vil jeg med inspiration fra Margit Eva Jensen, nævne de fire former der har relevans for historiedidaktik:

1. Koblingsdannelser mellem et hverdagsprog og et fagsprog.
2. Koblingsdannelser til begreber.
3. Koblingsdannelser til konkret materialitet.
4. Koblingsdannelser som skalering (Jensen, 2019).

Den anden form, koblingsdannelser til at fremme kontinuitet, omhandler sammenhænge mellem begivenheder og begreber adskilt af tid. Undervisning som en kontinuerlig udvikling af begreber, danner en helhed der beskrives som en 'Scientific story'. For at eleverne ikke mister sansen for historien, må underviseren fremme kontinuiteten, hvilket kan foregå på tre forskellige planer:

1. Mikro plan: Det er koblingsdannelser lavet inden for en kort tidsramme, hvilket kan være en enkelt lektion.
2. Meso plan: Det er koblingsdannelser lavet inden for en mellemliggende periode, hvilket kan være et undervisningsforløb.
3. Makro plan: Det er koblingsdannelser lavet inden for en længere periode, hvilket kan være på tværs af forløb eller år. (Scott, Mortimer, & Ametller, 2011)

Den tredje form, elevens følelsesmæssige engagement, omhandler de affektive og emotionelle aspekter. Her kan underviseren gøre brug af forskellige strategier, som afføder positive følelsesmæssige reaktioner fra eleverne, der virker gunstige på indlæringen. Nedenfor nævnes to måder denne kobling kan komme til udtryk på:

1. Anerkendelse af en enkelt elev eller gruppe for konkret input til udviklingen af ”klassens videnskabelige fortælling”.
2. Generisk anerkendelse af hele klassens arbejde (Scott, Mortimer, & Ametller, 2011)

Spil i undervisningen:

For at forstå begrebet spil, har jeg valgt at tage udgangspunkt i John Deweys pragmatiske perspektiv på læring, hvor undersøgelses- og erfaringsbaseret læring er centralt. Meningsskabende læring kommer af undersøgelsesprocesser hvor eleverne indgår som sociale aktører. Eleverne må sammen undersøge og udforske problemer som de kan relatere til i meningsfulde kontekster. I forlængelse af Deweys syn på læring kan man forstå spil som undersøgelsesformer hvor eleverne får lov til at forestille sig, agere gennem, undersøge eller udforske problemer, opstille hypoteser og reflektere over deres erfaringer (Dewey, 1916). Thorkild Hanghøj har, med udgangspunkt i Dewey, forsøgt at definere spil, gennem de egenskaber ved spil han anser som vigtigst for læringen; ”*Jeg definerer således spil som scenariebaserede mulighedsrum, hvor selve spilaktiviteten består i at udforske spilscenariets valgmuligheder i forhold til deres konsekvenser*” (Hanghøj, 2012)

En anden spilforsker der ligger sig i forlængelse af Dewey er James Paul Gee, der hovedsagligt har fokuseret på læringspotentialer ved computerspil. På trods af dette, har jeg inkluderet ham i min

forståelse, da Marianne Dietz beskriver at læringspotentialer i computerspil ikke er isoleret til denne type spil. De kan og bør overføres til andre læringssituation, herunder andre former for spil (Dietz, 2019). Gee mener at gode spil i undervisningsøjemed må indeholde *situated meanings* og *embodied meanings*. Situated meanings betyder at du forstår at bruge et begreb situeret, og ikke bare den generelle forståelse af det. Embodied meanings betyder at du selv er aktivt involveret i handlingsudviklingen, hvor du både bruger krop og sind. Mens spil ofte inviterer til denne undervisningsform, så gør traditionel klasseundervisning det sjældent. Her får begreber ofte en udelukkende generel mening, hvilket Gee beskriver som *decontextualized meanings* (Gee, 2003). Spillet må altså simulere virkelighedsnære kontekster og problematikker, der fordre kontekstafhængige handlinger. På den måde får eleverne adgang til tænke- og handlemåder, der afspejler måder, rigtige mennesker tænker om aktuelle problemer med henblik på at skabe mening. Derigennem giver spil med læringspotentialer adgang til forståelser, der ikke er opnåelige i læringssituationer uden spil (Dietz, 2019).

Museumsdidaktik

Indenfor museumsdidaktikken har jeg ladet mig inspirere af Linda Nørgaard Andersen. I tråd med mange andre argumenterer hun for, at det at inddrage et museum i undervisningen, kræver at man følger et før-under-efter princip. Det er samme princip som ligger til grund for struktureringen af mine observationer. I det følgende vil jeg med udgangspunkt i Andersen redegøre for de tre forskellige faser, samt supplere med enkelte andre undersøgelser.

I før-fasen skal eleverne forberedes til museumsbesøget. Det er essentielt at læreren deler sin intention med at besøge museet. Hvorfor skal eleverne besøge museet? Hvad kan de forvente af aktiviteter og indhold? Og hvad skal den viden som de får på museet bruges til, når de er tilbage på skolen? (Nørgaard Andersen, 2021). Undersøgelser tyder på, at eleverne får det største faglige udbytte af museumsundervisningen, når læreren har forberedt klassen hjemmefra (Axelsen Leth & Bager, 2016).

Under-fasen er selve museumsbesøget. Her kan det være en fordel at repetere intentionen med museumsbesøget når klassen ankommer, da de nye omgivelser kan kræve gentagelse. Undersøgelser tyder på, at den ideelle lærerrolle forekommer når læreren træder tilbage og giver plads til den eksterne underviser. Det er dog vigtigt at lærerens tilbagetræden er et udtryk for aktiv lytning og tilstedeværelse i tæt samspil med den eksterne underviser (Axelsen Leth & Bager, 2016).

I efter-fasen skal besøget efterbearbejdes og konsolideres i et produkt ud fra de teamtikker, undersøgelsesspørgsmål og målsætninger der har været med besøget. Denne fase kan samtidigt bruges til at lede hen mod nye tematik og undersøgelsesspørgsmål (Nørgaard Andersen, 2021).

Motivation

Begrebet motivation bliver i denne opgave forstået i forlængelse af de to psykologer og professorer Richard Ryan og Edward Deci teori om selvregulering. Denne teori skelner mellem den indre og den ydre motivation.

Den ydre motivation er kendetegnet ved at være påvirket af de ydre forhold som straf og belønning. I en skole sammenhæng kan det typisk forekomme ved gode og dårlige karaktere. Derfor siges det at den ydre motivation ikke er en optagethed af læringen og indholdet, men derimod hvilke reaktioner man får fra omgivelserne (Bonderup Dohn, 2011).

Den indre motivation står i modsætning til den ydre og er en optagethed af læringen og indholdet. Indre motivation skal altså forstås som at eleven har eller finder interesse for undervisningen, selvom det ikke nødvendigvis afføder nogen ydre belønninger eller konsekvenser (Canger & Aagaard Kaas, Motivaion, 2016). Eleverne kan ifølge Deci og Ryan opnå indre motivation ved selvbestemmelses teorien. Denne teori indeholder tre psykologiske behov der skal opfyldes, de tre behov er; behov for kompetence, behov for selvbestemmelse og behov for samhørighed. De skriver følgende om de tre behov:

”Elevens indre motivation kan derfor stimuleres ved at give dem følelsen af kompetence (udfordre dem på det rigtige niveau), give dem en hvis form for selvbestemmelse (modsat lærerstyring) og sørge for, at de føler et tilhørsforhold til klassen eller gruppen” (Bonderup Dohn, 2011)

Historiebevidsthed

Begrebet historiebevisthed optrådte for første gang i lærerplanen i 1995, og har siden da haft en fremtrædende rolle i faget. På trods af dette er det et omdiskuteret begreb i historiedidaktiske sammenhænge. Det skyldes hovedsagligt, at det ikke defineres og forstås entydigt blandt forskere (Dietz, 2019). Begrebets indførelse markerede et opgør med forestillingen om at historie som undervisningsfag skulle være neutralt og fortidsorienteret. Fagets nye rolle skulle være at tage stilling til vigtige

værdispørgsmål og problematikker i samtiden. Dette ved at kernen i historiedidaktikken handler om sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Da fortiden er forsvundet, fremtiden endnu ikke er der og nutiden ikke kan afgrænses i tid, taler man om fortids(for)tolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger (Petras & Aage Poulsen, 2016). I denne opgave læner jeg mig op af en forståelse af historiebevisthed som Karl-Ernst Jeismann, der var med til at udvikle begrebet, definerede det:

”... mere end blot viden om eller interesse for historie. Det er bevidstheden om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning” (Aage Poulsen & Eskelund Knudsen, Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen, 2016)

Analyse

Den ovennævnte teori ligger til grund for analysen af empirien, som bliver gennemgået i delanalyser. Den indledes ved at analysere hvilke koblingsdannelser læreren laver før, under og efter museumsbesøget. Dernæst følger en analyse af de koblingsdannelser læreren laver, til at fremme kontinuiteten. Til slut undersøges koblingsdannelsernes effekt på elevernes motivation og historiebevisthed.

Før besøget

Før besøget var lærerens koblingsstrategi, at eleverne skulle *”klædes så godt på som muligt, inden de skulle besøge museet”* (Bilag 4). Dette kunne jeg af min observationer registrere skete på både formen, indholdet og det praktiske. Selvom alle dele blev berørt, var det dog indholdet der fyldte klart mest. Formålet med dette var, at eleverne fik opbygget en kvalificeret viden omkring det emne som museumsundervisningen handlede om. Dette med henblik på at eleverne kunne besvare den eksterne undervisers spørgsmål, selv stille relevante spørgsmål og indgå i dialog. Måden læreren klædte eleverne på til besøget, var ved samtale i plenum om museet, samt stille dem faglige spørgsmål, som eleverne arbejdede med i grupper. Disse spørgsmål var lavet så de passede til temaer som undervisningen på museet berørte. Fra sine tidligere undervisningsbesøg på museet samt sit virke som kontaktperson mellem museet og skolen, havde læreren et indgående kendskab til museet, og hvordan undervisningen ville forløbe. Dermed havde hun også opbygget en viden, der gjorde hende i stand til at udforme de relevante faglige spørgsmål. Strategien med at klæde eleverne ordentligt på, havde den effekt at eleverne kunne besvare de fleste af den eksterne undervisers spørgsmål. Det var da også

noget hun bemærkede, og kommenterede på det ved at sige ”*I har styr på det*” (bilag 2). Strategien med at klæde eleverne på til besøget, virkede meningsfuld for eleverne. Dette kom til udtryk ved at de deltog aktivt i museumsundervisningen på museet, og udtrykte en lyst til at bidrage til samtalen. Dette er i tråd med flere undersøgelser, som beskriver, at eleverne får det største faglige udbytte, når læreren har forberedt klassen hjemmefra (Axelsen Leth & Bager, 2016).

Arbejdet med de indholdsmæssigt relevante spørgsmål, gjorde at der blev lavet koblinger til begreber, som det var relevant for eleverne at have kendskab til. Når man beskæftiger sig med faglige begreber i historiefaget, skelner man ofte mellem første-ordens-begreber og anden-ordens-begreber. Første-ordens-begreber refererer til historiske fænomener, strukturer, personer og perioder. Det kan for eksempel være ’konge’, ’feudalsamfund’, ’Martin Luther’ eller ’istid’. Det er begreber som bruges til at organisere, beskrive, sammenligne og forklare historiske fænomener. Nogle begreber er specifikke og henviser til bestemte personer, begivenheder eller slag, mens andre som ’konge’ er brede og kan betyde noget forskelligt alt efter om du er i middelalderen eller i nutiden. Anden-ordens-begreber er fremgangsmåder, der bruges til at undersøge historiske processer og perioder og skaber plausible fortællinger om dem. Det er for eksempel ’årsag’ og ’konsekvens’, ’brud’ og ’kontinuitet’, ’empati’ (Pietras & Aage Poulsen, 2016). Det var hovedsagligt første-ordens-begreber der blev lavet koblinger til, under arbejdet med de faglige spørgsmål. Nogle af dem fremgik af spørgsmålene såsom neutralitet, krig og alliance. Andre begreber kom frem i elevernes bearbejdelse af spørgsmålene, såsom demokrati, økonomi og ytringsfrihed. Disse begreber blev brugt i fremlæggelsen, og læreren lagde tydeligt vægt på at de blev brugt korrekt. Dette kom til udtryk, da en gruppe fremlagde deres arbejde til spørgsmålet ”*Hvilke alliancer var der?*”. Her beskrev en gruppe hvilke lande der udgjorde alliancerne under 1. verdenskrig. Da gruppen skulle beskrive Danmarks situation, sagde de ”*Danmark holdt ikke med nogle af alliancerne*”. Her vælger læreren at bryde ind, for at klargøre for eleverne hvilket fagligt begreb vi har til at beskrive lande som ikke holder med nogen i krig. Læreren sagde ”*Ja det er rigtigt, men hvad kan man så kalde Danmark?*”. Dertil svarede en anden elev ”*De var neutrale*” (bilag 1).

Ovenstående diskussion fik en af de lyttende elever til at række hånden op og stille spørgsmålet ”*Hvorfor holdt Danmark ikke med nogen?*” (Bilag 1). Dette spørgsmål valgte læreren at klassen skulle bearbejde i fællesskab, og initierede på den måde en diskussion om spørgsmålet i plenum. Her blev vendt forskellige sider af neutralitet og krig, i forhold til begrebsparret fordele og ulemper. Ulemperne

som eleverne nævnte var, at mennesker dør i krig, det har økonomiske konsekvenser og hvis man taber kan ens land ophøre med at eksistere. Fordelene var at man kan have et moralsk ansvar for at kæmpe på ”de godes side” og i tilfælde af at man sejrer kan det medføre økonomiske og territoriale gevinster. Læreren brugte elevernes input til at formulere en konklusion der lød: ”*Danmark så sig nødsaget til at være neutralt, da krig ville være for dyrt og de frygtede at krig kunne betyde at vi blev en del af Tyskland eller Storbritannien*” (bilag 1). Elevens spørgsmål udspringer af en hverdagslig nysgerrighed omkring det at forholde sig neutralt. Dette fænomen blev undersøgt gennem fagsproget og forsøgt besvaret gennem fagbegreber. På den måde er diskussionen et eksempel på koblinger mellem hverdagsprog og fagsprog hvor fagbegreber bruges til at forklare fænomenet (Scott, Mortimer, & Ametller, 2011).

I undervisningsgangen før museumsbesøget ser man altså, at læreren anvender forskellige koblingsstrategier. Dette kommer blandt andet til udtryk ved at hun forsøger at klæde eleverne ordentligt på til besøget, dette sker ved et fokus på indhold, form og det praktiske. Derudover laver hun koblinger til relevante fagbegreber af første orden. I arbejdet med fagbegreberne bliver der foretaget koblinger mellem elevernes hverdagsprog og det faglige sprog, med henblik på at give konkrete fænomener en faglig mening.

Under besøget

Efter en enkelt undervisningsgang med historielæreren skulle klassen besøge museet Mosede Fort. Her havde læreren som nævnt i ovenstående afsnit, gjort en del ud af at klæde eleverne ordentligt på til besøget. Dette er ifølge flere udeskoledidaktikere vigtigt for at sikre elevernes optimale læringsudbytte. Men lærerens ageren under selve besøget har også en indvirkning (Nørgaard Andersen, 2021). Lærerens ageren under besøget vil blive analyseret i nedenstående afsnit.

At læreren forbereder eleverne på besøget, er som nævnt godt. Men lærerens rolle under selve besøget, er i mindre grad i overensstemmelse, med gængs museumsdidaktik. Her bruger læreren en del tid på at holde styr på eleverne og bede dem om ro. Dette kan selvfølgelig være nødvendigt hvis de er for urolige, men man skal være forsigtige med at lade det tage overhånd. Det kan ses som at læreren medbringer klasserumsledelsen hjemmefra, styrer efter egne regler og forskyder dermed ledelsen af forløbet fra den eksterne underviser (Axelsen Leth & Bager, 2016). Under selve dilemmaspeillet tager læreren fat i eleverne, for at vise dem ting på museet der ikke er en del af spillet. Da eleverne har set

genstanden, går der noget tid før de fortsætter med dilemmaspelet. Læreren beskrev selv i interviewet, at der er nogle ting hun synes eleverne skal opleve på museet. Derfor kan hun godt finde på at hive dem ud af dilemmaspelet for at se bestemte genstande på museet, som kan kobles til det klassen har snakket om hjemme på skolen. Dette kan ses som et forsøg på at lave koblingsdannelser til konkret materialitet og hensigten fra læreren er selvfølgelig god. Men det kan også have den effekt at eleverne, trækkes ud af rollerne de er i og ikke får mulighed for at eksperimentere med deres nye identiteter og samarbejdskonstellationer og afprøve nye måder at opleve og lære på. (Axelsen Leth & Bager, 2016). Mads Hermansen beskriver, at undervisningen ude fungerer bedst hvis læreren ”holder nallerne væk” (Hermansen, 2011). Da dilemmaspelet når til sin endelige del, som er diskussionen af dilemmaerne, er læreren kun til stede ved det sidste dilemma og går dermed glip af de første tre. Her har hun altså trukket sig helt tilbage og overladt alt initiativet til den eksterne underviser. Hendes tilbagetrukkethed er hverken et udtryk for aktiv lytning eller tilstedeværelse, tværtimod, og hun er dermed ikke med til at understøtte elevernes oplevelser, eksperimenter og læring (Axelsen Leth & Bager, 2016). Derudover er der en del uro under de første tre dilemmaer hvor læreren ikke er til stede. Dette kan skyldes at læreren i starten af forløbet havde medbragt klasserumsledelsen hjemmefra, og det dermed ikke var den eksterne underviser som stod for ledelsen. Da læreren så ikke er til stede opstår der en mangel på lederskab, og den eksterne underviser oplever en mangel på respekt. Dette kommer konkret til udtryk ved at hun udbryder ”jeg har jo ingen respekt” (bilag 3). De tre første dilemmaer står i skærende kontrast til det sidste dilemma, hvor læreren er til stede og udviser aktiv interesse. Der er langt flere elever som deltager her, og der er langt mere ro til at få diskuteret dilemmaet.

På trods af at lærerrollen til dels mislykkedes under selve besøget, kan man stadig argumentere for at eleverne oplevede koblinger til konkret materialitet under besøget. Koblinger til konkret materialitet er ifølge Scott et vigtigt element i undervisningen, da de faglige begreber ellers kan virke generelle og videnskabelige uden praktisk brug. Han skriver således om det:

”...there is a danger that in learning scientific conceptual knowledge the student does not make links to the real world of phenomena so that the learner’s developing system of scientific concepts becomes an edifice of scientific explanation and generalization without practical foundation” (Scott, Mortimer, & Ametller, 2011)

Ovenstående citat af Scott, er i tråd med Gee's begreb om *decontextualized* meanings. Gee argumentere for at traditionel klasseundervisning ofte underviser i fagbegreber på denne måde, så de får en udelukkende generel mening. Eleverne lærer at recitere dem, men ikke at bruge dem i praksis. En undervisningsmetode der ifølge ham, er god til at skabe en mere praksis orienteret mening til forståelsen af fagbegreber er spil i undervisningen. De gode spil i undervisningsøjemed må, som nævnt i teori afsnittet, indeholde *situated meanings* og *embodied meanings* (Gee, 2003). Det kan man sagtens argumentere for, at dilemmaspillet på Mosede Fort indeholder. Eleverne skal nemlig agere regeringens rådgivere, hvor de skal forholde sig til fem forskellige dilemmaer. Disse dilemmaer er alle nogle som den danske regering stod overfor under 1. verdenskrig. De er alle centreret omkring emnet, hvordan bibeholder Danmark sin neutralitet. Begrebet neutralitet bliver altså diskuteret gennem autentiske dilemmaer, i autentiske omgivelser, ved brug af krop og sind. På den måde får eleverne adgang til tænke- og handlemåder, der afspejler måder, rigtige mennesker tænker om rigtige problemer, med henblik på at skabe mening. På den måde bliver den generelle betydning eleverne fik af begrebet neutralitet før besøget, løftet op under besøget, til en mere praksisnær forståelse (Dietz, 2019).

Efter besøget

Undervisningsgangen efter museumsbesøget lå dagen efter klassen havde besøgt museet. De første tredive minutter af denne undervisningsgang blev brugt på at bearbejde museumsbesøget. Her havde læreren, som nævnt i empiri afsnittet, forberedt tre evaluerende refleksions spørgsmål til eleverne. I nedenstående afsnit vil jeg analysere lærerens måde at evaluere på, samt de svar som eleverne giver til refleksions spørgsmålene.

Når en skoleklasse har besøgt et museum eller på anden hvis haft undervisning i et eksternt læringsrum, er det vigtigt at der samles op på besøget. Nu er man tilbage på skolen og der skal arbejdes med evaluering og undersøgelse af hvad klassen har lært. Her skal læreren være tydelig, aktiv og samarbejde med eleverne om efterbearbejdningen (Hermansen, 2011). I observationen kommer det til udtryk, at læreren er opmærksom på at få samlet op på selve besøget. I bearbejdningen af de ovennævnte refleksions spørgsmål får eleverne ved egen refleksion og refleksion i grupper mulighed for at konsolidere den viden og de oplevelser, som de har fået på museet. Denne viden bliver delt med klassen i plenum, hvor læreren anderkender de svar der kommer. Styrken ved denne efterbearbejdning er at eleverne skal lytte til hinandens erfaringer og refleksioner (Nørgaard Andersen, 2021). Anderkendelsen fra læreren sker ved korte kommentarer som "Godt" eller "Interessant" (bilag 3). Læreren kunne

med fordel, i forlængelse af lærerens rolle i evalueringen som nævnt ovenfor, have dykket mere ned i de svar som eleverne gav, og fået dem til at udfolde hvad de mener. På den måde kunne hun have styrket elevernes refleksioner, samt fået et bedre indblik i hvad de havde fået ud af besøget, hvilket er i tråd med hendes formål med evalueringen. Hun siger selv, at formålet med evalueringen var, at find ud af ” *Hvad eleverne har fået ud af besøget og om de havde fået det ud af det som jeg håbede de ville få ud af det*” (bilag 4).

Elevernes svar på det evaluerende spørgeskema har tydelige koblinger til den undervisning som de har modtaget de forrige gange. På spørgsmålet *Hvad lærte du?* svarer den ene gruppe ” *Forholdene i 1. verdenskrig: Reklamer, økonomi, Lande, (demokrati) vælg side*” (bilag 3). De giver altså udtryk for at de har fået en generel viden om 1. verdenskrig. Derudover virker det til at eleverne har fået en dybere forståelse af begrebet demokrati. De skriver at de har lært noget om demokrati, gennem øvelsen med at vælge side da dilemmaerne blev diskuteret. De har altså fået en praktisk forståelse for hvad demokrati er, gennem diskussionen af konkrete dilemmaer med dertilhørende argumentation for egne valg. På den måde har de også fået styrket deres demokratiske dannelse, da de har fået blik for hvordan man kan behandle dilemmaer gennem respektfulde diskussioner. En anden gruppe svarer til samme spørgsmål ” *det at være neutral indebar en masse dilemmaer*”. Gruppen illustrere, at de har fået en dybere forståelse for hvad neutralitet betyder, udover den generelle betydning som det ikke at tage parti. De forstår at neutralitet ikke bare er et enkeltstående valg, men består af en række dilemmaer. Dette peger på at koblingerne til konkret materialitet under besøget, har medvirket til en situeret forståelse af faglige begreber, som ligger udover den generelle. Dette er positivt da Scott blandt andet peger på, at det at lære et fag handler om at kunne forstå og være i stand til at bruge et fagsprog (Scott, Mortimer, & Ametller, 2011). Elevernes svar er dog relativt kortfattede. Derfor skal det igen understreges, at det havde givet en bedre forståelse for elevernes udbytte, hvis læreren havde dykket mere ned i deres svar.

Læreren brugte kun tredive minutter på evalueringen den sidste undervisningsgang, hvilket ikke er meget, men får da alligevel skabt en form for afrunding og konsolidering af den oplevelse eleverne har haft på museet. Hun giver dog udtryk for, at hun godt kan finde på at bringe museumsbesøget op for eleverne på et senere tidspunkt. Hun oplever nemlig at eleverne ofte bruger det de har erfaret på museet i efterfølgende forløb hvor det er relevant, specielt hvis hun selv minder dem om det. Læreren mener at et museum fungerer godt som reference punkt senere, da det er noget som eleverne ofte

husker bedre end en normal undervisningsgang. Dette stemmer overens med Margit Eva Jensens fund i hendes Ph.d. hvor hun skriver ” *Set fra elevernes perspektiv var et museumsbesøg noget eleverne i denne 6. klasse huskede...*” (Jensen, 2019).

Koblingsdannelser til at fremme kontinuitet

I ovenstående analysedele har jeg ikke berørt hvordan læreren bruger koblingsdannelser til at fremme kontinuitet. Det vil jeg kort berøre i nedenstående afsnit, da det kommer tydeligt til udtryk på især mikro og meso plan i mine observationer. Derudover giver læreren i interviewet udtryk for at hun laver koblinger på makro plan. Det har dog ikke været muligt at observere dem, da observationsgangene strakte sig over et enkelt forløb på tre undervisningsgange.

Scott mener at koblingsdannelser til at fremme kontinuiteten er vigtigt, for at eleverne udvikler en dyb forståelse for det der arbejdes med. Man må lave koblinger mellem undervisning som finder sted på forskellige tidspunkter og steder for derigennem at fremme en form for intellektuel kontinuitet. Flere af de øjeblikke jeg fremhæver i følgende afsnit som eksempler på at læreren fremmer kontinuiteten, er nogle som er blevet belyst i tidligere dele af analysen. Dette skyldes at der er et overlap mellem koblingsdannelser til samskabelse af viden og koblingsdannelser til at fremme kontinuitet. For eksempel, mange koblinger der laves for at fremme kontinuitet laves med henblik på at øge elevernes viden (Scott, Mortimer, & Ametller, 2011).

På mikro plan laver historielæreren i casen både koblingsdannelser i undervisningsgangene før og efter museumsbesøget. Det sker blandt andet ved den førnævnte samtale om hvad man kan kalde Danmark når de ikke holder med nogen. Hertil svarede en elev ”*De var neutrale*” til det svarede læreren ”*Ja det er rigtigt og som X sagde tidligere, betyder det?*” hertil svarede samme elev ”*At man ikke holder med nogen*” (bilag 1). På den måde bliver der lavet koblinger til forskellige tidspunkter inden for samme lektion.

På meso plan sker koblingsdannelserne til at fremme kontinuiteten alle tre undervisningsgange. I lektionen før besøget bliver der set frem mod selve museumsbesøget, og på den måde bliver der lavet koblingsdannelser fremad. Under selve besøget forsøger læreren at få eleverne til at tage billeder af ting der har relation til snakken hjemme i klassen. Dette kan ses som et forsøg på at skabe koblinger til undervisningsgangen før besøget. Efter besøget bliver det som eleverne har lavet evalueret, dermed bliver der skabt koblinger tilbage til museumsbesøget og undervisningsgangen før besøget.

På makro plan bliver der som nævnt ikke observeret nogle konkrete koblingsdannelser. Til gengæld giver læreren, udtryk for, i interviewet, at hun ofte bringer museumsbesøget og elevernes erfaringer op i senere forløb hvor det er relevant. På den måde kan man argumentere for at læreren har blik for at lave koblingsdannelser på makro plan.

Hvis læreren har øje for at lave koblingsdannelser på makro niveau, kan det give mulighed for at vende tilbage til centrale aspekter og problemstillinger fra emner og temaer, men på et mere komplekst niveau. Dette kan ses som et hermeneutisk spiralprincip hvor man udvider forståelsen ved en vekslen mellem forforståelse og forståelse hvilket i takt med at eleverne tilegner sig ny viden, får åbnet op for nye problemstillinger. Denne måde at arbejde med historie i folkeskolen, kan fungere som et alternativ til den ofte problematiserede klassetrins-kronologiske ordning af indholdet (Pietras & Aage Poulsen, 2016).

Motivation

Det fremgår af både observationen såvel som lærerinterviewet, at denne klasse tidligere har haft problemer med koncentration og engagement. Det kommer blandt andet til udtryk ved at læreren roser dem for at det de seneste par gange er gået meget bedre end normalt. Derudover nævner læreren i interviewet, at dette er en klasse, hvor hun må være mere opmærksom på almen opførsel når de er ude. Det tyder dog på at umotiverede elever i historiefaget, ikke er et særsyn i de danske skoleklasser. Det fremgår af rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, at mange elever opfatter historiefaget som decideret kedeligt (Aage Poulsen & Eskelund Knudsen, *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, 2016).

Jeg beskrev tidligere i opgaven hvordan fokus for dette projekt ligger på de pædagogiske koblingsdannelser, som læreren laver mellem undervisningen hjemme og et museum men henblik på at øge elevernes motivation. En af formerne for pædagogiske koblingsdannelser er at opmuntre *elevernes følelsesmæssige engagement*. Denne form er vigtig, da man med et øget engagement når mere i den pågældende undervisningssituation. Derudover er det fra neurologisk forskning veldokumenteret, at det man lærer med et stærkt engagement, er mere nuanceret, huskes bedre og anvendes lettere (Illeris, 2012). Indenfor mobiliseringen af elevernes følelsesmæssige engagement blev der nævnt to strategier, som læreren kunne bruge til at fremme denne form:

1. Anerkendelse af en enkelt elev eller gruppe for konkret input til udviklingen af ”klassens videnskabelige fortælling”.
2. Generisk anerkendelse af hele klassens arbejde (Scott, Mortimer, & Ametller, 2011).

Ved undervisningen i klassen bliver elevernes input til udvikling af klassens videnskabelige fortælling anerkendt. Dette sker typisk i plenum, hvor læreren roser eleverne som fremlægger, eller byder ind med noget fagligt. Derudover sker det ved at læreren bruger elevernes input videre i den fælles samtale. Generisk anerkendelse af hele klassens arbejde fremgår også tydeligt i både observationsgangen før og efter museumsbesøget. Dette sker hovedsagligt ved samtaler i plenum, hvor eleverne forskellige gange får ros for deres samlede arbejdsindsats med diverse opgaver. På baggrund af dette vurderer jeg at læreren gør brug af begge strategier for mobilisering af elevernes følelsesmæssige engagement. I forlængelse af dette, skal det tilføjes at motivationen har være bedre i dette forløb, end tidligere. Det kommer særligt til udtryk sidste observationsgang, hvor følgende samtale udspiller sig mellem læreren og en gruppe elever: ”*Synes I ikke de sidste par gange er gået meget bedre end normalt?*” Elever: ”*Jo, meget.*” (bilag 3). Dermed kunne det være fristende, at vurdere de pædagogiske koblingsdannelser, som succesfulde til at øge elevernes motivation. Men inden man drager den konklusion, må man være opmærksom på at der kan være flere ting der spiller ind. Både variation i undervisningen, samt udeskole indgår i dette forløb. Det er begge fænomener, som i andre undersøgelser, har vist sig at påvirke elevernes motivation positivt (Jordet, 2010). Derfor har jeg valgt at inddrage Deci og Ryans selvbestemmelses teori, til bedre at kunne analysere, hvilke dele af lærerens undervisning, der bidrager til den øgede motivation. Selvbestemmelsesteorien foreskriver at kunne fremme elevernes indre motivation, såfremt de tre psykologiske behov opfyldes;

1. Behovet for selvbestemmelse
2. Behovet for kompetence
3. Behovet for samhørighed (Klinge, 2017).

Studier er kommet frem til, at når de tre behov opfyldes, så er det med til at fremme elevernes trivsel, deres faglige resultater, villigheden til at engagere sig i mindre interessante opgaver, selvværd og vedholdenhed. Hvorimod hvis behovene ikke understøttes kan det medføre oplevelser af fremmedgørelse, dårligere faglige resultater, oprørskhed, kedsomhed og utryghed (Klinge, 2017).

Ved behovet for kompetence menes der at indholdet er passende i forhold til elevernes faglige niveau. Man kan argumentere for at læreren har dette for øje i sin undervisning før besøget, da hun her fokuserer på at laver koblinger til besøget med henblik på at forberede eleverne til undervisningen på museet. Det kommer som tidligere nævnt også til udtryk ved at eleverne kan svare på de fleste af den eksterne undervisers spørgsmål, samt har forudsætninger for fagligt at deltage i dilemmaerne. Behovet for samhørighed handler om relationer tillid og tryghed. Læreren nævner i interviewet, at hun har prioriteret at inddele grupperne, efter princippet om at alle skal kunne bidrage med noget. Gennem sit kendskab til eleverne og klassekulturen har hun selvfølgelig bedre forudsætninger for at imødekomme elevernes behov, end den eksterne underviser har. At hun har haft dette fokus kan have bidraget til elevernes tryghed, da de var i grupper hvor de, efter lærerens antagelse, kunne bidrage med noget. På den måde imødekommes behovet for samhørighed. Behovet for selvbestemmelse kommer til udtryk, når eleven har en: *“...oplevelse af helhjertet at være bag det, der gøres, og udfører aktiviteten med fuld tilslutning”* (Klinge, 2017). Eleverne får som sagt ros for deres deltagelse og tilslutning til aktiviteterne de gange observationerne fandt sted. Men det er svært at vurdere hvorvidt elevernes behov for selvbestemmelse er opfyldt.

Som afrunding på dette afsnit vil jeg knytte en bemærkning til at det af observationerne fra museet fremgår, at læreren bruger meget tid på at få eleverne til at være rolige og koncentrere sig. Derudover var eleverne meget støjende i sidste del af dilemmaspelet, hvilket fik en magtesløs ekstern underviser til at udbryde *”jeg har jo ingen respekt”* (bilag 3). På baggrund af disse observationer, kan det virke mærkeligt, at der argumenteres for et øget motivationsniveau i dette forløb. Men her må man huske på, at udgangspunktet for alle klasser er forskelligt og dermed også kriterierne for hvad man kan forvente af en undervisningsgang. Et besøg der fremstår uroligt for en udefrakommende, kan være en forbedring fra det som klassens lærer normalt oplever i undervisningen. Derfor kan et besøg der umiddelbart fremstår som en fiasko, godt være en succes for en udfordret klasse. Da jeg kun har de tre observationsgange at gå ud fra, vælger jeg at tolke læreren og elevernes førnævnte udsagn, om at det er gået bedre end normalt, som belæg for en øget motivation.

Udvikling af elevernes historiebevidsthed

Som nævnt i problemformuleringen har et af fokuspunkterne ved dette projekt været at undersøge hvordan de pædagogiske koblingsdannelser, kan medvirke til en øget historiebevidsthed hos eleverne.

Historiebevisthed bliver her opfattet som bevidstheden om samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Petras & Aage Poulsen, 2016).

En af pointerne ved at man skaber koblinger til konkret materialitet, er at eleverne får en forståelse for praktisk brug af fagbegreberne med henblik på at kunne benytte dem til behandling af fænomener fra den virkelige verden (Scott, Mortimer, & Ametller, 2011). Tidligere i analysen har jeg berørt hvordan dette blandt andet kom til udtryk ved elevernes forståelse af begrebet demokrati. I følgende afsnit, vil jeg analysere hvordan det kan have været med til at udvikle elevernes historiebevisthed. Eleverne har på demokratisk vis, gennem besøget på Mosede Fort, diskuteret virkelige dilemmaer i autentiske omgivelser. Det har givet dem en forståelse for den situation Danmark stod i, de valg der blev truffet og de overvejelser som regeringen måtte gøre sig. Derudover har eleverne fået en forståelse for demokrati i en historisk kontekst, ved selv at agere demokratisk, i diskussionen af dilemmaerne. Derfor kan man forestille sig, at de gennem fortolkninger af dilemmaer fra fortiden, har fået en forståelse for det demokrati der i dag praktiseres i Danmark. Som begrebet historiebevisthed indikerer, er der tale om mentale processer, gennem hvilket individet orienterer sig og skaber mening og sammenhæng i tid, på baggrund af elevens situerede historiske erfaringer og forventninger til fremtiden (Petras & Aage Poulsen, 2016). Det er ikke utænkeligt at eleverne efter forløbet nemmer kan forholde sig til demokratiets processer i nutiden, ved deres fortolkninger af demokratiets rolle i fortidens Danmark. Denne tolkning er dog lidt søgt, og hvis det passer at elevernes historiebevisthed er øget, fremgår det ikke tydeligt om det skyldes de pædagogiske koblingsdannelser, selve dilemmaspeillet eller en kombination. Det tyder altså på at elevernes historiebevisthed ikke øges alene af at inddrage pædagogiske koblingsdannelser. Læreren må gøre sig tanker om hvilke og hvorledes koblingsdannelserne laves, med henblik på at øge elevernes historiebevisthed. Dette kan dog være lettere sagt end gjort, da en del lærere anser begrebet historiebevisthed for *”ret upræcist, diffust og vanskelig at gøre anvendeligt i en konkret undervisningsmæssig kontekst.”* (Aage Poulsen, 2015)

Konklusion

På baggrund af egne oplevelser som museumsunderviser, samt rapporten fra HistorieLab, var problemformuleringen for opgaven at svare på følgende:

Hvordan kan en historielærer skabe pædagogiske koblingsdannelser mellem undervisningen hjemme og et dilemmaspil på museum med henblik på at styrke elevernes historiebevidsthed, samt øge deres motivation for faget?

Det har jeg forsøgt at gøre ved hjælp af udvalgt teori, som bliver brugt til analytisk at behandle den indsamlede empiri. I følgende afsnit vil jeg konkludere på de mest interessante pointer, med relevans til problemformuleringen.

I analysen af historielærerens rammesætning for museumsundervisning fremgik det at hun fulgte en før-under-efter struktur. Denne struktur var tydeligt præget af koblingsdannelser på Meso plan, der var med til at skabe sammenhæng i undervisningsforløbet. Før undervisningen havde læreren et fokus på at forberede eleverne på det indhold de ville møde, det praktiske omkring besøget og den undervisningsform som museet benyttede. Denne forberedelse medvirkede til at eleverne havde gode forudsætninger for at indgå som en aktiv del af undervisningen på museet. Koblingsdannelserne på Meso plan til at fremme kontinuiteten, var mulige i kraft af lærerens indgående indsigt i museet Mosedede Fort og hvordan undervisningen ville forløbe. Dermed var lærerens kendskab til museet altså en fordel i forbindelse med at lave de pædagogiske koblingsdannelser.

Læreren var opmærksom på at lave koblinger til begreber af 1. orden, som skulle være gennemgående i undervisningsforløbet fra start til slut. Den første undervisningsgang var forståelsen koblet til den store historie om 1. verdenskrig, og forståelsen af begreberne blev dermed meget generel. På museet fik eleverne arbejdet med begreberne, særligt neutralitet og demokrati, gennem autentiske situationer, ved brug af krop og sind. Sidste undervisningsgang blev der samlet op på og reflekteret over oplevelserne. Koblingen til begreberne tidligt i forløbet kombineret med at begreberne blev koblet til konkret materialitet på museet medvirkede til, at eleverne fik en bred forståelse for dem. Museet fremstod altså som en god undervisningsressource til at lave koblinger til konkret materialitet.

Under forløbet bemærkede både lærer og elever, at motivation var noget højere end normalt. De pædagogiske koblingsdannelser som blev lavet før besøget, resulterede i at eleverne nemt kunne indgå i museumsundervisningen, hvilket understøttede deres behov for kompetence. Derudover havde læreren på forhånd lavet grupper til dilemmasplet, efter princippet om at eleverne skulle være trygge ved at indgå i diskussioner. Det har hun selvfølgelig bedre forudsætninger for end den eksterne underviser, og hun var på den måde med til at understøtte elevernes behov for samhørighed. På baggrund af dette vurderer jeg, at de pædagogiske koblingsdannelser kan indføres med henblik på at øge elevernes motivation, hvis læreren har blik for det.

Det fremstår ikke tydeligt i opgaven om pædagogiske koblingsdannelser medvirkede til en øget historiebevisthed. Derfor er det også svært at konkludere hvordan en historielærer kan lave koblingsdannelser til et dilemmaforløb på museum med henblik på at øge elevernes historiebevisthed.

De pædagogiske koblingsdannelser mellem undervisningen hjemme og et museum, må laves med opmærksomhed på museets potentialer som læringsressource. Museer er ikke en ensartet størrelse og læreren må gøre sig klart, hvad eleverne skal kunne før besøget og hvordan de nye oplevelser skal konsolideres efter besøget. Ved at læreren gør brug af gængs museumsdidaktik og forbereder sig ordentligt, vurderer jeg at hun kan lave pædagogiske koblingsdannelser der kvalificerer museumsbesøgt.

Perspektivering

Det vil være oplagt at arbejde videre med, hvordan pædagogiske koblingsdannelser kan indføres med henblik på at øge historiebevidstheden. Til dette kunne man retænke undersøgelsesdesignet, så elevernes udvikling af historiebevidstheden i højere grad lader sig måle. Det kunne ske på flere forskellige måder, som ved et særligt designet undervisningsforløb, hvor man har blik for at øge historiebevidstheden. Derudover kunne man gøre mere ud af evalueringsprocessen, end det læreren gjorde i den konkrete case, for på den måde at få et større indblik i elevernes refleksioner. Som den undersøgende, kunne jeg have føjet elev interview til min empiri, for på den måde at få blik for hvad eleverne selv tænker.

Bibliografi

- Aage Poulsen, J. (29. juli 2015). Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer? . *Radar Historiedidaktisk tidsskrift*.
- Aage Poulsen, J., & Eskelund Knudsen, H. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: Historielab.
- Axelsen Leth, M., & Bager, M. (marts 2016). HVAD LÆRTE DU I DEN GAMLE BY I DAG? IK' NO'ET. *Historie & samfundsfag*, s. 26-39.
- Bjørndal, C. (2003). Observation som vurderende øje. I C. Bjørndal, *Det vurderende øje : observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning, 1. udgave* (s. 34-69). København: Klim.
- Bonderup Dohn, N. (11. Januar 2011). *Bliv klog*. Hentet fra motivation: <https://www.blivklog.dk/motivation/>
- Canger, T., & Aagaard Kaas, L. (2016). Motivaion. I T. Canger, & L. Aagaard Kaas, *Praktikbogen* (s. 205-218). København: Hans Reitzels Forlag.
- Canger, T., & Aagaard Kaas, L. (2016). Observation. I T. Canger, & L. Aagaard Kaas, *Praktikbogen didaktik, klasseledelse og relationsarbejde* (s. 259). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (1916). Work and Play. I J. Dewey, *Democracy and education* (s. 210-214). Penn State Electronic Classics Series Publication.
- Dietz, M. (2019). *Spil i historiedidaktisk perspektiv med fokus på elevers udvikling af historiebevidsthed*. København: Aarhus Universitet.
- Gee, J. P. (2003). storying and living in the virtual world of a video game. I J. P. Gee, *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy* (s. 82-90). Palgrave Macmillan.
- Hanghøj, T. (2012). : Spilscenarier i Undervisningen – præsentation af en didaktisk model. *Læring & Medier (LOM) –nr. 9 -2012*, s. 4.
- Hermansen, M. (2011). Historiefortælling som hovedvejen i livet og benchmark for museumsdidaktik. *Unge Pædagoger*, s. 17-22.
- Illeris, K. (2012). Læringsteoriens elementer - hvordan hænger det hele sammen? I K. Illeris, *Læringsteorier* (s. 11-38). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, M. E. (2019). *Det kulturhistoriske museum som undervisningsressource: Et casestudie af historieundervisning og pædagogiske koblingsdannelser mellem klasserum og museum*. København: Aarhus Universitet.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor*. Cappelen Akademisk Forlag.

- Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Larsen, V., & Tireli, Ü. (2015). *Bacheloropgaven*. København: Akademisk Forlag.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). Interview. I M. Mottelson, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (s. 122-123). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2019). Hermenutik. I M. Mottelson, & L. J. Muschinsky, *Undersøgelser videnskabsteori og metoder* (s. 44-47). Bosnia & Herzegovina: hans Reitzels Forlag.
- Nørgaard Andersen, L. (2021). Museumsbesøg. I S. T. Larsen, & J. Aage Poulsen, *Historieundervisning en fagmetodik* (s. 143-154). København: Hans Reitzels Forlag.
- Petras, J., & Aage Poulsen, J. (2016). Historiebevidsthed. I J. Petras, & J. Aage Poulsen, *Historiedidaktik mellem teori og praksis* (s. 67-86). København: Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Aage Poulsen, j. (2016). Viden i historie. I J. Pietras, & j. Aage Poulsen, *Historiedidaktik mellem teori og praksis* (s. 25-30). København: Hans Reitzels Forlag.
- Scott, P., Mortimer, E., & Ametller, J. (2011). Pedagogical link-making: a fundamental aspect of teaching and learning scientific conceptual knowledge. I P. Scott, E. Mortimer, & J. Ametller, *Studies in Science Education* (s. 3-36).

Bilag:

Bilag 1 - Observationskema fra før besøget

aktivitet	Hvor længe?	Form	Indhold	praktisk	Andet
Læreren har været syg og der bliver samlet op på hvad eleverne har nået mens læreren har været syg. - plenum	10.03-10.09		x		
Lærer: <i>"Hvad har i nået mens i har haft vikar?"</i> Elev: <i>"ikke rigtigt noget"</i>					
Lærer: <i>"det handler om at finde ud af, hvilket museum er mosedefort"</i> - plenum	10.03-10.09		x	x	
Snak om hvad der er på Mosede Fort og hvad eleverne allerede ved om det. - plenum	10.03-10.09		x		
En del elever beskriver at de tidligere har været på museet, både med skolen og med familien.			x		
Lærer: <i>"Der er en tegning på museet hvor der står at ytringsfriheden under 1. verdenskrig bliver knægtet. Tag billede af den fantastiske tegning for den skal bruges til et prøveoplæg senere"</i> - plenum	10.03-10.13		x		
Lærer: <i>"Hvad har i nået mens i har haft vikar?"</i> Elev: <i>"ikke rigtigt noget"</i>	10.03-10.13				
Lærer: <i>"Jeg ved i har læst en tekst om 1. verdenskrig, mens jeg var syg. Er der nogen der kan huske hvordan Danmark forholdt sig i krigen?"</i> Elev: <i>"Var Danmark ikke neutrale?"</i> Lærer: <i>"Jo, rigtig godt. Og hvad betyder det at være neutral?"</i> Samme elev: <i>"At man ikke holder med nogen"</i>					
Gruppearbejde med spørgsmål til indhold på museet. Eleverne får i	10:13-10:46		x		

grupper hver 1 spørgsmål, som skal besvares vha. søgning på nettet. De skal forberede en præsentation af spørgsmålet, som skal vises til resten af klassen. Spørgsmålene vedlægges i bilag 1. Grupper på 4-7 elever					
Sagt til den ene gruppe "jeg har lidt større forventninger til jer end de andre"					
Elev bliver taget ud af klassen for at snakke med person som jeg ikke ved hvem er.	10:28				x
Lærer sætter sig hos mig og siger "drengene her har en del problemer med at svare på deres spørgsmål, kan du ikke hjælpe dem. Nu skal i høre efter drenge, Viktor han har arbejdet på mosedede fort i 3 år, han ved meget om 1. Verdenskrig" - så var jeg ikke længere ikke-deltagende observatør	10:42				
Eleverne skal præsentere svarene på deres spørgsmål.	10.46 - 11.09		x		
Kommentar fra læreren inden fremlæggelser: "Alle de ting i får at vide nu, er de ting i skal vide inden i kommer ned på fortet"	10:46		x		
Lærer: "Det er østrig-ungarn og Serbien der er imod hinanden. Hvem går først ind i den her krig?" Elev: "det er Serbien og Bulgarien, ik?" Lærer: "Ja østrig-ungarn, ik" Elev: "griner" Elev: "jo haha"	10:55		x		
Elev1: " <i>Centralmagterne bestod af Tyskland, Østrig-Ungarn og Osmanerriket. Ententemagterne var mange flere, men det var Storbritannien, Rusland og Frankrig der var de vigtigste. Danmark</i>	10:58		x		

<p><i>holdt ikke med nogle af alliancerne.”</i></p> <p>Lærer: ”<i>Ja det er rigtigt, men hvad kan man så kalde Danmark?</i>”</p> <p>Elev1: ”<i>Det ved jeg ikke?</i>”</p> <p>Elev 2: ”<i>De var neutrale?</i>”</p> <p>Lærer: ”<i>Ja det er rigtigt og som X sagde tidligere, betyder det?</i>”</p> <p>Elev 2: ”<i>At man ikke holder med nogen?</i>”</p>					
<p>Elev der lytter til fremlæggelse: ”<i>Hvorfor var Danmark neutrale?</i>”</p> <p>Lærer: ”<i>Godt spørgsmål, hvad tænker I andre, hvorfor valgte Danmark neutralitet?</i>”</p> <p>Jeg når ikke at skrive ned præcis hvad der bliver sagt, men eleverne nævner både fordele og ulemper ved neutralitet. Fordele: Man kan være på den sejrerne side og være moralsk forpligtet til at kæmpe. Ulemper: Dyrt i forhold til økonomi og menneske liv. Landet kan falde, og ophøre med at eksisterer.</p> <p>Læreren samler op på pointerne: ”<i>Danmark så sig nødsaget til at være neutrale, da krig ville være for dyrt og de frygtede at krig kunne betyde at vi blev en del at Tyskland eller Storbritannien?</i>”</p>			x		
<p>Snak om den mineringen af Storebælt, eleverne fremlægger lidt om det. Læreren sætter rammen for hvordan at mineringen af Storebælt kan opfattes som et dilemma, og endnu et eksempel på at neutralitet er svært. ”Det at være neutralt kan opfattes som at gå på en meget tynd line. Hvis vi ligger</p>	11:00	x	x		

miner ud kalder oppositionen det en tyskerkurs, hvis ikke bliver Tyskland sure.					
Sidste gruppe havde et slide mere men valgte ikke at vise det, læreren snakkede med en anden elev som ikke var i gruppen, og sagde ikke noget til det.					
Snak i plenum	11:10-11:23				
Eleverne får ros for deres indsats					X
Snak om opførsel på museum		x		x	
Lærer: ”når man kommer ud af huset skal man opføre sig på en bestemt måde”				X	
Lærer: ”på museet skal i arbejde med en række dilemmaer”		X			
Lærer: ”I bliver inddelt i grupper dernede”				x	
Lærer: ”på museet skal i arbejde med en række dilemmaer. Det der er vigtigt for mig at sige, og jeg siger det igen på onsdag inden vi går ind” Bliver afbrudt af larm ”Når i kommer derned bliver i inddelt i grupper som jeg sagde, det er rigtig rigtig rigtig vigtigt at i ikke farer rundt som hovedløse høns dernede. Det er vigtigt at i lytter efter for i kan bruge det i hører dernede til afgangseksamen” Elev: ”må man tage noter”		x			
Spillet på Ipad bliver introduceret for eleverne. ”I går rundt i grupper med en ipad udleveret af museet. Her får i forskellige dilemmaer som: må aviserne skrive hvad de vil under 1 verdenskrig eller ikke?”		x	x		
Lærer: ”der er et rum hvor der er en talerstol. Der har jeg før oplevet at elever går ind og rapper på den stol, det skal i lade vær med. I samme rum er der tre ting jeg synes er rigtig vigtige som kun bruges til afgangsprøven. Der er det billede med at ytringsfriheden bliver knægtet” lærer bliver afbrudt af larm. ”Der er en tekst om		x	x	x	

<i>kvinders ytringsfrihed, og så er der et lille bur med en gris"</i>					
Lærer spørg mig om eleverne skal vide andet inden besøget.	11:20				
Lærer spørg elever om der er noget de kunne tænke sig at vide inden besøget. Elev: "hvornår mødes vi derude?" Lærer: "Vi mødes kl 9 nede på fortet" Elev: "kl 9!?" Lærer: " hvem har i om morgenen?" Elev: " kan vi ikke sove længe?" Lærer: "I skal ihverfald have undervisning efter, så i skal skynde jeg tilbage til undervisning" Elev: "jeg synes det virker ulogisk at vi skal tilbage direkte efter museet og have undervisning og så først får frikvarter 11:30"	11:22			x	
Undervisning slutter	11:23				

Bilag 2 - Observationskema for under besøget

Aktivitet	Observation
Fælles intro	Udover historielæreren er klasselæreren også med.
	Tre elever kommer for sent, lærer siger "Det er ikke i orden" og beder dem om at stille sig adskilt fra hinanden.
	Elev: "Jeg keder mig", Lærer: "I skal snart være aktive" - Da der senere kommer et spørgsmål fra den eksterne underviser, giver læreren svaret til eleven, som så rækker hånden op og svarer.
	Ekstern underviser spørg: "Hvad med Danmark" Elev svarer: "De var neutrale i hele krigen"
	Elever kan svarer på næsten alle spørgsmål fra den eksterne underviser, hun bemærker dette og siger "I har styr på det".

	Læreren bruger meget tid på at få eleverne til at være stille, det sker ved kommentarer som: ”shh”, ”Hør så efter”, ”Stille” og ”hold så op”
	Elev spørg: ”har der været rigtige soldater her?”, lærer svarer ”ja” samme elev spørg senere i et rum med hængekøjer, som illustrerer hvordan soldaterne sov: ”Har soldaterne virkelig sovet her?”
Dilemmaspillet i grupper	Eleverne begynder dilemmaspillet, de spreder sig ud på museet for at lede efter QR-koder til at fremkalde dilemmaerne.
	Alle grupper virker til at være aktivt i gang med enten at finde dilemmaer, eller diskutere dem.
	Lærer hiver fat i gruppe, for at vise dem plakaten der blev nævnt undervisningsgangen før besøget. Den er ikke en del af spillet. Eleverne er noget tid om at komme i gang med spillet igen, efter de har set den.
	Nogle elever har taget hatte og soldater tøj på, som ligger til rådighed på museet.
	Da dilemmaspillet slutter har grupperne med undtagelse af en enkelt nået alle dilemmaerne.
Fælles opsamling	Da den eksterne underviser kalder sammen til den fælles opsamling ved diskussion af dilemmaerne, kommer læreren og klasselæreren ikke med.
	Der er en del uro da, dilemmaerne diskuteres og ikke alle deltager lige aktivt.
	De elever som diskussionerne, har en livlig debat og virker til at have gode forudsætninger for at deltagere.
	Den eksterne underviser har til tider svært ved at trænge igennem. Lidt inde i diskussionen af tredje dilemma udbryder hun i frustration ”Jeg har jo ingen respekt” elev svarer: ”Nej”
	Lærer og klasselærer kommer ind til sidste dilemma. Ved det sidste dilemma deltager næsten alle elever, og der er mere unødigt støj.

Bilag 3 - Observationskema for efter besøget

Aktivitet	Hvor længe?	Koblinger til tidligere undervisning, elever.	Koblinger til tidligere undervisning, lærer.
Samtale i plenum. Ros for at være aktive. Ros for at være gode sidste torsdag og for at være gode på museet.	10.00-10.05		X
Spørgeskema i grupper om hvad de har fået ud af museumsbesøget	10.05-10.15		X
Eleverne diskuterer hvad de lærte. Elev1: ”Vi lærte at have soldater uniform på, haha” Elev 2: ”Ja det		x	

<i>var sjovt, haha</i> ” Elev 1: ” <i>Men man havde jo faktisk noget andet tøj på for 100 år siden, eller soldaterne havde i hvert fald</i> ”			
<p>Elever fortæller hvad de har noteret. Det gør de fra hvor de sidder i plenum. De starter med spørgsmål 1 så 2 og så 3.</p> <p>Jeg har fået lov til at få svararkene med, så noterer ikke deres svar ned her.</p>	10.15-10.30	x	
Lærer kommenterer kun kort og anerkendene til elevernes svar. Det kommer til udtryk som ” <i>Godt</i> ” eller ” <i>rigtig fint</i> ”			X
Elev kommer op og afbryder fordi to nye skal til sundhedsplejeske, der kommer lidt støj.	10.19		
Nået til sidste spørgsmål, men der begynder at opstå støj i de ender af klassen hvor der ikke besvares spørgsmål.	10.25		
Evalueringen er slut og læreren introducerer en brain break.	10.30		
Brain break - 10 hop på stedet	10.31-10.35		
Læseopgave om besættelsestiden	10.36-11.03		
Hver gruppe fremlægger	11.04-11.15		
Time slutter tidligt, fordi eleverne skal corona testes.	11:20		
<p>Samtale mellem lærer og enkelte elever efter timen er endt:</p> <p>”<i>Synes I ikke at de sidste par gange er gået meget bedre end normalt?</i>”</p> <p>Elever: ”<i>Jo!</i>”</p> <p>Lærer: ”<i>Så kan i godt fortælle det til jeres forældre derhjemme, at vi ikke længere har problemer med støj og koncentration.</i>”</p>	11.20		X

Bilag 4 - Lærerinterview

Hvad var det vigtigt for dig at få formuleret til eleverne inden besøget?

At de vidste hvad det overhovedet handlede om, altså hvilken krig vi talte om, at vi var neutrale og ikke besatte og at vi ikke deltog.

Hvad var det vigtigt for dig at få samlet op på efter besøget?

At de havde fået noget ud af det overhovedet, og så håbede jeg på at de havde fået det ud af det jeg havde forestillet mig de skulle have ud af det, det er jo ikke altid det samme. Men det virker som om at de har fået rigtig meget ud af øvelsen med flagene og så dilemmaspillet. Det virker som om de synes det var sjovt, det med at gå til højre og gå til venstre alt efter om man sagde ja eller nej. Det var fedt at der var noget bevægelse og at de skulle begrunde deres valg.

Var der noget du var ekstra opmærksom på ved den her klasse i forhold til andre klasser?

Noget med adfærd i det offentlige rum tænkte jeg, men det gik rimelig okay det meste af tiden. Så det var fint nok, bedre end frygtet.

Du bad eleverne om at bide mærke i en tegning på fortet om at ytringsfriheden er blevet knægtet, og gerne tage billede af det. Kan du uddybe hvad tanken bag den bemærkning var?

Tankerne var at de fik øjnene op for at det hele dernede ikke handlede om krig. Det handler også om andre ting. Det handler jo også om at ytringsfriheden ikke var fri, for så kunne man risikere at få enten tyskerne eller briterne på nakken. Opmærksomhed på at der sker andre ting end krig, som rationeringsmærker og så videre, ik.

Hvad var tankerne bag udformningen af spørgsmålene, til gangen før museumsbesøget?

Tanken var egentligt at klæde dem så godt på som muligt inden vi skulle derned. Jeg ville gerne have at de fik viden nok til at de kunne deltage i samtalen på museet ved at stille relevante

spørgsmål, svarer på museums lærerens spørgsmål og indgå i dialog med hende. Velvidende at jeg havde været syg to gange og de havde haft vikar og det er ikke sikkert de havde lavet det de skulle. Spørgsmålene eleverne arbejdede med er lavet ud fra min viden om fortet, jeg har været der maaaange gange.

Var gruppeinddelingen tilfældig?

Grupperne var sammensat sådan, at det var nogle jeg vidste kunne snakke samme. Det var det fordi at de skal ned og deltage i et dilemmaspil og der er dialog vigtigt.

Du sagde noget den første dag om at du et stort kendskab til Mosede Fort, kan du uddybe det?

I en periode var jeg kontakt til greve kommune og greve museum. Vi skulle prøve at finde ud af hvorfor der ikke kom så mange herfra (læs: skolen) vi kan jo gå derned. Men det er jo noget med at det koster penge det koster 500 penge hver gang. Så prøvede vi at lave noget hvor alle klasser besøgte museet fra små til store, men året efter da eleverne så skulle besøge museet igen, så var deres indgangsvinkel ”*men her har vi jo været*”. Så den del havde det en dårlig effekt på, men det gode var at folk fik øjnene op for museet. Derudover fik vi bevilliget nogle penge fra grevekommune så det blev en del af åbenskole tanken og i historie faget skal vi jo ud, det står i mm (lyd jeg ikke kan tyde). Så vi kommer i efteråret på Mosede Batteri og foråret på Greve Museu og det gør alle 8. klasser som går i greve kommune. Det synes jeg er smart!

Oplever du at eleverne bruger de ting de oplever på museet, tager de det frem senere i forløbet og på tværs af forløb?

Ja, men mest når de bliver mindet om det. De kan jo ikke huske fra nu af og til 1. april i 9 klasse. Men hvis man siger i var jo? Og kan I huske? Så bruger en del faktisk de her ting de har oplevet. De husker ofte turene ud af huset ret godt, fordi der sker noget anderledes. Derfor er det også nemmere at minde dem om, end en normal undervisningsgang. Det mener jeg er en del af mit ansvar at minde dem om de her ture, når det bliver relevant.

Hvad mener du din rolle er når i besøger museet og er den forskellig alt efter hvilken klasse du har med?

Ro og orden hvis de slet ikke kan finde ud af det. Men generelt er det min oplevelse at museums personen selv kan skaffe den ro og orden der skal til. Det er en fremmed og det virker, fordi nu er vi udenfor skolen, så ligger de en dæmper på. Min rolle er at sørge for, at de ikke bare leger. Det sker for eksempel på mosedefort i mikrofon rummet. At sørge for at de får noget ud af det. Tag dem med ind i rummet med kortet eller rummet som omhandler ytringsfriheden. Der er nogle ting, dem skal de simpelthen bare se. Ligemeget om de kommer til at bruge det, de skal se det. Og der fanger jeg dem, ”weep, her ind og kig”. Fordi det synes jeg de skal det er vigtigt.

I var to lærer med på museet i går, er i altid det?

Nej.

Så det var for at hjælpe?

Ja, det er en klasse der generelt har nogle problemer med koncentrationen og opførsel.

Hvad mener du at et museumsbesøg bidrager med som undervisningen hjemme ikke kan?

Det bidrager med det at man har nogle som er eksperter på lige præcis det som man arbejder med, museums personerne kan nogle ting som jeg ikke nødvendigvis kan. Det at komme ud af klassen og oplever tingene, ser tingene og må røre ved tingene langt hen ad vejen. Jeg er historiker og jeg er faktisk ikke top begejstret for museer langt hen af vejen, for alting er i glasmontre. Men må åbne, man må røre og pille på mosede fort, og det er det jeg synes et museum skal kunne. I det omfang det er muligt at eleverne ser her sov de faktisk, det var her man boede når man var inde. Så undre de sig over ting de selv ville have svært ved, som ”hvordan kommer man op i den øverste hængekøje”.

Bruger eleverne det de oplever?

Ja det synes jeg nogen gør, andre er nok mere interesseret i 2. verdenskrig. Men dem der beskæftiger sig med 1. verdenskrig, de bruger det ofte.

Bilag 5 - Elevernes svar til evalueringsspørgsmålene

Evaluering Mosedø Fort.

- Hvad lærte du?
Forholdene i 1. verdenskrig
Reklamer, økonomi, lande, (demokrati) vælge side
- Hvad husker du bedst?
scanne med ipads
(jeg) med flagene
dilemmaerne mellem landene
- Hvad vil du bruge til fx prøveoplægget
Noget af den information vi fik
Hvordan MAN "levede"
~~Hvilke lande der var i krig~~

Evaluering Mosedø Fort.

- Hvad lærte du?
 Hvem var central- og de allierede magter
 Mordet på Franz Ferdinand (og hans kone)
 At det at være neutral indebærer en masse dilemmaer
 At nogle danskere blev meget rige på at sælge gullasch, og de blev kaldt "gullaschbaroner"
 Tykke Bertha kunne skyde 16 km.
- Hvad husker du bedst?
 Dilemmaerne! Det med flagene.
- Hvad vil du bruge til fx prøveoplægget
 Dilemmaerne samt allianceerne.

Evaluering Mosedø Fort.

- Hvad lærte du?
 hvilke lande der var med
 Marcus: ~~landene~~ minner i vandet
 Bastian: Vi lærte noget om
 Mikkil: første verdenskrig.
 Andrea: Jeg lærte noget om 1. verdenskrig.
- Hvad husker du bedst?
 Det bedste jeg husker var da vi skulle ud
 og have opgaver i de små grupper.
 prøve og løse dilemmaer
- Hvad vil du bruge til fx prøveoplægget
 De Debatterne vi lavede da vi skulle vælge
 mellem Ja og Nej

Evalueringsopgave Mosedø Fort.

- Hvad lærte du?
 - De 2 skyttegrave hedder Tunestillingen og Mosede Fort, hvilke lande der var med i krigen og hvilke der var allierede, ytringsfriheden, hvordan Danmarks neutralitet gik, hvordan regeringen indførte fødevarerkontrol, stormagterne
- Hvad husker du bedst?
 - Dilemmaspelet 1914-1918, rummet med lande og flagene, sovesalen (hængekøjerne), tortur rummet.
- Hvad vil du bruge til fx. prøveoplægget?
 - Billedet om ytringsfrihed, gulvet med lande (centralmagterne, entakte magten, og de neutrale)