

Museumsbesøg i historieundervisningen

Bachelorprojekt

Københavns Professionshøjskole Frederiksberg
Læreruddannelsen Nylandsvej

Nanna Bramming Bech - 30180235
Amne Jihad Younes - 30180248

Vejleder: Anders Neubauer Thøgersen
Vejleder: Jens Kristian Køllgaard Voigt
Antal tegn: 90.941/91.000

Indholdsfortegnelse

Indledning og problemformulering	3
Læsevejledning.....	4
Videnskabsteori og -metode	6
<i>Hermeneutisk tilgang</i>	<i>6</i>
<i>Metode, undersøgelsesdesign og empiri</i>	<i>7</i>
Observationsstudier.....	7
Kvalitativt Interview	11
Forskningsoversigt og begrebsafklaring	15
<i>Socialkonstruktivistisk læringssyn.....</i>	<i>15</i>
<i>Dialogisk undervisning</i>	<i>17</i>
<i>Historiebevidsthed</i>	<i>18</i>
<i>International forskning</i>	<i>21</i>
<i>Åben skole.....</i>	<i>24</i>
<i>Museumsdidaktik</i>	<i>27</i>
Analyse.....	29
<i>Historiebevidsthed og museumsbesøg - hvorfor og hvordan?</i>	<i>29</i>
<i>Museumsbesøg der virker.....</i>	<i>32</i>
<i>Museets perspektiv</i>	<i>35</i>
<i>Museumsdidaktik i praksis.....</i>	<i>36</i>
<i>Begrænsninger.....</i>	<i>40</i>
Konklusion	41
<i>Handleperspektiv</i>	<i>42</i>
Litteraturliste	44
Bilag	47
<i>Bilag 1</i>	<i>47</i>
<i>Bilag 2</i>	<i>51</i>
<i>Bilag 3</i>	<i>53</i>
<i>Bilag 4</i>	<i>54</i>
<i>Bilag 5</i>	<i>55</i>
<i>Bilag 6</i>	<i>56</i>
<i>Bilag 7</i>	<i>58</i>
<i>Bilag 8</i>	<i>59</i>

Indledning og problemformulering

Med folkeskolereformen i 2013 blev der med Åben skole sat en forventning til, at skolerne nu regelmæssigt skulle inddrage eksterne aktører i undervisningen, heriblandt de kulturhistoriske museer.

I vejledningen for historiefaget (s. 16) står der bl.a., at konceptet åben skole giver mulighed for, at eleverne får “direkte kontakt med konkrete fysiske omgivelser, som rummer spor fra fortiden, der kan bruges som kilder til at belyse stillede spørgsmål, der kan bearbejdes til problemstillinger”. Derudover kan inddragelsen af nærområdet og kulturinstitutioner give mulighed for at arbejde undersøgende med faget, da der ikke altid gives færdige fortællinger, som der gør i et flertal af skolens læremidler (Børne- og undervisningsministeriet, 2019a, s. 16).

Historiefaget er medvirkende til at give eleverne forskellige perspektiver på historien, og her kan museerne bidrage med historiske værksteder, fortællinger, fageksperter samt fysiske levn fra fortiden, som alle kan hjælpe med at skabe nysgerrighed og undren hos eleverne, hvilket kan danne udgangspunkt for reflekterende diskussioner omkring mennesket som både historieskabt og historieskabende (Larsen & Poulsen, 2021, s. 143).

I Fælles Mål for historie fremhæves netop dette fokus på elevernes historiske bevidsthed, da det bl.a. fremgår, at eleverne efter 9. klassetrin “kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid”, og at “Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019b, s. 3-4).

Vi ønsker derfor med dette bachelorprojekt at undersøge, hvordan museumsbesøg bliver anvendt som en ressource i folkeskolens historieundervisning, og hvordan læreren kan bruge kulturhistoriske museer til at udvikle elevernes historiekompetencer med fokus på historiebevidsthed. I den forbindelse vil vi undersøge betydningen af skolelæreren og museumsunderviserens samarbejde og deres rammesætning af undervisningen for elevernes læring.

Heraf følgende problemstilling:

Hvordan kan læreren bruge museumsbesøg som en ressource i historieundervisningen til at kvalificere elevernes historiebevidsthed?

Læsevejledning

Vores interesse for emnet omkring museumsbesøg i undervisningen stammer fra vores afsluttende praktikforløb, hvor vi med to 8. klasser deltog i et interaktivt undervisningsforløb, hvor eleverne skulle fungere som modstandsfolk under besættelsestiden. Her skulle de bevæge sig rundt på Frederiksberg til forskellige poster, hvor de mødte fageksperter, der agerede som modstandsfolk eller tyske soldater, fra hvem de skulle indsamle en række informationer. Vi oplevede, at eleverne var meget engagerede, og at de kunne bringe de ting, de havde lært på turen, med gennem resten af forløbet om besættelsen.

I forbindelse med praktikken ønskede vi derfor at undersøge nærmere, hvordan elever generelt oplever historiefaget, og hvad de får ud af det, da vi oplevede, at det var meget forskelligt fra aktivitet til aktivitet, hvad eleverne tog med sig. I den forbindelse fandt vi HistorieLabs undersøgelse *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, der er lavet i samarbejde med Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 23-25).

Af denne undersøgelse fremgår det, at lærerne ofte eksemplificerer koblinger mellem fortid og nutid, hvor de “kommer med eksempler på, hvilke typer af viden om fortid, der understøtter hvilke/bestemte forståelser af nutidige/samtidige forhold”. Den viser dog også, at eleverne godt kan gengive, hvad historiebevidsthed er, men de ofte har sværere ved at give konkrete eksempler på viden om fortiden som er vigtig for at kunne forstå nutidige forhold.

Det antyder, at eleverne måske kun er i stand til at gengive eksempler fra lærebogen eller undervisningen, men ikke har en egentlig forståelse for koblingen mellem de tre tidsdimensioner. Derudover svarer eleverne, at de oplever, at de lærer noget, når der er sker noget usædvanligt i timen eller de er på museumsbesøg, og de efterspørger generelt en mere varieret, dialogbaseret og aktiv undervisning. Ligeledes melder lærerne positive effekter ved at tage undervisningen uden for skolen (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12-30)

Med dette bachelorprojekt ønsker vi derfor at undersøge om museumsbesøg kan indgå i historieundervisningen i en kvalificering af elevernes historiebevidsthed og bidrage til at gøre historien mere vedkommende for eleverne.

Vi har indsamlet vores empiriske materiale med udgangspunkt i den hermeneutiske tilgang. Det empiriske grundlag for projektet er observation af to 3. klasser på museumsbesøg samt interview med to

skolelærere og den undervisningsansvarlige på Frilandsmuseet, der skulle af- eller bekræfte og give dybere indsigt i de refleksioner, vi gjorde os under observationen.

Vores observationer er tilrettelagt med udgangspunkt i Cato R. P. Bjørndals observationsskemaer og definition af observation som metode, samt med inspiration fra Antropolog og Uddannelsesforsker Ulla A. Madsens *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt* med fokus på hendes observationsstrategier. Derudover er vores interviewguides struktureret med udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns 7 faser for interviewundersøgelser.

Vi sætter kort rammen for empirien ved at give en introduktion til Frilandsmuseet og det omtalte undervisningsforløb, og giver et indblik i hovedpunkterne fra observation og interview, for at give en bedre forståelse af undersøgelsen inden analysen.

Opgavens teoretiske ståsted har afsæt i et socialkonstruktivistisk læringssyn. Vores teori bygger bl.a. på Undervisningsministeriets tiltag Åben Skole samt Mette Boritz forskning omkring museumsundervisning i vores undersøgelse af, hvordan og formålet med, at vi inddrager museumsbesøg som ressource i folkeskolens undervisning.

Derudover tager vi i vores undersøgelse udgangspunkt i bl.a. Jens Aage Poulsens definition af begrebet historiebevidsthed og Olga Dysthes dialogbaserede læringssyn i vores analyse af, hvordan museumsbesøg kan bruges i historieundervisningen til at kvalificere elevernes historiske bevidsthed og oplevelse af, at undervisningen er vedkommende for dem. Her vil vi løbende inddrage citater fra vores observationer og interviews.

Yderligere vil vi afslutningsvis sammenfatte vores undersøgelse med forslag til række tiltag og fokuspunkter, vi tænker kan bidrage til at udvikle praksis med fokus på inddragelse af museumsbesøg i undervisningen.

Videnskabsteori og -metode

Hermeneutisk tilgang

Vores videnskabsteoretiske tilgang til vores undersøgelse tager udgangspunkt i den moderne hermeneutik, hvilket blandt andet betyder, at vi anerkender, at vi er fortolkende og selvfortolkende individer, som baserer os på vores egne forforståelser defineret af erfaring, kultur, sprog med mere. Mens vi ikke kan frigøre os fra vores forforståelser, kan vi søge at være bevidste om dem og gøre vores bedste for at sætte os i ”den andens” sted, når vi indsamler empiri (Schmidt, 2022). Vi ser det samtidig som en fordel, at vores egne oplevelser repræsenterer forskellige erfaringer med skolesystemer, lande, kulturer, sprog, religion, traditioner og dermed bare imellem os giver anledning til bredere perspektiv.

Hermeneutikkens udgangspunkt er en cirkelstruktur, hvor den enkelte forstås ud fra helheden, og helheden forstås ud fra den enkelte, hvilket giver inspiration til at strukturere vores arbejde på mange planer. Den enkelte elevs adfærd forstås ud fra den kontekst, han er placeret i: I klassen, med læreren, med museumsunderviseren, på museet, men også hans øvrige, bredere kontekst: Familie, kultur, samfund. Samtidig forstås helheden også ud fra netop iagttagelse af den enkelte, som repræsenterer kulturer og strukturer og adgange til at afkode disse (Schmidt, 2022). Alle kommer vi med vores forforståelser, og man kan for sjov lege med tanken om et kollektivt hukommelsestab, hvor ingen længere vidste, hvad et museum var. Hvordan ville vi opleve og forstå et museum, vi tilfældigt kom forbi?

Det indbyggede fravær af objektivitet betyder på ingen måde, at alt bliver lige. Således beskriver Schmidt, hvordan Hans-Georg Gadamer (fra: Schmidt, 2022) tværtimod beskriver, hvordan vi skal forholde os sagligt, og tydeligt både beskrive vores eget valg af metode og empiri, såvel som vores brug af anden forskning, og hvilke indflydelser det har på vores konklusioner.

Med hermeneutikkens anerkendelse af betydning som repræsenteret i ikke blot handlinger eller objekter, men også i eksempelvis sproget, er interviews til indsamling af empiri en oplagt metode, som vi også vil benytte os af, ligesom vi i vores observationer af elever også vil iagttage deres interaktioner med hinanden og museumsunderviseren, og dermed fokusere mere på del-helhedsrelationerne og den gensidige påvirkning end blot handling og det faglige stof, som formidles. Vores interesse er her museumsbesøg, eller bredere den åbne skole som en form, der kan skabe rammerne for et samspil,

der giver adgang til dannelse og forankring af indhold, nemlig identitetsskabende historiebevidsthed (Schmidt, 2022).

Metode, undersøgelsesdesign og empiri

I følgende afsnit vil vi udfolde vores indsamlede empiri, som ligger til grund for den efterfølgende analyse.

Observationsstudier

I forbindelse med bachelorprojektet valgte vi at kontakte Frilandsmuseet, da vi ønskede at observere en klasse, mens de indgik i et undervisningsforløb på et museum. Vores empiri er indsamlet under et besøg på Frilandsmuseet i foråret 2022, hvor vi fulgte to 3. klasser, mens de indgik i forløbet *tro og overtro*.

Feltarbejde

Vores observationer var organiseret som feltarbejde, hvor vi fulgte en klasse på museum med de betingelser, der altid er for feltarbejde, eksempelvis at ingen fænomener kan isoleres (Aagerup & Willaa, 2016, kap. 2 - ¶Observationer). Således kan observationer af eksempelvis elevers niveau af engagement, motivation og læring både være relateret til de specifikke forhold, vi ønsker at observere i forbindelse med integration af museumsbesøg i undervisningen, samtidigt med at de samme niveauer kan variere generelt, såvel som på dagen afhængig af lærerens øvrige undervisning og relation til eleverne, trivslen i klassen generelt og elevernes sociale situation i øvrigt. Der er med andre ord mange muligheder for fortolkning, og vi skal derfor være opmærksomme på, både hvornår vi fortolker, og hvilke andre fortolkningsmuligheder, der kunne være.

Vi valgte at notere vores observationer i en struktur, som understøtter ovennævnte fokus på fortolkningsmuligheder, med en klar adskillelse af observerede fakta og vores refleksion over observationen (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 46- 52). Vi tænker samtidigt, at det er en styrke, at vi er to observatører med vidt forskellige baggrunde, som i fællesskab kan evaluere vores tolkning.

Åben observation

Gennem observationerne valgte vi en ikke-deltagende rolle, hvor vi udelukkende fokuserede på at iagttage. Selvom vi bevidst valgte at være ikke-deltagende, er vi opmærksomme på, at vores tilstedeværelse kan have påvirket både museets underviser, børnenes lærer og børnenes adfærd, herunder deres fokus (Aagerup & Willaa, 2016, kap. 2 - ¶Observationer).

I forhold til vores tilstedeværelses eventuelle påvirkning af eleverne, samt ovennævnte mulighed for at udefrakommende forhold påvirker eleverne, betragter vi det som en fordel, at vi fulgte to forskellige klasser, som derved kan være referenceramme for hinanden i vores forståelse og fortolkning. Eneste alternativ til åben observation ville have været skjult observation, hvor vi eksempelvis indtog en rolle som ansatte på museet - med alle de etiske implikationer en skjult rolle kan indebære. Vi ville med vores tilstedeværelse fortsat have påvirket lærerne og eleverne ved en skjult observation - blot fra en mere diskret rolle (Aagerup & Willaa, 2016, kap. 2 - ¶Observationer).

Direkte observation

Vi valgte at lave en direkte observation af eleverne under museumsbesøget. Alternativet kunne have været en indirekte observation med videooptagelser som supplement til den direkte observation. Vores vurdering var dog, blandt på baggrund af erfaring fra videooptagelser i vore praktikperioder, at dette ville påvirke elevernes adfærd unødigt.

Fordelen ved indirekte observation er blandt andet, at den kan genses og deles for yderligere refleksion, og det har vi nydt godt af i forbindelse med videooptagelser af vore interview med museets underviser.

Ustruktureret observation

I vores tilgang til observation har vi bl.a. trukket inspiration fra Antropolog og Uddannelsesforsker Ulla Ambrosius Madsens Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt med fokus på hendes observationsstrategier (Madsen, 2003, s. 59-78).

Med udgangspunkt i hendes strategi *flad observation* ønskede vi at have en åben og neutral tilgang til vores observationer, og dermed ikke begrænse vores indtryk med for konkrete og indskærpende forskningsspørgsmål. Målet er her som udgangspunkt at betragte alt det man ser som naturligt og selvfølgelig, og derfra vil feltet træde i karakter i kraft af afvigelserne fra det forventede, *bumpene*. Derigennem har vi bedre muligheder for at iagttage noget nyt og relevant i et felt, der ellers er meget

velkendt for os, hvorfra vi kan afkode *nøgletemaet*, altså det særlige vi måske ikke var opmærksomme på før (Madsen, 2003, 59-61).

Vi valgte dermed ved vores første observation at have en ustruktureret tilgang, og dermed ikke at have en forhåndsstruktureret observationsguide. En risiko ved ustruktureret observationer er, at observationen og den genererede viden bliver bredere og mere diffus.

Vi valgte dog at registrere vores observationsnotater i et simpelt skema der ikke var strengt kategoriseret, men derimod med tre åbne kategorier, der skulle sikre en overskuelighed i observationerne (Kristiansen & Krogstrup, 2015, s. 46- 52; Bjørndal, 2013, s. 58-60).

Skemaet udformede vi med udgangspunkt i Bjørndals *observationsskema F*, der bygger på de tre faser, vi gennemgår under observationen. Vi har specifikt brugt hans sontring mellem beskrivelsen af det iagttagede og tolkningen;

1. Den umiddelbare observation
2. Beskrivelse af umiddelbare observationer
3. Fortolkning af og refleksion over observationerne (Bjørndal, 2013, s. 67-68).

Notationer af det vi umiddelbart observerer, er særligt relevante til senere bearbejdning, da de rene beskrivelser vil være mere præcise og sikre end vores umiddelbare tolkning af situationen, som vil være påvirket af vores værdier, baggrund og eventuelle udefrakommende faktorer (Bjørndal, 2013, s. 67-69).

Med Bjørndals *observationsskema F* bliver vores beskrivelser og tolkninger derfor opdelt, og vi valgte under observationen at have fokus på de rene beskrivelser, hvorfor vi i efterbearbejdelsen afsatte tid til at uddybe vores registreringer af fortolkninger og mere dybdegående refleksioner.

Vi noterede vores beskrivelser i korte sætninger, og uddybede dem efter observationen, så vi havde mulighed for at notere mest muligt.

Eksempel på observationsskema

Tid	Beskrivelse	Fortolkning

I den efterfølgende observation valgte vi at indskrænke vores fokus med udgangspunkt i, hvad vi fandt særligt interessant og relevant under første observation. Vi genbrugte skemaet, men noterede vores observationer med hver vores fokus på hhv. motivation/deltagelse og historiebevidsthed. Vi

bevægede os dermed fra ustruktureret mod struktureret observation. Denne tilgang er en fordel, når man ikke på forhånd kender den undervisning, man skal observere, og dermed med fordel kan iagttage mønstre og danne en struktur ud fra iagttagelser af felt og relevans (Aagerup & Willaa, 2016, kap. 2 - ¶Observationer).

Empiri - Observation på Frilandsmuseet

I foråret 2022 besøgte vi som nævnt Frilandsmuseet, hvor vi fik mulighed for at observere to 3. klasser, da de skulle deltage i undervisningsforløbet *tro og overtro*. Frilandsmuseet er lokaliseret i Lyngby-Taarbæk, og har siden 1920 fungeret som en del af Nationalmuseet. Det er et stort landområde, hvor en lang række gårde fra hele Danmark samt Sverige, Island og Færøerne er blevet genopbygget som en præcis kopi af den originale opstilling. Museet har til formål at formidle den ældre landbrugs- og bondehistorie ved at skabe et læringsrum, hvor de besøgende kan gå rundt i historien og opleve tingene i deres naturlige omgivelser (Nationalmuseet, ¶Frilandsmuseets historie).

Til forløbet hører der undervisningsmateriale, som består af både tekst, spørgsmål og opgaver, hvilket læreren kan bruge til at give eleverne en intro til emnet inden besøget. Selve undervisningsforløbet indebærer en rundvisning ledsaget af en af museets formidlere, som bringer eleverne gennem husene, mens han fortæller dem om religionen og overtroens betydning for samfundet gennem historien. Eleverne får mulighed for at byde ind og stille spørgsmål, men derudover indgår der ikke nogen yderligere aktiviteter.

Vi er opmærksomme på, at vores observationer er vores oplevelse af, hvad der skiller sig ud, og vores tolkninger af elevernes oplevelser af undervisningen, og de dermed ikke nødvendigvis afspejler elevernes oplevelser. Vores anden observation blev som nævnt opdelt efter to fokuspunkter; motivation/deltagelse og historiebevidsthed. Med udgangspunkt i de to fokuspunkter giver vi et kort indblik i vores resultater af observationen.

I vores observation af elevernes motivation og deltagelse i undervisningen, valgte vi ikke at kvantificere vores observationer ved eks. at notere, hvor ofte hver elev rakte hånden op. Dette skyldtes, at vi ikke ønskede på forhånd at definere, hvordan elevernes motivation kom til udtryk.

Kvalitativt Interview

Som supplerende dataindsamlingsmetode har vi foretaget computerstøttede interviews med to folkeskolelærere og den undervisningsansvarlige, Inge-Mette Petersen på Frilandsmuseet. Vi ønskede at sammenstille vores observationer med data omhandlende tanker, holdninger og refleksioner om praksis, for på den måde at sikre et bredere datagrundlag, hvor feltet anskues og belyses fra flere vinkler (Madsen, 2003, s. 72-74).

Vi valgte at have fokus på museets formål og lærerrollen fremfor eks. et fokus på børneperspektivet. Det skyldes, at vi havde fokus på at undersøge fra forskellige vinkler, hvilke overvejelser der indgår, når museumsbesøg inddrages i undervisningen.

Ligesom ved vores observationer er vi opmærksomme på, at dette skaber en risiko for, at der fejltolkes vedr. de spørgsmål, der omhandler elevernes oplevelse af undervisningen.

Interview med undervisningsansvarlig samt lærere er generelt computerstøttede, strukturerede, kvalitative interviews (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 41-44). Hvor interviewet med den undervisningsansvarlige er videobaseret, er interviewene med lærerne e-mail baserede. Udfordringen med de e-mail baserede interview er, som med alle skriftlige interview, at vi som interviewere udelukkende modtager de skriftlige svar og dermed ikke ser svarpersonens mimik og kropssprog (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det siges, at 90% af al kommunikation er nonverbal, og selv hvis procenten i virkeligheden er lavere, er det fortsat et tab. Omvendt kan en fordel ved det e-mail baserede interview være, at svarpersonen vælger tid og sted for interviewet, og dermed kan skabe sig et refleksivt rum til gavn for kvaliteten af svarene. Endelig kan en fordel ved det skriftlige interview generelt være, at svarpersonen også mister den nonverbale kommunikation og dermed ikke kan aflæse interviewerens forventninger og holdninger og måske ubevidst forsøger at tilfredsstille disse.

Vi strukturerede vores arbejde med interview med udgangspunkt i Kvale og Brinkmanns 7 faser for interviewundersøgelser, som kan ses som forskellige stadier af processen, selvom interviewundersøgelser i den virkelige verden naturligt vil have overlappende stadier og ofte også frem og tilbageløb for at sikre kvaliteten (Kvale & Brinkmann, 2009; Aagerup & Willaa, 2016, kap. 3 - ¶Interview)

1. Tematisering

Med udgangspunkt i problemformuleringen for denne opgave, præsenterede vi vores fokus for den undervisningsansvarlige på museet. Ud fra denne indledende dialog fik vi skærpet

vores forståelse af samspillet mellem skole og museum, og hvordan museet aktivt arbejder med at udarbejde tilbud, der kan indgå i undervisningen.

2. Design

Som nævnt ovenfor, valgte vi at fokusere vores interviewarbejde på lærere og museets undervisningsansvarlige for dermed at få en supplerende vinkel til vores direkte observationer af eleverne og deres interaktion med museumsunderviseren.

Den museumsansvarlige var ud fra vores indledende dialog behjælpelig med at identificere to lærere med klasser, hvis besøg det kunne være særligt relevant for os at følge.

Vi havde ligeledes indledende dialoger med begge de to lærere, før vi mødtes på museet, herunder også for at sikre den nødvendige afklaring og accept af vores iagttager rolle og brugen af observationer

A. Lærerne

Interviewene havde til formål at give os indblik i lærernes oplevelse af at integrere museumsbesøg i undervisningen og museumsbesøgenes evne til at motivere eleverne og understøtte etablering af historiebevidsthed. Vi ønskede ligeledes et indblik i, hvilke overvejelser læreren selv gør sig, når de planlægger museumsbesøg i undervisningen.

B. Den undervisningsansvarlige

Interviewet havde til formål at give os indblik i, hvilke overvejelser de undervisningsansvarlige på museet gør sig, når de tilrettelægger og gennemfører undervisningsforløb med folkeskolerne.

Vi traf et bevidst valg om at observere eleverne gennem et undervisningsforløb først og efterfølgende interviewe deres lærere. Det gav os mulighed for at have en åben tilgang til eleverne og eventuelt validere vores iagttagelser i interviews med lærerne efterfølgende. Vi gjorde dette, fordi vi ønskede at indtage rollen som iagttagere af den samlede proces og interaktionen mellem museumsunderviser, lærere og eleverne, inden vi efterfølgende arbejdede med at se tingene fra de enkelte aktørers perspektiv som input til vores egen fremtidige praksis.

3. Selve interviewet

Vi valgte 2 typer af interviews, med deraf følgende forskellige interviewguides. For begge typer interview er det gældende, at de er foretaget efter vores besøg på museet, hvor vi observerede to klasser med lærere og tilknyttet museumsunderviser, med det formål at have størst mulig baggrundsforståelse forud for interviewet.

A. Lærerne

E-mail baserede interview med de to lærere, hvis klasser vi observerede. Interviewguiden bestod her af spørgsmål i en email, som sikrede at vi kom hele vejen rundt om emnet qua den meget faste form. Spørgsmål til lærerne tjente både det formål at forstå lærerens perspektiv og rolle, men også at validere vores tidligere observationer af lærernes klasser.

B. Den undervisningsansvarlige

Videointerview med den undervisningsansvarlige, som både har været vores museumskontakt igennem forløbet og er den overordnede ansvarlige på museet for aktiviteter relateret til skoler. I forbindelse med videointerviewet havde vi en interviewguide med en række spørgsmål, som det var vigtigt for os at få svar på. Denne guide fungerede som en tjekliste for os, hvor selve interviewformen var åben, forstået på den måde, at vi løbende spurgte ind for at sikre korrekt forståelse og uddybning af særligt relevante emner.

4. Transskribering

A. Lærerne

Interviewene med de to folkeskolelærere fandt sted på en e-mailkorrespondance, hvorfor interviewene er selvtransskriberende (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 204-205).

B. Den undervisningsansvarlige

Interviewet med undervisningsansvarlige, Inge-Mette Petersen foregik over Zoom, hvor vi ved brug af QuickTime Player lavede en skærmoptagelse af interviewet, hvorefter vi manuelt transskriberede det (Bilag 8).

I transskriberingen har vi forsøgt at gøre brug af et konsistent tegn- og citationssystem, hvor undervisningsansvarlig forkortes UV og interviewer forkortes I. Derudover noteres gestik i kursiv i parentes, eks. (*smiler*), og ord der ikke kan tydes, markeres med (...).

5. Analyse

Analyse er et selvstændigt kapitel i nærværende rapport, men det er vigtigt at huske, at analyse også er en kontinuert proces, som vi ikke kan stoppe, selv hvis vi ønskede det. Således analyserer vi fra det øjeblik, vi taler om emnet for projektet, udarbejder en problemstilling og tematiserer interviews. Grundlæggende er det positivt, da det er analysen, der sætter os i stand til at stille relevante positive spørgsmål. Der er dog en indbygget risiko for, at interviews ubevidst bliver selvbekræftende i forhold til forhåndsforståelser. Vores fokus har derfor været

at udfordre os selv i dialog med andre i tematiseringen, observere åbent først før interview design, og at stille åbne spørgsmål under interviews.

6. Validering/verificering

Validering sker løbende gennem alle 7 stadier, eksempelvis ved vurderinger under selve interviewet af troværdighed; fremstilles der bevidst eller ubevidst en mere attraktiv version af virkeligheden? (Kvale & Brinkmann, 2015, s.320)

Validering og verificering har vi arbejdet særligt fokuseret inden for 5 områder, som følger samme flow som de 7 faser:

- Indledende dialog med museets undervisningsansvarlige: Identifikation af relevante observations- og interviewområder med udgangspunkt i vores problemformulering, herunder etiske overvejelser om vores rolle
- E-mail baserede og videointerview: Udover at belyse lærerens og museumsunderviserens rolle var de også en anledning til validering af vores observationer af eleverne
- Afklarende og opfølgende spørgsmål under videointerview: Sikre korrekt forståelse og uddybning

7. Rapportering

Nærværende rapport er den faglige og formelle rapportering på vores interviews. Vi vil supplere denne rapport med en tilbagemelding til de involverede lærere, den museumsansvarlige og museumsunderviseren på, hvad vi har lært af projektet og specifik, hvordan deres bidrag har været værdifuldt.

Vi definerer vores egen rolle som interviewere som “undersøgende” i forhold til Kvale og Brinkmanns 3 kategorier: Opinion, Undersøger, Deltager (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 133). Det gør vi med baggrund i vores ønske om ikke blot at iagttage og rapportere, men også at forstå bevæggrund og lade os påvirke i vores egen fremtidige praksis. Samtidigt har vi indgået i en relation med interviewpersonerne som fremtidige undervisere.

Vi lod os inspirere af metoden med at oversætte forskningsspørgsmål til interviewspørgsmål med henblik på at sikre, at vi stillede åbne spørgsmål, som ikke qua deres formulering automatisk ledte til bestemte svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187).

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
1.	1.

Empiri - Interview med lærere og undervisningsansvarlig

Interview af lærere (Bilag 4+5+6)

Vi sendte ni spørgsmål til de to folkeskolelærere, hvor vi spurgte ind til, hvilke overvejelser de gør sig, når de udvælger museumstilbud til deres undervisning, og hvordan processen omkring besøget forløber. Derudover spurgte vi ind til, hvilke udfordringer de oplevede i forhold til at inddrage museumsbesøg i undervisningen, samt deres oplevelse af, hvilken effekt museumsbesøg har på elevernes læringsudbytte og deltagelse i undervisningen.

Interview undervisningsansvarlig (Bilag 7+8)

Interview med undervisningsansvarlige på Frilandsmuseet, Inge-Mette Petersen, foregik over Zoom, hvor vi havde planlagt ni spørgsmål med mulighed for opfølgende spørgsmål. I interviewet spurgte vi bl.a. indtil, hvordan udviklingsprocessen i forbindelse med undervisningsforløbene ser ud, hvilke overvejelser der ligger bag, og hvordan museet forholder sig til folkeskolens mål og udvikling af elevernes historiekompetencer.

Forskningsoversigt og begrebsafklaring

Socialkonstruktivistisk læringssyn

Opgavens teoretiske ståsted har afsæt i et socialkonstruktivistisk læringssyn, hvor læring opleves som et socialt situeret fænomen, altså sker læring i interaktionen med andre. Socialkonstruktivismen har bl.a. taget meget inspiration fra Lev Vygotsky, der var optaget af, hvordan elevens læring blev påvirket af omgivelserne og de sociale og kulturelle fællesskaber. Vygotsky var inspireret af Marx, der

bl.a. definerede, at menneskets bevidsthed bliver udviklet gennem en internaliseringsproces, hvor det bl.a. tilegner sig sproget og kulturens kognitive og symbolske redskaber (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, s. 319-325).

Ifølge Vygotskys læringsteori kan barnet ikke lære noget, hvis de er isoleret fra andre børn og læreren, da der er behov for medierende led, for at barnet kan indgå i en indlæringsproces. Vygotsky udviklede kort inden sin død sin teori 'zone for nærmeste udvikling', der beskriver en proces, hvor eleven bevæger sig fra efterligning til selv-mestring, da han ønskede, at man i skolen skulle undersøge barnets udviklingspotentialer frem for deres IQ. Vygotsky definerer altså elevens zone for nærmeste udvikling, som det eleven endnu ikke kan klare selv, men kan klare med hjælp fra en, der kan eller ved mere end dem selv. Når eleven med denne hjælp udvikler sig til at kunne klare opgaven selv, så har elevens zone for nærmeste udvikling rykket sig. Vygotsky mente, at læreren her har ansvar for at sikre, at det faglige stof hverken er for let eller ligger uden for elevens potentielle formåen, da dette ikke skaber en mulighed for at eleven kan udvikle sig (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, s. 344-351).

I denne sammenhæng udviklede Wood, Bruner og Ross begrebet 'stilladsering', der beskriver processen, når eks. læreren sætter et metaforisk "stillads" op for sine elever, hvor hun gradvist introducerer eleverne for det faglige stof, og derefter langsomt fjerner "stilladset", når eleverne ikke har brug for støtten til at løse den givne opgave. Læreren skal altså skabe et solidt fundament for eleven, hvorfra de på egen hånd kan udvikle sig fagligt og sprogligt (Brodersen & Gissel, 2015, s. 202-203).

Generelt spillede læreren og skolens undervisning en vigtig rolle for Vygotsky i forhold til individets kognitive udvikling, da han oplevede tankefællesskabet mellem børn og voksne som kernen i undervisningsprocessen. Han mente, at læreren i denne samarbejdsproces med eleven kunne bidrage til elevernes systematiske vidensudvikling.

Vygotsky betonedes vigtigheden af, at eleverne "lærer den form for videnskabelig tænkning, som er indlejret i faglige diskurser, og samtidig gennem individuel og kollektiv selvvirksomhed tilegner sig disse og lærer at bruge dem på ægte problemstillinger" (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, s. 344-351).

I forbindelse med fokuset på læring via sproget og i interaktionen med andre, vil vi her inddrage Olga Dysthe, der også definerer læring som et socialt fænomen i hendes teori omkring læring gennem flerstemmighed i klasserummet (Dysthe, 2000).

Dialogisk undervisning

Olga Dysthe deler Vygotskys opfattelse af læring som både en social og kognitiv proces. Dysthe argumenterer bl.a. i sin bog *Det flerstemmige klasserum* for sprogets væsentlige betydning for elevernes læringsproces og dannelse af relationer både i klasselokalet og udenfor skolen på grund af den tætte forbindelse mellem tænkning og sprog. Hun drager inspiration fra den russiske kulturteoretiker Mikhail Bakhtins teori omkring læring gennem dialog.

Når Dysthe omtaler dialogen henviser hun til en dialogisk samtale, hvor parterne udveksler meninger og synspunkter for derigennem at skabe forståelse for hinanden gennem empati og anerkendelse. Dysthe påpeger nemlig, at mennesket skaber mening og forståelse i interaktionen med andre. I den forbindelse vægter Dysthe interaktionen mellem lærer-elev og elev-elev højt i det dialogiske klasserum, da samspillet, når der læses, tales, lyttes og skrives, er med til at skabe forståelse for eleverne (Dysthe, 2000, s. 216-220).

Ifølge Dysthe adskiller det dialogiske og flerstemmige klasserum sig fra det monologiske klasserum ved, at eleverne i undervisningen bruger hinandens input til at referere, bygge videre på eller modsige. Dysthe har derfra defineret en række fokuspunkter, der skal medtænkes, når læreren ønsker at praktisere dialogisk undervisning (Dysthe, 2000, s. 216-220).

Her introducerer hun bl.a. *autentiske spørgsmål* og *udnyttelse af elevsvar*, der betyder, at læreren har til opgave at involvere eleverne og vække deres tidligere lærte ved brug af den nye viden. Åbne og autentiske spørgsmål indgår her som et redskab, der er væsentligt for, at eleverne kan forstå sammenhængen mellem det tidligere og det nye lærte. Autentiske spørgsmål defineres som, at læreren stiller et spørgsmål, hvor svaret er ukendt og primært baserer sig på elevens refleksioner, og svaret derudover ikke findes i eks. lærebogen. Der ligger et stort læringspotentiale i de autentiske spørgsmål, fordi de baserer sig på elevens tænkning, refleksioner, værdier og mening (Dysthe, 2000, s.226).

Derudover introducerer Dysthe *optag* af elevsvar, som henviser til, at læreren kan inddrage eleven i en undervisningssamtale gennem teknikken *optag*. Det betyder, at læreren inkorporerer elevens svar ved at inddrage dem i det følgende spørgsmål, hvilket giver eleverne mulighed for at reflektere videre over det, de lige har svaret på, hvorefter det kan trækkes ind i dialogen mellem eleverne. En vigtig pointe Dysthe fremhæver er, at man som lærer ikke skal planlægge disse spørgsmål i sin

forberedelse, da de kommer løbende i en dialog med eleverne, og derfor bør læreren være ekstra opmærksom på potentialet i elevernes input (Dysthe, 2000, s. 227).

Afslutningsvis introducerer Dysthe *høj værdsætning* af det eleverne siger. Høj værdsætning kan være meget specifik afhængigt af, hvilket mål læreren har sat sig for - eks. at eleven får styrket deres akademiske selvopfattelse. Dette kan ske ved, at læreren lader ros fylde meget lidt, men derimod viser eleven høj værdi ved at bygge samtalen videre på deres input. På den måde bliver det tydeliggjort overfor eleven, at deres input er værdifuldt for undervisningen. Lærers ros i form af feedback som “flot” eller “rigtig” er også vigtigt for eleven at høre, det styrker dog ikke nødvendigvis elevens selvopfattelse, da eleven ifølge Dysthe har brug for at få specificeret, hvad de gjorde flot, og hvad i deres input der var rigtigt. Dysthe refererer bl.a. til Bayswaters studie, der viser, at værdisætningens effekt ikke træder i kraft fra den ene dag til den anden, men at det er en proces, der strækker sig over en længere periode (Dysthe, 2000, s. 228).

Historiebevidsthed

Med udgangspunkt i Vygotskys socialkonstruktivistiske læringssyn og Dysthes metode til at arbejde med dialogbaseret undervisning, vil vi arbejde med historiebevidsthed, som er selve kernen i historieundervisningen. Vi kort redegøre for den forståelse af *historiebevidsthed*, som vi tager udgangspunkt i, i dette projekt.

I Fælles Mål stk. 3. for historiefaget fremgår det som tidligere nævnt, at “Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte”.

Historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismanns bragte begrebet historiebevidsthed ind i den tyske historiedidaktiske debat i slut 70'erne, hvor han definerede det som “... mere end blot viden eller interesse for historie. Det er bevidstheden om samspillet mellem fortolkninger af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventninger” (Bergmann 1979: 42. fra: Pietras & Poulsen, 2016, s. 68).

Historiebevidsthed var det centrale mål i læreplanerne fra 1994 til 2009. Jens Aage Poulsen har siden konkretiseret begrebet i bl.a. hans artikel *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* hvor han

definerer historiebevidsthed som, når “eleverne arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening og orientere sig i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden”, og “ud fra den forståelse er historisk bevidsthed således en kompetence, eleverne bruger og udvikler ved at tænke historisk” (Poulsen, 2015, ¶Historisk tænkning).

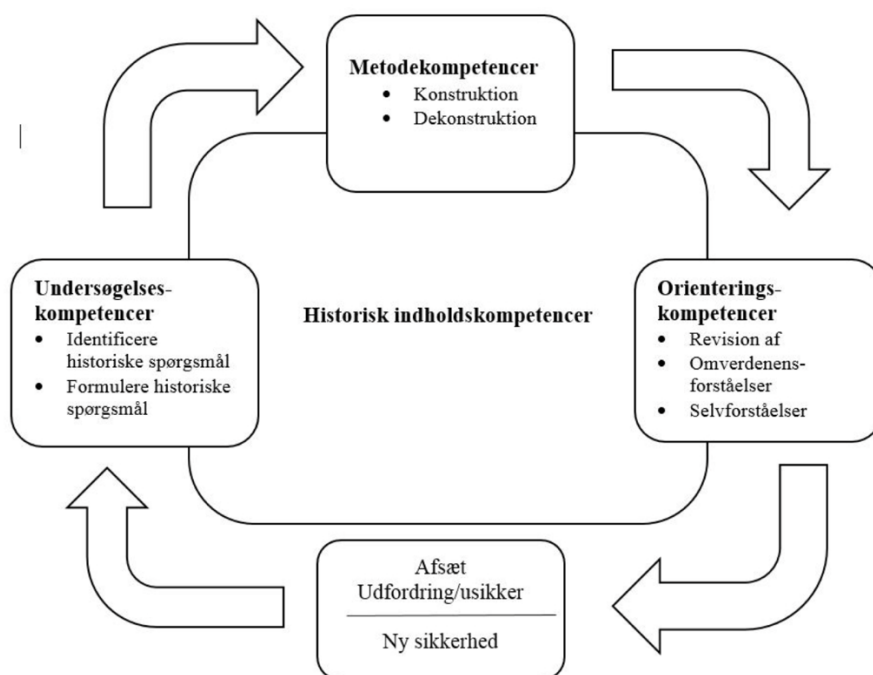
Fra 2009 er historisk bevidsthed omdrejningspunkt i læreplanerne, blandt andet fordi historiebevidsthed blev betragtet som mindre konkret og dermed svært at omsætte til en undervisningssituation.

En række forskere har forsøgt at definere såvel historiebevidsthed som historisk bevidsthed, blandt andet Bernard Eric Jensen. Selvom Poulsen ikke er enig i Jensens definition af historisk bevidsthed, er han enig med Jensen så langt, at historisk bevidsthed kan ses som en delmængde af historiebevidsthed. Vi finder Jensens betragtninger om historiebevidsthed interessant, da han pointerer, at det er et “menneskeligt eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid” (Jensen 1996: 5. fra: Poulsen, 2015, ¶Historiebevidsthed og historisk bevidsthed). I tråd med hermeneutikkens forståelse af mennesket som selvfortolkende, udvikler mennesket løbende sin historiebevidsthed - en proces, som pågår konstant og ikke kun i historieundervisningen. Fokus for historieundervisningen kan derfor være at bevidstgøre og udvikle denne kompetence.

Ifølge forenklede Fælles Mål “ses historisk bevidsthed som noget processuelt, dvs. noget, der styrkes, når eleverne arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening og orientere sig i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden”. Poulsen skriver videre, at konsekvenserne for undervisningen må være, at “undervisningen må tilrettelægges, så det i højere grad er eleverne, der undersøger og skaber historie frem for, at læreren eller læremidlet formidler kundskaber, som eleverne tilegner sig” (Poulsen, 2015).

Skiftet fra historiebevidsthed til historisk bevidsthed som omdrejningspunkt i læreplaner kan, i hvert fald sprogligt, forekomme minimalt, men det er vores opfattelse, at det markerer et skifte i læringssyn, som har været undervejs længe, hvor opbygning af kompetencer ændrer sig fra at være en formidling til en proces i eleven. Dette fokus på elevens proces underbygges af målet om kontekstualisering som kompetence, også beskrevet som historisk empati. Det virker oplagt, at Åben Skole, herunder museumsbesøg, kan understøtte dette mål ved aktiviteter, hvor eleverne kan opleve, leve sig ind i og i nogle tilfælde endda agere i en fortid (eksempelvis med rollespil).

Poulsen har udviklet en model til at arbejde med historisk bevidsthed og historisk tænkning, som er inspireret af bl.a. de tyske historiedidaktikere Andreas Körber og Waltraud Schreiber. Vi finder denne model meget konkret og direkte anvendelig i praksis (Poulsen, 2015, ¶Historisk bevidsthed som en kompetence).



Modellen består af de 4 trin, som samlet leder til historisk indholdskompetence:

1. Afsæt, som kan beskrives som elevens forforståelse og den nysgerrighed, der leder til arbejdet med en bestemt problemstilling
2. Undersøgelleskompetencer, som handler om at kunne formulere denne problemstilling operationelt
3. Metodekompetencer, som handler om at kunne vurdere kilders relevans og validitet
4. Orienteringskompetencer, som handler om at kunne relatere og perspektivere den nye viden i forhold til egen hverdag og revidere egne forforståelser. Med andre ord skaber eleven en ny fortælling ud fra en ny eller revideret forståelse af fortiden og dermed nutid og fremtid

Modellen er cirkulær, og der kan både inden for det enkelte undervisningsforløb og gennem hele skoletiden ske mange gennemløb, hvor afsæt hele tiden sker på et højere niveau (Poulsen, 2015, ¶Historisk bevidsthed som en kompetence).

Vi finder, at modellen, ud over at kunne omsættes til praksis, har de to særlige kvaliteter, nemlig at den tager udgangspunkt i den enkelte elevs historiske bevidsthed, og at dens forløb spejler de læringer

og erkendelsesprocesser, der naturligt foregår i elevens hverdag. Lærerens rolle bliver dermed at understøtte processen og hele tiden møde og udfordre eleven på det relevante niveau.

International forskning

Mens mål og læreplaner formentlig rummer store forskelle fra land til land, som er uden for denne opgaves ramme, antager vi, at historiebevidsthed som en del af identitetsdannelsen er karakteristisk for mennesker som sådan overalt i verden. Med andre ord et “menneskeligt eksistensvilkår”, som citeret i kapitlet ovenfor (Jensen 1996: 5. fra: Poulsen, 2015, ¶Historiebevidsthed og historisk bevidsthed).

Roy Rosenzweig er professor i historie og direktør for Center for History and New Media på George Mason University i Virginia, USA. David Thelen er historieprofessor på Indiana University og redaktør på The Journal of American History. De har sammen udgivet bogen The Presence of the Past - Popular Uses of History in American Life. Vi blev opmærksomme på bogen på grund af referencen i en af de andre bøger, vi har anvendt, nemlig Historiedidaktik (Pietras & Poulsen, 2016, Kap. 7, ¶Historiebevidsthed - deskriptivt). For yderligere at validere relevansen af den internationale forskning har vi fået bekræftet, at bogen er citeret af andre forskere (ved Googling af en bogtitel og “cited”, returneres antal citater med sideantal).

I bogen ”The Presence of the Past” citeres fra et interview udført af en interviewer fra Indiana University med en 45-årig ejer af et konsulentbureau, som vi indirekte forstår, er afrikansk-amerikansk. Igennem interviewet kommer svarpersonen med nogle meget interessante perspektiver på, både at historie er afgørende for identitetsdannelsen, men også at historieundervisningen i skolen ikke bidrog til dette for ham – det var simpelthen ikke vedkommende.

””In this society many blacks don’t know their genealogy”, he explained. ”Therefore, so many of our kids don’t grow up with a sense of self...” (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 15).

“... only certain museums – those devoted to civil rights or the Vietnam War – moved him. And studying history in school did not leave him feeling especially engaged with the past” (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 16).

Interviewpersonen prioriterer derfor meget højt at formidle historie som familiehistorie til sin egen familie. Interviewpersonen fortæller, hvordan han tager sin familie med på tur til fysiske beviser på deres forfædres histories, eksempelvis hovedkvarteret for en stor civil rights (borgerrettigheds) organisation, som hans bedstefar startede.

Dette interview er en del af 808 interviews med tilfældigt udvalgte amerikanere og yderligere 645 afrikansk-amerikanere, amerikanske indianere og mexicansk-amerikanere, og den ovenfor citerede historieinteresserede og -fortællende sorte mand præsenteres som en typisk svarperson blandt de interviewede. Interviewet italesætter på fineste vis vigtigheden af, at historien også formidles via fysiske og sanselige oplevelser, som kan kobles til elevernes virkelighed, for at understøtte identitetsskabende historiebevidsthed (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 16).

En anden interviewperson i bogen, en ung sydstatskvinde, fortæller, hvordan hun oplever en kamp om historiefortællingen, og leverer en fin illustration af, hvordan historiefortællingen skifter over tid og afhængigt af, hvem der fortæller historien. Hun er fra Sydstaterne og føler sig klemmt mellem på den ene side NAACP (National Association for the Advancement of Colored People), som formidler historien om borgerkrigen som en kamp mod slaveri og i den forbindelse udskammer sydstatsflaget og på den anden side KKK (Ku Klux Klan) og Skinheads, som annekterer sydstatsflaget som et symbol på deres had. Hun føler sig på ingen måde repræsenteret i nogle af fortællingerne og fremhæver, at langt de fleste kæmpende på Sydstaternes side aldrig havde ejet slaver, men så det som en kamp mellem stater. Samtidigt ønsker hun på ingen måde, at hun og "hendes" flag bliver affilieret med KKKs holdninger. Ligesom den midaldrende sorte mand omtalt ovenfor, følte også denne unge kvinde historieundervisningen uvedkommende, men til gengæld føler hun stor glæde ved at leve historien gennem de klassiske "Civil War Reenactments", dvs. genopførelse af scener fra borgerkrigen, hvilket er en tradition i både Syd- og Nordstater i USA (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 16). NAACP's version af historien er nok tættere på den danske skolelærdom end interviewpersonens, men det interessante i denne forbindelse er den tydelige kamp om historien, som vi også har i Danmark omkring 2. verdenskrig og vores position. Ligeledes er det bemærkelsesværdigt, hvordan de to vidt forskellige nævnte interviewpersoner ifølge forfatterne er repræsentative for undersøgelsen generelt i deres fremmedgjorthed over for historieundervisningen i skolen, trods deres bevidsthed om og aktive dyrkelse af historien som en del af deres identitet. Forfatterne fremhæver i øvrigt, at mænd og kvinder generelt føler sig lige fremmedgjort af historieundervisningen (Rosenzweig & Thelen, 2016, s. 30).

En anden central pointe hos Rosenzweig og Thelen er lærerens centrale rolle, ikke bare med faglig kompetence i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen, men også med hendes personlige engagement i elevernes faglige og personlige udvikling, som omsættes i kontekstbestemt undervisning. For læreren virker det oplagt at bruge museumsbesøg i undervisningen som et middel til at få undervisningen til at føles mere vedkommende. Nedenstående tabel fra Rosenzweig og Thelen viser, i hvor høj grad forskellige aktiviteter giver interviewpersonerne en oplevelse af at være forbundet med fortiden, og museumsbesøg scorer markant højere end traditionel undervisning. Morsomt nok viser de to professorers undersøgelse også, at interviewpersonerne opfatter museer som mere troværdige end netop professorer... Museerne indeholder ikke bare fysiske objekter som et bevis på forbindelse til fortiden. Disse objekter kan samtidigt opleves og erfares med flere sanser end en bog eller undervisning, og de opleves som umiddelbare og dermed ufortolkede, selvom der naturligvis pågår en form for fortolkning i de aktive valg, museer træffer omkring udvælgelse af objekter og formidling/iscenesættelse.

Forfatterne fremhæver samtidigt den forskel, interviewpersoner tillægger det at opleve historie fremfor at få formidlet historien på anden vis, som noget der i særlig grad skaber en oplevelse af at være forbundet med fortiden, særligt når oplevelsen kan deles og fortolkes med andre. At opleve historien med andre er præcist, hvad et museum som Frilandsmuseet tilbyder. Samtidigt har forfatterne den meget interessante pointe, at det at opleve (experience) historie fremfor traditionel klasseundervisningen, i højere grad får de involverede til at se sig selv som nogen, der kan influere på historien (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 20-22+38-39).

TABLE 1.2
How connected to the past do you feel (1-10 scale)?

	Percent choosing		
	Mean	8-10	1-3
Gathering with your family	7.9	67.7%	6.7%
Visiting a history museum or historic site	7.3	56.0	8.6
Celebrating a holiday	7.0	52.7	13.8
Reading a book about the past	6.5	39.5	12.0
Watching a movie or television program about the past	6.0	27.4	14.0
Studying history in school	5.7	27.8	20.8

Vi kunne måske fristes til at tro, at den ovenfor beskrevne manglende oplevelse af koblingen mellem hverdagsliv og historiebevidsthed understøttet af undervisning er et specifikt amerikansk fænomen, drevet af befolkningens langt mere uhomogene sammensætning. Dette er imidlertid langt fra tilfældet

ifølge Pietras og Poulsen, som sammenligner Rosenzweig og Thelens resultater med en dansk undersøgelse (Knudsen og Poulsen, 2016, omtalt i Pietras og Poulsen, 2016) og derfra citerer: “Endvidere var der få elever, der kunne give eksempler på sammenhænge mellem det, de lærte i skolefaget historie, og deres eget hverdagsliv” (Pietras & Poulsen, 2016, ¶Historiebevidsthed – deskriptivt, Ad 5) Indhold). Rosenzweig og Thelens pointe om oplevet historie må antages at være fuldt ud lige så gyldig i Danmark, hvor museumsbesøg (eller tilsvarende aktiviteter) derfor betragtes som en vigtig metode til at skabe en forbindelse mellem fortid, nutid og fremtid, og at få eleverne til at se sig selv som aktive historieskabere.

Åben skole

Med udgangspunkt i HistorieLabs undersøgelse *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*, vores praktikforløb og ovenstående undersøgelses fokus på museets betydning for menneskers historiebevidsthed og følelse af tilknytning til historien, undersøgte vi, om der i den danske folkeskole findes tiltag som har til formål at fremme brug af museumsbesøg i historieundervisningen for at kvalificere elevernes læring og tilegnelse af historiekompetencer. Vi blev her opmærksomme på, at Åben skole i 2013 blev indført med den nye folkeskolereform, hvilket betød, at der blev indført et lovkrav om, at skolerne skulle inddrage eksterne aktører i undervisningen, der kunne bidrage til at opfylde de opsatte formål og mål for skolen og undervisningen.

Skolerne skulle åbne op for at samarbejde med det omgivende samfund, eks. i form af naturcentre, lokalsamfundet, virksomheder og museer, for derigennem at bidrage til, at eleverne får et mere dybdegående kendskab til det lokale foreningsliv og samfund.

Formålet med samarbejdet er derudover, at de eksterne aktører skal inddrages i undervisning på en måde, der understøtter elevernes læring og trivsel samt bidrager til en differentieret og varieret skolegang (Børne- og undervisningsministeriet, 2022).

Derudover skal Åben skole medvirke til at styrke elevernes motivation, og skabe en kobling mellem skolen og det omgivende samfund. På den måde skal undervisningen gøres mere praksisnær og anvendelsesorienteret (Boritz, 2018, s. 87).

Når eleverne besøger et museum i skolen, giver det dem mulighed for at opleve fortiden gennem et fysisk og sanseligt møde med genstande, steder, bygninger og individers historier.

Museerne kan bidrage til at skabe en undervisning i autentiske miljøer med udgangspunkt i autentiske problemstillinger, hvor eleverne oplever genstandene i deres originale sammenhæng. Ligeledes får eleverne mulighed for at blive undervist af museumsformidlere, som er eksperter indenfor deres felt. Eleverne bliver tilbudt nye måder at deltage i undervisningen i nogle uvante rammer, hvilket kan virke spændende og motiverende. De møder en underviser, som ikke kender dem, og derfor oplever dem med friske øjne, hvilket kan skabe rum for, at eleverne kan indtage nye roller (EMU, 2020).

I konceptet omkring Åben skole indgår der derudover også et fokus på, hvordan eleverne får styrket deres undersøgelseskompetencer, når de på museerne får mulighed for at undersøge forskellige genstande eller bruge gamle værktøjer. Det giver gode muligheder for gennem genstandene og udstillingerne at arbejde med, hvad viden er, og hvordan den skabes, da eleverne ofte tror, at fortællingen om fortiden er en endegyldig sandhed - hvor det eksempelvis på museum er fortalt af en gruppe fageksperter. Der kan derfra inddrages et fokus på, hvordan mennesket er historieskabte og historieskabende (EMU, 2021).

Lærerens rolle

Undervisningen på museum bidrager ikke alene til elevers læring, og det er derfor vigtigt, at museumsbesøget indtænkes i relevant undervisningsmæssig sammenhæng (EMU, 2020). I retningslinjerne for Åben skole fremgår det derfor, at læreren skal tage ansvar for, at når der integreres museumsbesøg i undervisningen, så skal det sættes i relation til den øvrige undervisning enten før eller efter forløbet, eks. gennem refleksion eller arbejde med forforståelse af indholdet. Læreren skal altså forholde sig bevidst til, hvordan de indgår i et eksternt læringsmiljø, eks. kan læreren have fokus på at skabe tryghed for eleverne ved at deltage aktivt i aktiviteterne og give indblik i, hvad der skal ske løbende i undervisningen.

Lærerne får i den eksterne undervisning også mulighed for at opleve eleverne i nye læringsarenaer, hvilket kan danne grundlag for refleksioner over egen praksis og forståelser af eleverne (EMU, 2020).

Læringsaktiviteterne og samarbejdet med de eksterne aktører skal tage udgangspunkt i fagets mål og folkeskolens formål. Her har læreren også mulighed for at bidrage med didaktiske overvejelser, der kan være relevante for undervisningen i lige netop den klasse (Børne- og undervisningsministeriet, 2022).

Evaluering

Der er lavet evalueringer på den åbne skole, som har vist, at lærerne og pædagogernes fokus primært har været på at styrke elevernes faglige læring, gøre undervisningen mere praksisnær og styrke elevernes trivsel og sociale fællesskaber ved at inddrage eksterne aktører. Det har hovedsageligt været kulturinstitutioner, der er blevet inddraget i historieundervisningen, og lærerne har overvejende oplevet, at åben skole har haft en positiv effekt på elevernes læring og motivation for undervisningen (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 16-22).

Undersøgelsen viser dog også på tværs af fagene, at det overvejende var enten den eksterne aktør, der tilrettelagde forløbet alene, eller også var planlægningen af forløbet opdelt mellem den eksterne og skolen. Kun ved ca. 20% af undervisningsforløbene svarer lærerne og pædagogerne, at forløbet er tilrettelagt i et samarbejde mellem skolen og den eksterne aktør.

I evalueringen undersøgte man også eventuelle udfordringer, der har begrænset brugen af eksterne aktører i undervisningen. Her fremgik det, at åben skoleforløb ofte fravælges grundet økonomiske og logistiske begrænsninger i forhold til transport, skemalægning og timestfordeling. De oplever bl.a., at der ikke er penge afsat til eks. transport, indgang på museer, ekstern undervisning og vikardækning, Derudover oplever lærerne, at de ikke altid kan finde et tydeligt fagligt formål med forløbet (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018, s. 20-26).

Undervisningsministeriet og Miljøministeriet iværksatte i 2014 projektet Udvikling af Udeskole (UaU), der havde til formål at fremme varieret og anvendelsesorienteret undervisning, og derigennem understøtte implementeringen af bl.a. Åben skole.

Åben Skole og Udeskole trækker begge inspiration fra den norske udeskole professor Arne Nikolaisen Jordet, hvis tilgang til udeskoledidaktik udspringer af de socialkonstruktivistiske dannelses teorier med bl.a. inspiration fra Klafki, Vygotsky og Deweys begreber om bl.a. handlekompetence, erfaringsbaseret læring og problemorienteret samarbejdsbaseret læring (Leth, 2018).

I UaU defineres udeskolen som undervisning, der med udgangspunkt i fagenes mål, regelmæssigt gennemføres uden for skolens rammer. Dette kan eksempelvis være i virksomheder, naturområder og museer, hvor eleverne skal lære at anvende de færdigheder og den teoretiske viden, de tager med fra skolen, og bruge dem i relevante og autentiske omgivelser. Dette er bl.a. i et forsøg på at gøre skolen mere praksisnær, og skabe et samspil mellem undervisning inde og ude samt mellem skolen og det omgivende samfund (VIVE, 2018, s. 9-10).

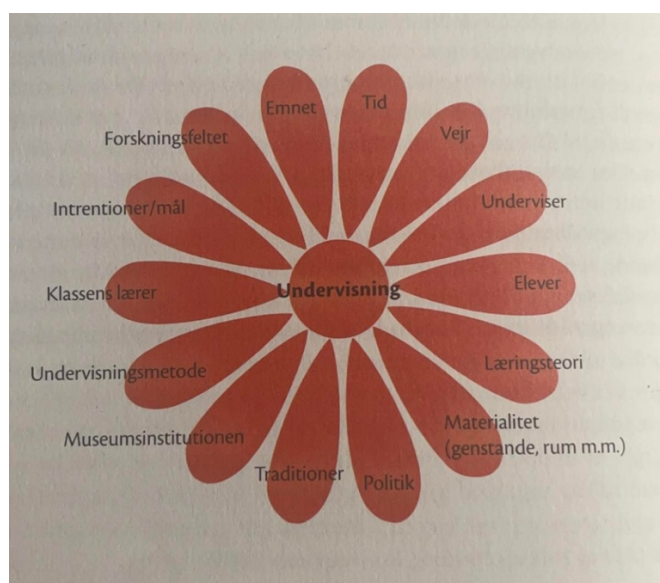
I 2018 gennemførte Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd en ekstern evaluering af projekt UaU, som bl.a. er blevet delt på Børne- og Undervisningsministeriets hjemmeside. I evalueringen af UaU giver lærerne udtryk for, at Udeskole og Åben skole er tæt forbundet, da Åben skole oftest foregår ved, at klassen tager på tur til eksempelvis en virksomhed eller et museum, og på den måde rykkes undervisningen ud af klasselokalet (VIVE, 2018, s. 32-33).

Ligesom ved evalueringen af Åben skole, oplever lærerne generelt, at Udeskole og Åben skole fremmer elevernes læring og trivsel, men der er ikke nogen markant målbar effekt på elevernes læring. Lærerne oplever dog i begge evalueringer, at udeskole og eksterne aktører giver oplevelser, som støtter elevernes evne til at huske ny viden, og giver dem lyst til lære og deltage aktivt (VIVE, 2018, s. 32-33).

Museumsdidaktik

I vores undersøgelse af museets betydning for elevernes læring har vi valgt at inddrage Mette Boritz bog *Museumsundervisning - med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer*.

Boritz forsøger gennem nedenstående figur (Figur A) at illustrere, at museumsundervisning er uforudsigelig. Med uforudsigelig mener Boritz, at det der virker i en sammenhæng, ikke nødvendigvis fungerer i en anden. Figur A er baseret på en række empiriske undersøgelser omkring intentionerne bag undervisning, og hvordan den udformer sig i praksis. Formålet med figuren er at rette fokus på det, man normalt ikke er opmærksom på i undervisningssituationerne.



Boritz understreger, at hvis læreren udelukkende har fokus på de klassiske parametre, lærer-elev-indhold, vil hun opleve besvær med at forstå og indfange det som er på færde, når undervisningen foregår på kulturhistoriske museer (Boritz, 2018, s. 98).

Figurens grundtanke er, at museumsundervisning i praksis påvirkes af flere eller alle de mange parametre. Figur A kan bruges som en påmindelse om at holde analytisk fast i en åbenhed omkring de mange parameter, som er på spil, når man af- eller udvikler museumsundervisningen (Boritz, 2018, s. 99).

De 4 kontekster af Falk & Dierking:

Boritz refererer til de to amerikanske forskere John Falk og Lynn Dierking, der har museumsudstillinger som udgangspunktet for deres arbejde. De nævner den kontekstuelle læringsmodel, som værende en teoretisk analysemodel, der bruges til at indkredse, hvilke parametre som har indflydelse på både elever og andre besøgendes læring på museet. Dierking og Falk definerer tre overordnet kontekster; den *fysiske*, *personlige* og *sociokulturelle* kontekst (Boritz, 2018, s. 36-37).

1. *Den fysiske kontekst* retter fokusset på omgivelserne, altså design og arkitekturens indflydelse på oplevelsen af udstillingens omgivelser på et museumsbesøg.
2. *Den personlige kontekst* refererer til bl.a. personens egne forventninger, allerede eksisterende viden, indre motivation, holdninger og interesser, samt beskuerens evne til selv at kontrollere, hvad de gerne vil foretage sig under museumsbesøget, hvilket har indflydelse på, hvad vedkommende kommer til at lære.
3. *Den sociokulturelle kontekst* sætter fokus på den mediering, der finder sted hos den gruppe vedkommende, er på museumsbesøg med, eller på den facilitering og mediering, som træder i kraft ved hjælp af andre. Derudover tager den også udgangspunkt i personens kulturelle og sociale baggrund.
4. *Tid*: I bogen *The museum experience* (1992) blev denne ekstra dimension tilføjet. Dimensionen rækker over de andre kontekster, da den går ud fra en betragtning om, at det lærte fra et museumsbesøg, ændres også. Noget af det lærte, kan glemmes mens andet, gennem eksempelvis oplevelser forstærkes.

Denne kontekstuelle læringsmodel har rettet fokusset mod de mange parameter som har indflydelse på elevernes læring, samt det sociokulturelle perspektiv, altså samspillet mellem ikke kun lærer og elev, men også eleverne imellem (Boritz, 2018 s. 37).

Analyse

I nærværende analyse kapitel vil vi med udgangspunkt i målet om at understøtte udviklingen af elevernes historiebevidsthed først se på, hvordan vi kan arbejde med en konkret model for udvikling af historiebevidsthed. Dernæst vil vi se nærmere på museumsbesøg og gode eksempler såvel som teoretiske forklaringer på, at de succesfuldt understøtter udviklingen af elevernes historiebevidsthed. Endeligt vil vi se på forbedringsmuligheder - igen med eksempler fra vores empiri i dialog med teori.

Historiebevidsthed og museumsbesøg - hvorfor og hvordan?

Historiebevidsthed er både alment menneskeligt og omdrejningspunktet for Fælles mål gennem mange år - nu ændret til historisk bevidsthed. I Fælles Mål 2009 for historie blev det vedtaget, at museer indgår som en af de særlige aktiviteter for faget, og der er kommet fokus på, hvordan museer kan bidrage til elevers læring, bl.a. når eleverne får mulighed for at undersøge og røre ved historiske genstande (Boritz, 2018 s. 85).

Poulsen (2015) har som tidligere beskrevet udarbejdet en model, som er både konkret og praktisk anvendelig, når det kommer til at arbejde med de konkrete mål for historiske indholdskompetencer (Historiefaget - Fælles Mål 3 kompetencer, kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug). Poulsens model for arbejde med historisk bevidsthed er tænkt som en model til arbejde med historiske indholdskompetencer i historieundervisningen i skolen som helhed, og dermed ikke specifikt rettet mod museumsbesøg. Modellen rummer imidlertid både kompetenceudvikling, som med stor fordel kan understøttes af museumsbesøg, og en generel forståelse af understøttelse af kompetenceudvikling, som kan bruges til evaluering af de museumsbesøg, vi observerede som en del af vore empiri. I forhold til museumsbesøgs mulighed for at understøtte kompetenceopbygning, tænker vi særlig, at det er på det 4. trin af modellen, at museumsbesøg kan tilføje unik understøttelse af refleksion:

1. Afsæt for historisk tænkning
2. Undersøgelseskompetencer
3. Metodekompetencer
4. Orienteringskompetencer

Generelt kan man sige, at der er stort fokus på det narrative - historiefortællingen - i Fælles Mål, og besøg på et museum som Frilandsmuseet, der giver adgang til at opleve, hvordan vores forfædre

levede og boede engang, muliggør med alle sanser at lagre indtryk til disse fortællinger. Samtidigt understøtter museumsbesøg naturligt elevens evne til både at relatere og perspektivere fortiden til nutiden (Poulsen, 2015).

Eleverne i klasse 1's samtale 10:55-11:00 på Frilandsmuseet viste på en fin måde, hvordan de både følte sig forbundet med og forskellige fra menneskene dengang:

- Elev 1: "De har godt nok været lave"
- Elev 2: "Jeg vil gerne bo her, der er rigtig flot"
- Elev 3: "Kig på sengen, den er mini"

Fortiden etableres som mennesker som os - bare for længe siden.

Andre samtaler viste, hvordan museumsunderviseren understøttede eleverne i at forstå fortiden på dens egne præmisser, og dermed ikke dømme vores forfædre på, hvad der anses for forkert i dag, men blev forstået anderledes dengang:

- Museumsunderviser: Fortæller om gamle kvinder, der med alderen begynder at krympe, og ligne gammel Karl, som blev kaldt "kælling".
- Elev: "Blev alle kvinder så kaldt for kællinger? Det er sgu' da et klamt ord"
- Museumsunderviser: "Ja det gjorde de, men dengang mente man det ikke ondt". Forklarer, hvorfor de blev kaldt for kællinger.

Eleverne i klasse 2 lever sig så meget ind i museumsunderviserens fortælling om, at en sten sikrede, at de fattige ikke kunne komme ind på gården, at en elev stopper op og spiller en fattig, der ikke kan komme ind. Eleven laver naturligt en genopførelse af historien på samme måde, som de amerikanere, der laver genopførelse af borgerkrigen som beskrevet under kapitlet International Forskning. Læringsprocessen minder her om den hermeneutiske cirkelstruktur, vi beskrev under kapitlet Vidensteori: Forstå historien ved at genopleve den, og forstå at vi er et produkt af historien.

Anskuer man det enkelte museumsbesøg ud fra Poulsens 4-trins model, er der mulighed for at optimere samarbejdet mellem museumsunderviser og lærer for at styrke trin 1: Afsæt for historisk tænkning. I Poulsens model tages der - i øvrigt i tråd med hermeneutikken - udgangspunkt i elevens forforståelse og nysgerrighed. Fra en hermeneutisk betragtning bygger forståelse oven på forforståelse,

hvorfor elevernes læring styrkes, hvis man kan tage udgangspunkt i deres forforståelse (erfaring, oplevelser, baggrund).

Vi oplevede, at museumsunderviserens forhåndskendskab til eleverne var ikke-eksisterende, og lærerne spillede en passiv rolle i forløbet bortset fra at tisse lidt på eleverne. Museumsunderviseren fik indledningsvist spurgt læreren, om eleverne havde haft om tro og overtro før, og greb i øvrigt svaret og tegnede en tidslinje i sandet, der placerede tiden repræsenteret på museet relativt.

I en ideel verden ville museumsunderviseren kende mere til elevernes baggrund og kompetencer; helt ned til om de nogensinde har været på et museum før, simpelthen for at møde dem, hvor de er. Ligeledes ville en ideel verden rumme muligheden for, at museumsunderviseren fulgte eleverne hele vejen igennem et kompetenceudviklingsforløb i Poulsens model, hvilket i øvrigt ville tilføje yderligere værdi i kraft af relationsopbygningen mellem museumsunderviseren og eleverne.

Vygotsky tilbyder en teoretisk ramme, som kan anvendes til optimering af planlægningen og gennemførelsen af museumsbesøg. Museet kan ved tilrettelæggelse af undervisningsforløb med fordel tage udgangspunkt i Vygotskys teori om elevens zone for nærmeste udvikling, og dermed planlægge aktiviteter, hvor eleverne i interaktionen med hinanden skal forsøge at støtte den anden og rykke deres zone for nærmeste udvikling. Vygotskys teori kan her bruges til at udfolde Poulsens trin 1: Afsæt, hvor vi skal møde eleverne, hvor de er, hvilket igen harmonerer med det hermeneutiske perspektiv; at al forståelse bygger oven på forforståelse (Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014, s. 344-351).

I relation til Vygotskys fokus på interaktionen kan vi her inddrage Olga Dysthes teori vedrørende autentiske spørgsmål, da museumsunderviseren med fordel her kan give eleverne begrænset information, der vækker deres refleksionsproces, og stille åbne autentiske spørgsmål, som opmuntrer til diskussion blandt eleverne. Dysthe teori om autentiske spørgsmål kan dermed give en yderligere konkretisering af, hvordan man kan arbejde med trin 1 i Poulsens model: Afsæt vedrørende den del, der handler om at vække elevernes nysgerrighed. Dialogisk undervisningsform og styrkelsen af elevernes refleksionsproces vil tilsvarende kunne støtte op om de efterfølgende trin, både i forhold til at formulere historiske problemstillinger, kildekritik og perspektivering (Dysthe, 2000, s. 216-228).

Museumsbesøg der virker

Det teoretiske belæg for, at museumsbesøg kan bidrage til historiebevidsthed, understøttes heldigvis af positive tilbagemeldinger fra lærere og elever. Et godt eksempel er en ordveksling fra vores observation af klasse 1, netop som de var ved at afslutte forløbet:

Museumsunderviser: Runder af, og spørg om eleverne har nogle spørgsmål.

Elev 1: "Ej skal vi ikke se på mere, det er rigtig spændende"

Museumsunderviser: "Det er slut for idag, men I er altid velkomne til at komme igen"

Flere elever henvender sig til deres underviser og siger "lad os komme igen, please"

Lærer: "Det skal vi nok, jeg glad for, at I kunne lide det" (Bilag 1)

I HistorieLabs undersøgelse *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen* svarer eleverne, at de ønsker en forbindelse mellem deres egen historie og skolefaget og de gerne vil have en mere aktiv og varieret undervisning, da de generelt oplever, at de lærer mere, når der sker noget nyt i undervisning, som rækker ud over lærerens formidling af et emne (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 23-25).

I folkeskolens historieundervisning ser vi ofte, at undervisningen er domineret af, at læreren gennemgår undervisningens indhold, eleverne læser i et materiale og derefter arbejder med opgaver eller spørgsmål fra et læremiddel. Undervisningen bliver derfor ofte domineret af lærerens mundtlige formidling af emnet til eleverne og ikke af elevernes input (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12+30). Det vidner om, at der er brug for at udvide det fagdidaktiske repertoire med nye begreber og praksisformer. Inspiration kan eksempelvis hentes fra Udeskoledidaktikken.

Pietras og Poulsen skriver, at en måde at fange elevernes opmærksomhed og gøre historien mere vedkommende og meningsfuld på eksempelvis kan være gennem besøg på kulturhistoriske museer og historiske værksteder. Her møder eleverne historien i mere autentiske omgivelser, og de får mulighed for gennem historiske genstande at undersøge og erfare historien på egen krop (Pietras & Poulsen, 2016: 257. I: Larsen & Poulsen, 2021, s. 144).

Heldigvis fremgår det af vores lærerinterviews, at lærerne også er glade for at kunne inddrage museumsbesøg som en del af undervisningen:

Os: "Oplever du forskel på elevernes engagement/motivation for undervisningen, når i er på museum kontra i klasserummet? Eks. oplever mere aktiv deltagelse, flere input, mere uro."

Lærer 2: "Ja, når vi er på et mere ukendt sted, er de oftest mere lydhøre. De synes, det er spændende at høre nye personer fortælle. De er mere rolige, når de er udenfor de kendte/trygge rammer. Det kan dog være vanskeligt med de elever, der har store udfordringer (elever med ADHD, autisme etc.)" (Bilag 6)

Tilbagemeldingerne i vores lærerinterviews er i tråd med evalueringen af Åben skole, hvor lærerne generelt oplever, at museerne gennem fysiske genstande, autentiske omgivelser og formidling fra en fagekspert, kan skabe en undervisning, der er vedkommende og nærværende for eleverne (VIVE, 2018, s. 38; Knudsen & Poulsen, 2016, s. 23-25).

I interview med Lærer 2 spørger vi ind til, hvordan hun oplever en forskel i elevernes læring på museet kontra i klasseværelset, hvortil hun svarer, at hun "... mener, det skaber en større forståelse og historisk bevidsthed at belyse et emne fra flere vinkler. Eleverne danner et mere nuanceret billede af en tidsperiode, hvis de kan se/røre tingene i virkeligheden og ikke kun som billede i en bog" (Bilag 6).

På Frilandsmuseet så vi eks., at historiske genstande og bygninger bliver brugt til at formidle historien, hvor eleverne får mulighed for at se, og i mange tilfælde også røre ved genstandene. Lærer 2 siger om arbejdet med genstande, at "det er godt at kunne vise eleverne f.eks. ting og redskaber fra et emne/tidsperiode. En dygtig fortæller/rundviser sidder med en stor viden om et specifikt område og kan give eleverne en større indsigt i emne" (Bilag 6).

Gennem HistorieLabs undersøgelse *Historiefaget i fokus* og forskellige evalueringer af Åben skole har det vist sig, at elevernes trivsel øges ved inddragelse af eksterne aktører, men der er ingen markant målbar effekt på elevernes læring. Der er dog konsensus mellem lærerne fra de to undersøgelser og lærerne vi har interviewet om, at de oplever en positiv udvikling i elevernes læring, og museumsbesøg støtter elevernes evne til at kunne huske den nye tilegnede viden (Bilag 5+6: VIVE, 2018, s. 38; Knudsen & Poulsen, 2016, s. 23-25).

Lærer 1 fortæller, at "...de er mere motiveret, når de er ude i det, for eksempel på museum. Det er nyt og spændende, og de husker tingene bedre efterfølgende, fordi det står ud fra den daglige undervisning".

Ifølge Falk og Dierking giver museumsbesøg en oplevelse, hvor eleverne bruger deres sanser som instrumenter til at opleve og forstå verden, og netop denne sanselige oplevelse af historien taler lærerne for i ovenstående uddrag.

Når eleverne går rundt på eksempelvis Frilandsmuseet og oplever huse og genstande fra forskellige historiske perioder, så åbner det for refleksioner omkring, hvordan livet og mennesket så ud og opførte sig i deres samtid kontra, hvordan deres eget liv ser ud. Falk og Dierking argumenterer for, at brugen af sanser i historieundervisningen, giver en dimension og dybde i historien, der støtter elevernes evne til at forestille sig, hvordan eks. samfund og liv så ud. Dette gælder også, selvom de måske kun oplever mindre fragmenter fra det levede liv, så støtter det elevens indlevelse (Boritz, 2018, s. 24).

Læringen slutter ikke eller findes i sin færdige form på museet, når vi medtænker Falk og Dierkings kontekst *tid*, der går ud på, at det lærte på museet, ændres over tid, da det enten kan glemmes eller forstærkes gennem oplevelser (Boritz, 2018 s. 34-37). Denne vigtige pointe kan samtidigt inspirere til at sikre forankring og integration af museumsbesøget i den efterfølgende undervisning for at sikre det maksimale udbytte.

Hvordan museumsbesøg med det sanselige element konkret bidrager til undervisningen, kommer blandt andet til udtryk i interview med Lærer 2 (Bilag 6):

“Det er godt at kunne vise eleverne f.eks. ting og redskaber fra et emne/tidsperiode. En dygtig fortæller/rundviser sidder med en stor viden om et specifikt område og kan give eleverne en større indsigt i emne. Eleverne er ofte meget opmærksomme og lydhøre”

Selvom der er bred enighed i interviews og undersøgelser om, at museumsbesøg virker, så er der også flere pointer i forhold til, at det, der virker for den ene klasse eller elev, ikke nødvendigvis virker for den anden. Poulsen påpeger som ovenfor nævnt i tråd med hermeneutikken, at der må tages udgangspunkt i elevens forforståelse, og Mette Boritz (Boritz, 2018, s. 99) viser, hvor mange forskellige parametre, der kan være i spil i forhold til den enkeltes reaktioner og læring. Dette ligger fint i tråd med tilbagemeldingerne fra interviewundersøgelsen fra USA (Rosenzweig og Thelen, 1998, s. 16), hvor det refereres at “...made him feel connected to the past, but only certain museums - those devoted to civil rights or the Vietnam War - moved him.”

En dygtig formidler er, ifølge Boritz, et særkende ved museumsbesøg, som gør det særlig relevant for skolen. Museumsunderviseren bidrager med en solidt funderet faglig viden, som ville kræve enorm forberedelse for læreren, hvis de skulle gennemføre det på lignende niveau (Boritz, 2018 s. 13). Vi ser i høj grad forskellen på lærerens og museumsunderviserens rolle i, at læreren er tættere på at være generalist med kompetence indenfor flere fagområder, mens museumsunderviseren er specialist med ekspertise inden for afgrænset område af historien samt formidling af dette. En vigtig kompetence som generalist bliver derfor for læreren at kunne orkestrere inddragelse af specialister i undervisningen, så de passer ind og understøtter det samlede forløb, samtidigt med at dette sker med respekt for den enkelte elevs udgangspunkt.

Museumsundervisning baserer sig på museets forskellige udstillinger, og i denne sammenhæng kan vi inddrage Falk & Dierkings *personlige og fysiske kontekst*. Den fysiske kontekst træder i kraft, når vi sammenligner museumsundervisningen med historieundervisningen på skolen. De fysiske genstande og materialer gør, at museumsundervisning adskiller sig fra det læringsrum eleverne, er vant til. Det giver anledning til, at eleverne tilegner sig historisk viden på en anderledes måde og elevernes opmærksomhed vækkes (Larsen & Poulsen, 2021, s. 144).

Denne erfaring bekræfter lærer 2 i hendes besvarelse på ovenstående spørgsmål, da hun beskriver, at eleverne er mere opmærksomme og lytter til, det der bliver fortalt i museumsundervisningen.

Den amerikanske museumsinspektør D. Lynn McRainey fortæller ligeledes, at eleverne møder ind med deres egen personlige "værktøjskasse". Denne indebærer deres fem sanser, som bruges som et redskab til forståelse og fortolkning af deres omverden på både et emotionelt, kognitivt og fysisk niveau (Boritz, 2018 s. 21). Elevernes brug af deres sanser bidrager derudover til at historien føles nærværende, påtrængende og levende (Boritz, 2018 s. 24).

Museets perspektiv

Heraf ser vi det relevant at tale om, hvilke overvejelser museet gør sig, for at gøre undervisningen mere vedkommende for eleverne. I vores interview med undervisningsansvarlige på Frilandsmuseet, som står for planlægningen af undervisningen, pointerer hun bl.a. følgende:

“...vi vil meget gerne lave det, der hedder en dialogisk undervisning, hvor man ligesom inddrager eleven. Jeg ved ikke om det så altid lykkedes, eks. hvis man kommer til at stille meget lukkedes spørgsmål, hvis man ikke passer på. Men det handler meget om at man skal fortælle om eleverne, og måske også inddrage deres hverdag, og det er jo relativt nyt”.

Her kan vi konstatere, at museet vægter, at eleverne bliver inddraget i en dialog med museumsunderviseren og hinanden, hvilket ifølge Dysthe bidrager til elevernes engagement og læring. Gennem autentiske spørgsmål, optagelse af elevsvar og høj værdsætning hjælpes eleven til at sammenkoble det lærte med den nye viden, og det bidrager til refleksion gennem dialog med læreren og de andre elever (Dysthe, 2000 s. 222-225). Ydermere vægtes, at elevernes hverdag bliver koblet til deres undervisningen, så det bliver mere brugbart og vedkommende for eleverne.

Vi observerede to rundvisninger, hvor eleverne blev introduceret til en række gårde, hvortil museumsunderviseren bidrog med fortællinger om tro og overtro i gårdens samtid. Museumsunderviseren forsøgte at stille autentiske og åbne spørgsmål, optage elevernes svar og værdsætte de bud eleverne kommer med, hvilket vi ser et eksempel på, da han i en snak om bynavne spørger eleverne, hvad de kender til byen Allerød, og hvor det har fået sit navn fra.

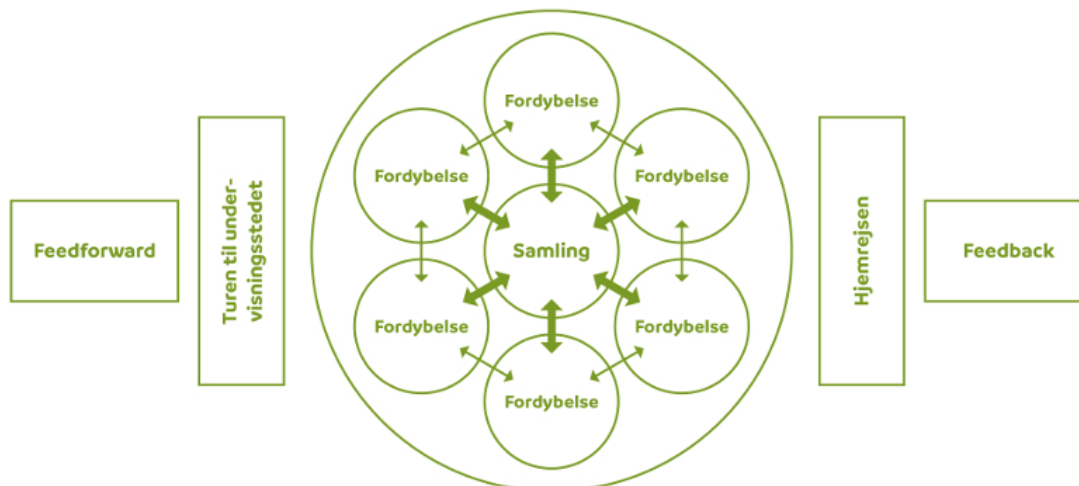
Her forsøger han at koble elevernes allerede eksisterende viden omkring byen til undervisningen, da eleverne kommer fra en skole i Allerød, og muligvis har hørt fortællinger om byen i deres skoletid eller derhjemme (Dysthe, 2000 s. 226). Eleverne kom med flere bud på, hvor navnet kunne stamme fra, og hvilke kendetegn byen havde engang, og sammen kommer de frem til, at byens navn stammer fra den store mængde elletræer.

Han brugte flere gange elevernes input til at udvide samtalen om byens navn. Dette definerer Dysthe som “høj værdsætning”, hvilket bidrager til elevernes lyst til deltagelse i den faglige dialog og dermed til deres læring (Dysthe, 2000 s. 228).

Museumsdidaktik i praksis

Kendetegnet for undervisning med eksterne aktører i Åben Skole og Udeskole er, at modellen for undervisningen kan opdeles i tre faser; inde-ude-inde (fem faser, hvis vi regner ud- og hjemrejsen adskilt). Modellen tager bl.a. inspiration fra Arne Nikolaisen Jordets betegnelse for god ude-

undervisningspraksis ved en læringsløkke, samt Ph.d. Dr. Pæd. Mads Hermansen betegnelse af læringsprocessen i denne læringsløkke som: *En forfase, en fordybelsesfase og en efterbearbejdningsfase* (Leth, 2018).



Der er en række ting, som historielæreren skal vænne sig til, når de forlader skolen og rykker læringsrummet ud til museerne og lokalsamfundet. Vi vil overføre ovenstående model på en analyse af lærerens og museets rolle i samarbejdet for at kvalificere arbejdet med museumsbesøg i historieundervisningen (Eibye-Ernst, Mygind & Bentzen, 2016. fra: Larsen & Poulsen, 2021, s. 157-161).

Inde - Feedforward - Forfasen

Den første fase er den forberedende del af processen, hvor læreren har ansvar for at redegøre for museumsbesøgets relevans for undervisning, og give eleverne indblik i, hvad de skal undersøge, mens de er der. Dette kan eks. være ved at klassen forbereder en række undersøgende spørgsmål til museumsunderviseren (Larsen & Poulsen, 2021, s. 157-161).

Det er her læreren skal vække elevernes nysgerrighed og arbejde med elevernes forforståelser om emnet og museumsundervisning.

I denne fase skal læreren være aktiv, tydelig og stilladserende, og det ville for læreren være en fordel at have styr på de fagdidaktiske begreber historisk tænkning, historiebrug og historiebevidsthed (Leth, 2018).

I formålet for Åben Skole og Udeskole tilskriver man læreren rollen som brobygger mellem museet og klasseundervisningen, hvor hun har ansvar for at rammesætte undervisningen, så eleverne har mulighed for at opleve historien både før, under og efter museumsbesøget.

Vi spørger Lærer 2 (Interview, Bilag 6) ind til, hvordan hun arbejder med museumsbesøget i undervisningen, for at få indblik i, hvordan der skabes bro mellem undervisningen og besøget, hvor hun fortæller, at de “har oftest arbejdet med et emne, inden vi tager på museum. Så har eleverne en forhåndsviden. Nogle gange forbereder vi også spørgsmål hjemmefra”.

I denne forbindelse gives eleverne et indblik i emnet og undervisningsforløbet, og ifølge Dysthes er dette medvirkende til gennem dialogen at sætte gang i elevernes refleksion.

Ude - Fordybelsesfase

Anden fase udgør turen til museet, selve besøget og turen hjem til skolen.

I forbindelse med turen ud til museet skal læreren være opmærksom på en række praktiske forhold, som eks. transport og tidsbegrænsninger. I den forbindelse nævnes også MTV-principperne, der omhandler, at eleverne skal være mætte, tørre og varme, hvis de skal have optimale betingelser for at deltage i undervisningen. I denne fase skal læreren også være aktiv og tydelig.

Under besøget gøres det tydeligt, at læreren skal trække sig og overlade undervisningen til formidleren på museet eller til elevernes egen undersøgelsesproces. Læreren skal fortsat være til rådighed, men give eleverne plads til fordybelse i undervisningen eller i museets og genstandenes formidling af historien. Eleverne undersøger museet bl.a. med udgangspunkt i det forberedelsesarbejde, der blev gjort i feedforward-delen.

Ifølge Dysthe overtager museumsunderviseren her lærerrollen, og han har nu ansvar for elevernes motivation og læring gennem dialogen, hvorfor det er vigtigt, at han nu skal være opmærksom på at stille autentiske spørgsmål og optage elevernes svar til den videre undervisning (Dysthe, 2000).

Læreren bør evaluere kort på besøget, hvis ikke museumsunderviseren får det gjort, eks. ved i fællesskab med eleverne at formulere 3-5 centrale pointer fra undervisningen (Larsen & Poulsen, 2021, s. 157-161; Leth, 2018).

I Udeskole og Åben Skole er det vigtigt, at læreren giver lidt slip på kontrollen, og lader elever gøre sig erfaringer med og engagerer sig i dialogen med museets udstillinger og genstande under vejledning fra museumsundervisere. Eleverne skal have mulighed for at opleve, sanse og fordybe sig (Leth, 2018).

Mette Boritz beskriver, hvordan hun oplever, at læreren ofte glemmer, at det ikke er deres undervisning, når de er på museumsbesøg. De ender derfor ofte med at overtage underviserrollen, hvilket fjerner elevernes mulighed for det læringspotentiale, der ligger i, at opleve den formidling som museet er specialiseret i, fra en underviser der ikke kender dem i nogle nye og spændende omgivelser (Boritz, 2018).

I vores interview med undervisningsansvarlige på Frilandsmuseet giver Petersen dog udtryk for, at hun oplever meget svingende engagement fra lærerne. Nogle stiller mange åbne og brede spørgsmål, og virker i den forbindelse usikre på, hvad det egentlig er, de skal foretage sig på museet, og til dels også er forvirret over, hvad museet tilbyder til undervisningen (Interview kilde). Petersen møder også lærere, der byder ind og tilbyder hjælp, hvor end den kan bruges, hvilket hun oplever bidrager til elevernes engagement for undervisningen.

Det mest almindelige er dog, at læreren - muligvis grundet forvirring - bliver passiv og agerer tilskuer/turist under besøget. Petersen pointerer dog, at dette delvis også er museets ansvar, da der ikke er opsat nogle rammer eller retningslinjer for samarbejdet; "der nogle lærere som sætter sig på bagsmækken, og i virkeligheden ikke ved, hvad de skal gøre eller gribe i – og det er i virkeligheden nogle gange vores egen fejl tror jeg, fordi vi ikke får fortalt dem, hvad det er, vi gerne vil have, de gør" (Bilag 8).

Inde - Feedback - Efterbearbejdningsfase

Det er vigtigt, at undervisning på et museum aldrig står alene. Det afsluttende fase er feedback-delen, hvor læreren skal efterbearbejde besøget i den efterfølgende undervisning. Eleverne skal have mulighed for at arbejde videre med den læring og de oplevelser, de har fået på museet, og den nye viden skal præsenteres, vurderes og evalueres i en ny sammenhæng. Læreren skal i denne fase være aktiv, klar og rammesættende (Larsen & Poulsen, 2021, s. 157-161).

I retningslinjerne for den åbne skole fremgår det også, at læreren skal tage ansvar for, at når der integreres museumsbesøg i undervisningen, så skal det sættes i relation til den øvrige undervisning efter forløbet, eks. gennem refleksion og dialog i klasse eller elevprodukter, hvor eleverne skal bruge deres nye viden.

Med udgangspunkt i evalueringen af Åbenskole, HistorieLabs undersøgelse *Historiefaget i fokus* og vores interview med lærere ser vi en mangel på, at museet bringes med tilbage på skolen, eks. i form af en genstandskasse med en række refleksionsspørgsmål, eller at museumsunderviseren tager ud på

skolen efterfølgende, hvor eleverne kan præsentere produkter med udgangspunkt i museumsundervisningen, og de så kan indgå i en relevant reflekterende dialog med museumsunderviseren.

Begrænsninger

Vi spørger Lærer 2, om de inddrager museets materialer før/efter besøget, hvortil hun svarer, at hun “gør gerne brug af materialer fra museer, men det står sjældent alene, da det også skal passe til den børnegruppe, man har. Nogle steder skal man betale for materialer, og så fravælger vi oftest” (Bilag 6).

Her kommer en kendt problemstilling til syne - økonomiske begrænsninger. I både lærerinterviews og evalueringen for Åben skole fremgår det, at der er en række problematikker, der begrænser, hvor ofte lærerne gør brug af museumsbesøg. Økonomiske begrænsninger på skolen er en af de dominerende faktorer for, hvorfor museumsbesøg fravælges, da lærerne ofte oplever, at der ikke er afsat et budget til museumsundervisning, materialer, transport og vikardækning, som giver mulighed for flere besøg.

Flere museer modtager støtte til at gennemføre forløb gratis eller billigere for folkeskolen, hvorfor læreren har mulighed for at opsøge disse tilbud for at imødekomme dele af de økonomiske begrænsninger. Transporten er dog fortsat en udfordring, særligt for skoler der er ligger i længere afstand fra museerne (Børne- og undervisningsministeriet, 2022, 6. maj).

Her fortæller Lærer 2 bl.a., at “Vi kan ikke benytte de mange tilbud så meget, som vi egentlig ønsker, da der ikke er råd til det. Nogle tilbud er dyre bl.a. Sagnlandet Lejre. Hertil kommer det, at vi skal være to lærere med til og med 6.klasse. Det betyder oftest, at vi skal vikardækkes i nogle timer, hvilket også koster penge. Transporten er dyrere, hvis man skal med tog/bus før kl.9 og efter kl.15. Det begrænser længden på turen ligesom nogle tilbud må vælges fra, da de ligger for langt væk” (Bilag 6).

Der er en konsensus mellem lærerne vi har interviewet og de adspurgte i evaluering af Åben Skole om, at skolens struktur ikke er optimal i forhold til inddragelse af eksterne aktører, da der er et stort logistisk arbejde i at omlægge timer og vikardække (Børne- og undervisningsministeriet, 2022, 6. maj).

Konklusion

Dette bachelorprojekt havde til formål at undersøge, hvordan museumsbesøg kan indgå som en ressource i historieundervisningen til at kvalificere elevernes læring og historiebevidsthed.

På baggrund af vores analyse kan vi først og fremmest konkludere, at museumsundervisningen bidrager til elevernes motivation for deltagelse, da eleverne kommer ud af skolen til et nyt og spændende læringsrum. Det giver eleverne mulighed for at møde en formidler/underviser, der ser dem med friske øjne, og derfor ikke har nogle forventninger til dem. Det giver eks. eleven mulighed for at indtage en ny rolle som deltagende med faglige relevante input, hvor de måske føler sig fanget i en bestemt position og narrativ i deres normale undervisning.

Vi kan derudover konkludere, at museet skaber fysiske rammer, hvor eleverne gennem historiske genstande og autentiske omgivelser får aktiveret deres sanser og kommer tættere på historien, hvilket ifølge Falk & Dierking er vigtigt for elevernes læring og møde med fortiden. Elevernes brug af sanserne skaber en dybde i historien, og støtter elevernes indlevelsessevne i forhold til, hvordan fortidens mennesker levede og historiske begivenheder udfoldede sig (Boritz, 2018 s. 24). De fysiske rammer kan hjælpe med at vække elevernes interesse, motivation og opmærksomhed, hvilket vi fik bekræftet af både vores lærerinterviews, HistorieLabs undersøgelse af historiefaget og evalueringen af Åben Skole.

Med udgangspunkt i Dysthes teori om det flerstemmige klasserum kan vi se, at museet skaber gode rammer for at ophæve det dualistiske læring og gennemføre en dialogisk undervisning. Museumsunderviseren kan gennem autentiske spørgsmål og optag sikre aktiv elevinddragelse, hvor eleverne i dialogen og interaktionen med underviseren og de andre elever, får reflekteret over undervisningens indhold. Læreren kan dog ikke bare gå ud fra, at elevernes historiebevidsthed styrkes ved et museumsbesøg.

Vi kan med udgangspunkt i den didaktiske inde-ude-inde model for Åben Skole konkludere, at det er væsentligt, at læreren får skabt en bro mellem undervisningen og museumsbesøget, og arbejder med materialer som understøtter elevernes læring både før, under og efter besøget. Læreren har en vigtig rolle i at sikre en relevant dialogbaseret forberedelse til og efterbearbejdelse af undervisningen på museet, så besøget ikke bliver overflødig information uden kobling til den almindelige undervisning.

Elevernes forforståelse, erfaringer og livsverden skal kobles til forløbet, hvis museumsundervisningen skal have mulighed for at kvalificere elevernes historiebevidsthed.

Med udgangspunkt i evalueringen af Åbenskole, HistorieLabs undersøgelse *Historiefaget i fokus* og vores interview med lærere og undervisningsansvarlig, er det dog tydeligt, at der mangler nogle klare rammer for samarbejdet mellem skolen og museet. Museerne oplever ofte lærere der bliver passive tilskuer i undervisningen, eller lærere der overtager undervisningen, og fratager eleverne at opleve museets læringspotentiale. Ligeledes oplever mange lærere, at de har svært ved at koble museumsbesøget på deres egne undervisningsforløb og de læringsmål de har opsat.

Vi konkluderer derfor, at der med fordel kunne opstilles en række retningslinjer for lærerens og museumsunderviserens rolle, og hvordan det optimale samarbejde foregår. I den forbindelse ville være særligt relevant, hvis museumsunderviseren fik mulighed for at følge klassen i en længere del af forløbet.

Derudover ser vi en mangel på materialer til den efterfølgende bearbejdelse af museumsundervisningen, hvor museet bringes med tilbage på skolen, eks. i form af en genstandskasse med en række refleksionsspørgsmål og mål om, at eleverne på baggrund af undervisningen skal udforme et produkt.

Handleperspektiv

I vores observationer og interviews samt i evalueringen af Åben Skole og HistorieLabs undersøgelse *Historiefaget i fokus* er der en ting, der går igen mange gange, nemlig den fælles positive oplevelse af museumsbesøgs bidrag til historieundervisningen og dannelsen af historiebevidsthed.

Vi stiller os derfor spørgsmålet om, hvorvidt konklusionerne fra historieundervisningen kan udstrækkes til alle dele af skolen og dermed Åben Skole som sådan. Det næste store spørgsmål bliver derfor om betingelserne er til stede for at arbejde med og integrere Åben Skole i folkeskolens hverdag og praksis. Vores interviewpersoner har her påpeget, at der er lige så mange begrænsninger, som der er drømme om at bruge eksterne tilbud.

Åben Skole bryder med skolens struktur samtidig med, at den er et muligt svar på en tættere integration mellem skole og samfund, og mellem elevernes livsverden og undervisning. Hvis vi vil Åben

Skole og dermed forfølge succesen med museumsbesøg, giver det anledning til at stille det helt store spørgsmål, nemlig hvordan vi kan gentænke skolen, så den kan integreres i det omgivende samfund.

På den korte bane overvejer vi om noget af succesen fra museumsbesøgene kan bringes med ind undervisningsformen på skolerne ved at gøre undervisningen her mere genstandsbaseret.

Vi ser, at der i klasselokalerne hænger alfabeter og tabeller, og der står centicubes og linealer i skabene. Eleverne laver fysikforsøg og tester deres egen blodtype, og de spiller på instrumenter og laver collager.

Vi ser ikke historiefaget repræsenteret på skolen på trods af at undersøgelser og erfaringer viser os, at eleverne reagerer positivt på at kunne sanse og opleve fortiden gennem historiske genstande. Vi foreslår derfor, at undervisning i højere grad baserer sig på historisk genstande som bringer autenticitet ind i undervisningen samtidig med at alle sanser stimuleres.

Vi ser således både et strukturelt/samfundsmæssigt handleperspektiv og et handleperspektiv for den enkelte underviser.

Litteraturliste

Bøger:

- Aagerup, L. C. & Willaa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder*. Hans Reitzels Forlag.
- Beck, S., Kaspersen, P., & Paulsen, M. (2014). Lev Vygotsky - Læring gennem tilegnelse. I: *Klassisk og moderne læringsteori* (s. 319–353). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). Kap. 2 - Observation som vurderende øje. I: *Det vurderende øje - Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2. udg., s. 34-69). Aarhus: Klim
- Boritz, M. (2018). *Museumsundervisning - med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer*. Syddansk Universitetsforlag.
- Brodersen, P. & Gissel, S. T. (2015). Kap. 6 - Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I: *Effektiv undervisning* (3. udg., s. 190-212). København: Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, O. (2000). Det flerstemmige og dialogiske klasserum. I: *Det flerstemmige klasserum: skrivning og samtale for at lære* (s. 215–232). Aarhus: Klim.
- Krogstrup, H. K. & Kristiansen, S. (2015). *Deltagende observation*. (2. udg.) Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Kapitel 2 - Forskningsinterview, filosofiske dialoger og terapeutiske samtaler. I: *Interview - Introduktion til et håndværk* (2. udg., s. 41-65). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Kap. 8 - Interviewvariationer. I: *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg., s. 197-217). København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. (2021). *Historieundervisning - En fagmetodik*. København: Hans Reitzels forlag.
- Madsen, U. A. (2003). *Pædagogisk etnografi - forskning i det pædagogiske praksisfelt*. Aarhus: Klim.
- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik - Mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past - Popular Uses of History in American Life*. Columbia University Press.

Online dokumenter:

- Børne- og undervisningsministeriet. (2019a). *Historie - Undervisningsvejledning*. København: EMU. Lokaliseret d. 1. maj 2022 på:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Vejledning_Historie.pdf
- Børne- og undervisningsministeriet. (2019b). *Historie - Fælles Mål*. København: EMU. Lokaliseret d. 5. maj 2022 på:
https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Åben skole - en kortlægning af skolernes samarbejde med omverdenen*. EVA. Lokaliseret d. 21. maj 2022 på:
<https://www.eva.dk/grundskole/aaben-skole-kortlaegning-skolernes-samarbejde-om-verdenen>
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab - Nationalt Videntcenter for Historie- og Kulturarvsformidling. Lokaliseret d. 25. april 2022 på:
<https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>
- Kommunernes Landsforening. (2015). *Læring i den åbne skole*. Kommuneforlaget A/S. Lokaliseret d. 22. maj på:
https://www.kl.dk/imagevaultfiles/id_65002/cf_202/den-abne-skole.pdf/
- VIVE - Viden til velfærd 2018. (2019/24. april). *Ekstern evaluering af Projekt Udvikling af Udeskole*. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Lokaliseret d. 7. maj 2022 på:
<https://www.uvm.dk/publikationer/2019/190114-udvikling-af-udeskole>

Websider:

- Børne- og undervisningsministeriet. (2022/6. maj). *Den åbne skole*. Lokaliseret d. 11. maj 2022 på:
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>
- EMU - Danmarks Læringsportal. (2020/11. august). *Åben skole gør undervisning praksisnær og skaber andre elevroller*. Lokaliseret d. 19. maj 2022 på:

<https://emu.dk/grundskole/varieret-undervisning/aaben-skole/aaben-skole-goer-undervisning-praksisnaer-og-skaber?b=t5-t1116-t1119>

- EMU - Danmarks Læringsportal. (2021/15. februar). *Når elever stiller spørgsmål til fortiden: Historisk bevidsthed i Åben skole*. Lokaliseret d. 20. maj 2022 på:
<https://emu.dk/grundskole/varieret-undervisning/aaben-skole/naar-elever-stiller-spoergsmaal-til-fortiden-historisk?b=t5-t1116-t1119>
- Leth, M. A. (2018/8. marts). *Historie med udeskoledidaktik*. HistorieLab. Lokaliseret d. 15 maj 2022 på:
<https://historielab.dk/historie-med-udeskoledidaktik/>
- Madsen, K. B. (2019). *Dialogisk undervisning i praksis*. Lokaliseret d. 22. april 2022 på:
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/til-praktikere/laeremidler/dialogisk-undervisning-i-praksis/>
- Nationalmuseet. (u.å.). *Frilandsmuseets historie*. Lokaliseret d. 2. maj 2022 på:
<https://natmus.dk/museer-og-slott/frilandsmuseet/om-frilandsmuseet/frilandsmuseets-historie/>
- Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik* (2. udg.). Lokaliseret d. 28. april 2022 på:
<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>
- Poulsen, J. A. (2015/29. juli). *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?*. Lokaliseret d. 2. maj 2022 på:
<https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Bilag

Bilag 1

Observation af alt - klasse 1

Tid	Beskrivelse	Fortolkning
10:00	Klassen samles ved museumsindgang. Museumsunderviseren giver en kort intro til lektionen og siger de skal over til den første gård.	Eleverne virker glade, de smiler og stiller sig i en rundkreds og tysser lidt på hinanden. Eleverne virker motiveret, de er stille, kigger alle sammen på ham og lytter til det der bliver sagt.
10:11	MU fortæller om den første gård. Han giver en forklaring på ordet Allerød, og spørger eleverne om de kender ordet "Allerød". MU tager fat i det eleven sagde, og siger "Ja, netop rigtig vi har stadig byen Allerød".	Eleverne lytter stille til fortællingen omkring gården. Eleverne virker engageret, 5 elever rækker hånden op, og byder ind omkring Allerød. En elev siger "Min mormor bor der" eleven smiler samtidig.
10:14	MU definerer begreberne værdi/uværdi-fattig.	MU gør ordet mere vedkommende og kobler fortidens navn til nuværende byen Allerød.
10:16	MU vælger at lave en tidslinje på jorden med en pind. Eleverne går videre til næste gård.	Eleverne virker interesseret i hvad begreberne betyder, og hvordan man levede som værdi eller uværdig fattig, de kigger på ham og lytter.

10:18		To elever virker lidt urolige og bevæger lidt kroppen. Eleverne deltager ift. hvad der skal stå på tidslinjen.
10:20	MU fortæller om, hvordan man troede på ånder dengang.	En elev forklarer sin klassekammerat på vejen, hvordan de fattige havde det dengang. Hvilket vi tolker det som, at eleverne lytter engageret og interesseret i rundvisningen.
10:22	MU taler om hvad tro og overtro betyder.	En elev rækker hånden op, og spørg om det passer at, der rigtig var en ånd som trak folk ned i søen. MU svare "nej".
10:24	MU siger "Det er måske for kedeligt?".	Eleverne er stille, og lytter til det der bliver fortalt. Bortset fra 4-6 elever der står lidt uroligt, men stille samtidig.
10:25	En elev forstyr de andre ved at prikke til nogle af hans klassekammerater.	Vi tolker det som at, MU vælger at prikke til elevernes motivation. Flere elever råber "NEEEJ"
10:26	MU spørg "ved i hvad runer er?"	Klassen lærer træder frem, og tager fat i drengen arm og tysser på ham, så han ikke forstyr.
10:28	MU spørg ud til klassen "Er der nogle der har spørgsmål?" Der er lidt uro blandt eleverne.	Vi tolker det som at, MU ville have en dialog med eleverne.

10:36		En elev svarer “Ja det er et sprog” MU: Ja det rigtig du vidste hvad det var. og forklar resten af klassen detaljeret hvilket sprog og hvornår det stammer fra.
10:40	MU fortæller om gamle kvinder, der med alderen begynder at krympe, og ligne gammel Karl, som blev kaldt “kælling”. Han sagde kælling højt.	Eleverne virkede interesseret ved at,del- tage, og der kommer mange hænder i vej- ret. MU svare på alle de spørgsmål ele- verne stiller.
10:42	En elev finder et tømmermærke på væggen og råber “Jeg fandt et tømmermærke”	Eleverne bliver urolige og bevæger sig rundt i gården, og snakker med hinanden.
10:44	Eleverne går rundt og kigger sig omkring i går- den. MU spørg klassen “Vil i se kirken som er en del af gården” Der er stille MU: “Eller vil i ikke” Eleverne i kor “JOO”.	Eleverne blev helt fanget da han sagde “kælling” en elev byder højt, “Bliver alle kvinder så kaldt for kællinger, og griner samtidig, det skuda et klatmt ord” MU: smiler, ja det gjorde de, men den- gang mente man det ikke ondt. Og forklar hvorfor de blev kaldt for kælling.
10:45	Eleverne går videre til næste gård. Omkring 7-8 elever leder efter flere tømmer- mærker inden de træder ind i huset.	MU formåede efter vores tolkning at vække elevernes motivation igen, da vi tror at han sagde ordet højt for at fange dem igen, hvilket virkede til at lykkes. Elever virkede mere motiveret, da de tys- sede på hinanden og flere sagde “Hør ef- ter, ik grin højt...”
10:47	Klassen står i et køkken, med genstande som man engang brugte til at lave øl. Han forklarer processen med øl produktionen, og en historie	

10:55	om en kvinde der hørte lyde som et spædbarn, og undrede sig over lyden, da de ikke havde børn i huset. MU ændrede på hans stemme under fortællingen, og pøvede at leve sig ind i det. • Eleverne går videre ind i stuen. • Eleverne går ind i stuen. • E: “De har godt nok været lave” • MU: “Ja, det rigtig, de har ikke været så høje dengang.” • E2: “Jeg vil gerne bo her, der er rigtig flot” • Eleverne går rundt i stuen og kigger på alt hvad der står derinde. • Eleverne viser tingene til hinanden og siger “ Kig sengen, den er mini”, “Ej det her er flot”, “wow det er pænt”.	Eleverne engagerer sig, ved at lede efter tømmermærker, og da den ene fandt et, løb stort set hele klassen over for at på det og mærke på væggen. Nogle eleverne forsøger at læse hvad der står på mærket og gætter sig frem. Ved at han stiller, så åbne spørgsmål ift. om de vil videre i rundvisningen af eller ej, vækkee det elevernes opmærksomhed og han lykkes med at eleverne virker motiveret igen, da de kigger på ham og prøver at være stille og lytte til det der bliver sagt. Dette tolker vi som at, eleverne har lyttede godt efter og er interesseret og motiveret. Fordi MU bad dem ikke om at finde tømmermærker og han nævner det ikke inden de går ind i huset, men eleverne gør det af sig selv. Eleverne virkede helt fanget af historien, de kiggede på ham helt stille. En elev siger “Det er uhyggeligt, mens han griner” MU: ja, det lyder lidt som de gyserfilm i ser og griner. Lad os gå ind i stuen” E: ja præcis
-------	---	--

Bilag 2

Fokus - Motivation: klasse nr. 2

Tid	Beskrivelse	Fortolkning
11:07	MU fortæller om Allerød, og gør det relevant for dem i hans fortælling.	Eleverne virker engagerede, da de byder ind i undervisningen. Det virkede til at være relaterbart for dem, da de kommer fra en skole i Allerød, og i fortællingen drejer han det over på noget, som eleverne kan være med på.
11:15	- MU tegner en overfladisk udvikling i Danmarks historie i sandet, for at give et hurtigt kronologisk overblik. - En elev byder ind: "Det var godt han lavede den linje.	Eleverne deltager med forslag, til hvad der skal stå på tidslinjen. Elevens kommentar, kan vi tolke som at hans motivation og opmærksomhed, blev vækket ved, en visuel tidslinje på sandet, fordi han også deltog i ft. hvad der skulle stå på den
11:20	- MU giver en forklaring på tro og over. - En elev rækker hånden i vejret, men bliver ikke spurgt.	MU spørg ikke eleven om hans spørgsmål. Eleven holder hånden i vejret i noget tid, og tager den ned efterfølgende, og mimer lidt til hans sidekammerat, det var altså et godt spørgsmål, og virker lidt irriteret. Eleven finder en pind og leger lidt med den.
11:24	Stopper sin fortælling om overtro, og siger " Det skal vi ikke snakke mere om, det er jo ikke spændende" - og går videre på turen.	Dette tolker vi som at, MU ville mærke efter om eleverne, stadig følger med og er motivere til at høre mere eller ej. Hvilket han får bekræftet af eleven der, mener at det spændende.

11:34	En elev markere her; “Jeg synes faktisk det var spændende”. Underviseren retter sig selv; “Det er også dumt jeg siger det ikke er spændende, for det er faktisk meget vigtigt”. • MU fortæller om en sten, der sikre fattige ikke kan gå ind på gården. • En elev lader som om han ikke kan komme ind over stenen.	Dette kan tolkes som, elevernes engagement og at de har hørt godt med. Han klassekammerater griner af ham, og siger er det sådan de ikke kunne komme ind. MU griner og siger “lad os komme videre”. Derudover siger det også noget om, elevernes motivation, ift eleven skuespiller det der bliver fortalt.
-------	---	---

Bilag 3

Fokus - Historiebevidsthed: Klasse nr. 2

Tid	Beskrivelse	Fortolkning
11:27	Underviseren fortæller om husene fra Sverige og kobler det til Emil fra Lønneberg, hvor han bringer børnene i spil i forhold til deres viden om serien	MU gør det relaterbart for eleverne. Flere elever markerer at de kender serien og kan relatere til den.
11:30	MU fortæller om religionen, der blev brugt af kongen til at lokke folk i kirken og holde styr på dem gennem frygten og synd.	I forhold til elevernes historiebrug, kunne det med fordel have været uddybet over for eleverne hvordan historie blev brugt.
11:40	Underviseren skaber en kobling fra historien om Nissen, hvis navn man ikke måtte sige - til voldemort fra Harry Potter, som han tjekker om eleverne kender til.	Igen gør MU det relaterbart for eleverne, ved at koble det til, voldemort fra Harry Potter.
	MU fortæller om malingen fra dengang som var, lavet af oksekød og kalk.	Eleverne virkede undrende, og et par elever stillede spørgsmål ift. hvordan man kunne male vægge med blod.
11:45	MU svarer eleven højt og siger "ja, vi har udviklede os gennem tiden, og vi kommer med mange nye ideer og opfindelser, men jeg kan ikke svare dig, hvad vi om 50 år kommer til at male med"	En elev snakker med sin klassekammerat og siger "Sygt man er gået fra blod til maling, hvad fanden bruger man om 50 år og griner" MU gør det tydeligt for eleven, ift. hvordan vi har udviklet i dette tilfælde maling at gå fra okseblod og kalk til maling. Hvilket støtter elevernes historiebevidsthed.

Bilag 4

Interviewspørgsmål til Lærer

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan indgår museumstilbud i undervisningen?	1. Hvor ofte gør I brug af museumstilbud i jeres undervisning? 2. Kunne du godt tænke dig, at det blev inddraget mere eller mindre end på nuværende tidspunkt? 3. Oplever du nogen udfordringer eller benspænd i forhold til at bruge museumstilbud i undervisningen? 4. Hvordan inddrager i museumsbesøg i jeres undervisningsforløb? 5. Når i gør brug af et museumstilbud, inddrager i så eventuelle materialer, som museerne stiller til rådighed til undervisningen inden/efter besøget? 6. Hvordan udvælger du, hvilke museer der er relevante for din undervisning? Eks. Fokus på historiebevidsthed, relevans for emne, krav til museet
Hvordan kan museumsbesøg bidrage til elevernes læring og udvikling af historiekompetencer?	1. Oplever du, at museumsbesøg kan bidrage til undervisningen på en anden måde end undervisning i klasserummet? Uddyb gerne hvordan. 2. Oplever du forskel på elevernes engagement/motivation for undervisningen, når i er på museum kontra i klasserummet? 3. Hvilke overvejelser gør du dig i forhold til museets mulighed for at styrke elevernes historiske kompetencer, eks. historiebevidsthed og historisk empati? Oplever du en forskel i forhold til i klasserummet?

Bilag 5

Interview med lærer 1

1. Hvor ofte gør I brug af museumstilbud i jeres undervisning?
Mindst 1 gang årligt.
2. Kunne du godt tænke dig, at det blev inddraget mere eller mindre end på nuværende tidspunkt? Uddyb gerne hvorfor.
Nej det er perfekt med 1-2 gange årligt. For museer ligger nogle gange lidt dårligt at komme til med transport. Så det er en stor udflugt hver gang. Hvis der var bedre transportmuligheder, ville vi oftere.
3. Oplever du nogen udfordringer eller benspænd i forhold til at bruge museumstilbud i undervisningen? Eks. transport, økonomi, logistik.
Transport!!! Ville ønske at der var museumsbusser knyttet til stederne som hentede og bragte.
4. Hvordan inddrager i museumsbesøg i jeres undervisningsforløb? Eks. Undervisningstilbud, besøg på egen hånd, trigger/afrunding på forløb
Vi får oftest en guide på museet. Ellers er det et emne vi har om i forvejen.
5. Når i gør brug af et museumstilbud, inddrager i så eventuelle materialer, som museerne stiller til rådighed til undervisningen inden/efter besøget?
Nej
6. Hvordan udvælger du, hvilke museer der er relevante for din undervisning? Eks. Fokus på historiebevidsthed, relevans for emne, krav til museet
Jeg vælger efter hvad der passer til emnet, vi er igang med.
7. Oplever du, at museumsbesøg kan bidrage til undervisningen på en anden måde end undervisning i klasserummet? Uddyb gerne hvordan.
Ja. Det fanger børnene på en anden måde at opleve det, få lov at røre og spørge osv.
8. Oplever du forskel på elevernes engagement/motivation for undervisningen, når i er på museum kontra i klasserummet? Eks. oplever mere aktiv deltagelse, flere input, mere uro.
Ja, det er mere motiveret, når de er ude i det. Fx på museum. Det er nyt og spændende og de husker tingene bedre efterflg. Fordi det står ud fra den daglige undervisning.
9. Hvilke overvejelser gør du dig i forhold til museets mulighed for at styrke elevernes historiske kompetencer, eks. historiebevidsthed og historisk empati? Oplever du en forskel i forhold til i klasserummet?
Det gør det nemmere at forstå komplekse emner, når man ser det og det er uddannet dygtige mennesker der fortæller om det inden for deres speciale.

Bilag 6

Interview med lærer 2

1. Hvor ofte gør I brug af museumstilbud i jeres undervisning?
 - Vi er gerne på museum 2 gange om året
2. Kunne du godt tænke dig, at det blev inddraget mere eller mindre end på nuværende tidspunkt? Uddyb gerne hvorfor.
 - Gerne mere. Det ville være dejligt, da det giver en dybere indsigt i et emne. Eleverne engagerer sig på en anden måde, og der skabes en sammenhæng mellem skole og samfund.
3. Oplever du nogen udfordringer eller brespænd i forhold til at bruge museumstilbud i undervisningen? Eks. transport, økonomi, logistik.
 - Vi kan ikke benytte de mange tilbud så meget, som vi egentlig ønsker, da der ikke er råd til det. Nogle tilbud er dyre bl.a. Sagnlandet Lejre. Hertil kommer det, at vi skal være to lærere med til og med 6.klasse. Det betyder oftest, at vi skal vikardækkes i nogle timer, hvilket også koster penge. Transporten er dyrere, hvis man skal med tog/bus før kl.9 og efter kl.15. Det begrænser længden på turen ligesom nogle tilbud må vælges fra, da de ligger for langt væk.
4. Hvordan inddrager i museumsbesøg i jeres undervisningsforløb? Eks. Undervisningstilbud, besøg på egen hånd, trigger/afrunding på forløb
 - Vi har oftest arbejdet med et emne, inden vi tager på museum. Så har eleverne en forhåndsviden. Nogle gange forbereder vi også spørgsmål hjemmefra. Vi har både haft museumsbesøg midt i et forløb og som afslutning.
5. Når i gør brug af et museumstilbud, inddrager i så eventuelle materialer, som museerne stiller til rådighed til undervisningen inden/efter besøget?
 - Vi gør gerne brug af materialer fra museer, men det står sjældent alene, da det også skal passe til den børnegruppe, man har. Nogle steder skal man betale for materialer, og så fravælger vi oftest.
6. Hvordan udvælger du, hvilke museer der er relevante for din undervisning? Eks. Fokus på historiebevidsthed, relevans for emne, krav til museet
 - Det skal være relevant i forhold til emnet, og museets personale skal helst være åbne og tålmodige for børn med udfordringer.
7. Oplever du, at museumsbesøg kan bidrage til undervisningen på en anden måde end undervisning i klasserummet? Uddyb gerne hvordan.
 - Ja helt bestemt. Det er godt at kunne vise eleverne f.eks. ting og redskaber fra et emne/tidsperiode. En dygtig fortæller/rundviser sidder med en stor viden om et specifikt område og kan give eleverne en større indsigt i emne. Eleverne er ofte meget opmærksomme og lydhøre.

8. Oplever du forskel på elevernes engagement/motivation for undervisningen, når i er på museum kontra i klasserummet? Eks. oplever mere aktiv deltagelse, flere input, mere uro.
- Ja, når vi er på et mere ukendt sted, er de oftest mere lydhøre. De synes, det er spændende at høre nye personer fortælle. De er mere rolige, når de er udenfor de kendte/trygge rammer. Det kan dog være vanskeligt med de elever, der har store udfordringer (elever med ADHD, autisme etc)
9. Hvilke overvejelser gør du dig i forhold til museets mulighed for at styrke elevernes historiske kompetencer, eks. historiebevidsthed og historisk empati? Oplever du en forskel i forhold til i klasserummet?
- Jeg mener, det skaber en større forståelse og historisk bevidsthed at belyse et emne fra flere vinkler. Eleverne danner et mere nuanceret billede af en tidsperiode, hvis de kan se/røre tingene i virkeligheden og ikke kun som billede i en bog.

Bilag 7

Interviewspørgsmål til Undervisningsansvarlig

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Hvordan foregår processen i forhold til udvikling af museumsbesøg?	1. Først og fremmest vil vi høre, hvilke ansvarsområder du har på museet? Altså lidt om, hvad dit job består af. 2. Hvordan foregår processen, når en skole gerne vil gøre brug af en af jeres undervisningstilbud? 3. Samarbejder i med klassens lærer inden, i forhold til at forberede eleverne på museumsbesøget? 4. Hvorfor udbyder i tjenester til skolerne? 5. Indgår I i en ordning, eks. som Åben skole, hvor i modtager støtte i forhold til jeres samarbejde med skolerne?
Hvilke tanker og overvejelser ligger der bag forløbene, eks. i forhold til relevans for skolen og kompetencemål?	1. Hvilke overvejelser gør i jer, når i tilrettelægger et undervisningsforløb? • Eks. i forhold til at gøre forløbene mere vedkommende for eleverne. 2. Hvordan medtænker i udvikling af elevernes historiekompetencer, eks. historiebevidsthed og historisk empati? 3. Har i et sted, hvor i kan søge vejledning og sparring til undervisning, eks. i forhold til folkeskolens mål, historiekompetencer, mm 4. Hvordan oplever i elevernes motivation for læring og udbytte af undervisningen på museet? • Eks. når de ser materialer fra den periode de bliver undervist i?

Bilag 8

Transskribering: Interview med undervisningsansvarlig

I: Jamen vi har nogle spørgsmål vi godt kunne tænke os at stille dig, så jeg tænker vi bare går i gang. Først og fremmest vil vi bare, ja, egentlig gerne høre lidt om, hvad dine ansvarsområder er på museet?

UV: (*Smiler*) Ja det er jo et stort spørgsmål. Det er dækker jo over flere ting. Først og fremmest er jeg underviser. Derudover har jeg ansvar for undervisningen på museet og de forskellige afdelinger. Jeg er også den der står for den historiske madlavning, og er kontaktpersonen til nogle af... til Stenstruplauget og til køkkenlauget, og ansvarlig for den faglige sparring der. Og så laver jeg findelege og deltager i aktiviteter, og skal være med i vores nye... nogle af vores nye (...). Så det er meget spredt.

I: Okay

UV: Meget bredt

I: Ja, ja det kan jeg godt høre. Øhm hvordan foregår så processen, når det er i samarbejder med en skole, altså når det er de benytter sig af jeres undervisningstilbud.

UV: Proceduren er sådan, at skolerne går ind og kigger på skoletjenestens hjemmeside eller på vores egen Frilandsmuseets hjemmeside. Så kan de gå ind der og bestille det undervisningsforløb, de gerne vil have. Og det gør de gennem E-bestilling, og så kommer den til mig, og så siger jeg i kan komme den dato og det tidspunkt osv. osv.

Og så skriver vi frem og tilbage, og jeg... det er også mig der står for det formelle, eks. hvilken underviser der skal på. Vi har en vagtplan.

I: Okay

UV: Så altså på den måde, men udover det, så har vi ikke... vi har ikke nogen egentlig kontakt til lærerne inden. Øh... altså ikke... Altså nogle gange siger jeg til underviserne, hvis det er en god ide de lige snakker med dem. Det er tit, hvis det eks. er specialskoler.

I: Ja

UV: Og hvis lærerne ønsker det, så kan jeg godt være kontaktperson mellem dem og underviseren. Men det er ikke sådan at de stakkels undervisere skal stilles op til at være.. 'hvad er det lige det hedder'.. til altid at være til rådighed for lærerne, hvis de har et spørgsmål.

I: Okay. Så der er ikke rigtig den store relation eller det store samarbejde mellem læreren og underviseren?

UV: Nej.

I: Nej, okay. Hvilken information får i så inden, at klassen skal på besøg i forhold til museumsunderviseren, der skal undervise de elever, der kommer på besøg?

UV: Det er jo meget forskelligt. De bestiller jo et bestemt forløb. Hvis i går ind på vores hjemmeside, så kan i se de forløb vi har. Det bestiller de. De har datoen og tidspunktet, men så skal af læreren have at vide, hvem du er, hvilken skole du kommer fra, hvor mange elever er der, og hvilket klassetrin er det. Og derudover har de mulighed for at skrive en kommentar, og det er der nogen af dem der gør. F.eks. det her er en del af et forløb omkring Hungerbarnet, var der mange der skrev på et tidspunkt. Og så kan vi så tage højde for, at de har læst den bog og måske inddrage det i undervisningen.

I: Okay, men det er ikke altid I... altså det er kun, hvis læreren går ind og skriver det i kommentarfeltet ik?

UV: Ja, og det er der en hel del der gør

I: Okay

UV: Undervisningen er også... altså der grænse for, hvor meget vi kan forlange af underviserne i forhold til forberedelse. Det skal man også lige være opmærksom på, når man laver den her undervisning. Det er også noget jeg har fået erfaring for over lang tid, at lærerne nogle... fordi de ikke helt ved, hvad der foregår... så spørger de meget meget bredt.

Og det de har brug for, er i virkeligheden det jeg ved, vi tilbyder. Som er en (...) omkring det daglige liv på landet. Mange af dem handler om det.

I: Øhm, hvorfor udbyder I så de her undervisningstilbud/tjenester til skolerne.

UV: Altså først og fremmest så er vi en del af nationalmuseet. Vi er forpligtet til have undervisning. Vi er jo en del af kulturministeriet. Det er selvfølgelig... det er jo den kedelige version.

Men udover det så har man på netop frilandsmuseerne en meget gammel tradition for at formidle og undervise. Frilandsmuseets skolestue starter faktisk i 1964. Vi er en af de ældste, og en af dem der arbejder rigtigt meget med landbokultur og formidling hedder J. S. Møller. Og han kommer fra Højbæk museum. Og han foreslår allerede i 30'erne, at museerne skal være en del af undervisningen i skolen.

I: Okay

UV: Så på den måde, har museerne også en indre forpligtelse, og ikke bare en formel forpligtelse til at vise, hvem de er, og til at fortælle lidt om – eks. vi fortæller om Danmark i gamle dage.

Og så måske også nogen gange.. det er det jeg prøver når jeg tilrettelægger nye forløb.. det er at få noget af det ind, der ikke er så pænt. Frilandsmuseet, ja I har jo været herude, så I ved, at

Frilandsmuseet – her er jo ikke så betændt pænt, men der er nogen mørke sider af det også, og det har vi også nogen gange arbejdet med. Fattigforsorg på landet osv. Ja, det er en oplevelse.

I: Ja! Jamen indgår I så i en ordning, som f.eks. den åbne skole, hvor i modtager støtte i forhold til jeres samarbejde med skolerne?

UV: Nej vi modtager ingen støtte i den retning. Vi har et stort projekt med Lundtofteskole omkring undervisning af 5. klasse. De har haft problemer med klasselokaler. De har simpelthen ikke haft klasselokaler nok, så derfor har de valgt at tage deres 5. klasser herud, og vi har så lavet et meget stort håndværk og design forløb, som kører i det hele halve år en dag om ugen, hvor de er herude. Og det betaler de så for, men vi får ikke støtte til det andet end den støtte, der er igennem Nationalmuseets budget.

I: Ja okay, hvilke overvejelser gør i jer så, for at gøre undervisningen mere vedkommende for eleverne?

UV: Jamen for det første det pædagogisk, vi vil meget gerne lave det der hedder en dialogisk undervisning, hvor man ligesom inddrager eleven. Jeg ved ikke om det så altid lykkedes, eks. hvis man kommer til at stille meget lukkedes spørgsmål, hvis man ikke passer på. Men det handler meget om at man skal fortælle om eleverne, og måske også inddrage deres hverdag, og det er jo relativt nyt.

Derudover så er jeg i gang med at lave en revision, dels gennem underviserne, hvor vi skal lave nogle workshop, og så er jeg ved at lave en fokusgruppe fordi vores undervisning, sådan som jeg ser den, den trænger til at blive set på udefra, så vi kan blive bedre til ligesom at inddrage skolerne.

I: mmh.

UV: Det er sådan et lille arbejde der er i gang lige nu.

I: Okay, har i egentlig kontakt til skolerne eller klasserne efter de har været på besøg hos jer?

UV: Nej.

I: Nej, okay. Hvordan medtænker I så udviklingen af elevernes historiekompetencer, eks. historisk empati og historisk bevidsthed?

UV: Det er jo et ret svært spørgsmål, fordi det jo er... Fordi i virkelighed lige netop det der, skulle jo meget gerne være en del af det som lærerne foretager sig. Så vi bliver en del af lærernes brug af... altså lærernes arbejde med at få eleverne til at forstå historie. Det gør de f.eks. ikke i 1. klasse. I går kunne lige så godt være for 100 år siden, men det skulle de jo gerne gøre lidt senere.

Det er selvfølgelig noget af det vi ved, at man skal inddrage, når man laver undervisning. At man skal lige huske, at der er en historie og historiebevidsthed der skal køres. Vi er jo sådan set også historiebrug. Vi er netop i og med vi ofte har praktiske forløb, og at vi bruger vores bygninger. Frilandsmuseet

er et lidt anderledes museum, fordi vi kan gå ud og ind af husene. Hvilket også gør det lidt svært, da folk nogle gange ikke kan se det er et museum, så de bruger vores genstande på en måde, som de ikke kan tåle.

Det er jo derfor frilandsmuseet, det lille hus dernede, det er blevet indrettet, så det faktisk kan bruges over det hele

I: Ja. Når læreren så booker en tid, for at kunne komme derhen med en klasse... øhm.. er der så nogen steder I kan søge vejledning eller sparring i forhold til undervisningen? Og om I så også medtænker folkeskolens mål og kompetencer osv.

UV: Det er noget af det jeg er begyndt at arbejde med, at vi skal inddrage. Altså når man gennemlæser folkeskolens mål i forhold til vores undervisning, så opfylder rigtig meget af det de gerne vil have, at eleverne skal kunne indenfor de fag vi har.

I: Ja

UV: Så altså på den måde, men vi sætter os ikke ned og laver en tjekliste, men vi ser på, at det passer ind til det. Jeg vil gerne lave det sådan lidt mere fast i forhold til det, og det er det jeg skal bruge min fokusgruppe til blandt andet.

I: Det jeg forstår er, at I gerne vil medtænke det mere i jeres undervisning. Vil du fortælle lidt mere om, hvorfor det er du føler det er relevant at I også forholder jer til fælles mål og kompetencer.

UV: Jamen, fra vores side er det bl.a. fordi, at lærerne netop ser på fælles mål og kompetencer, når de bestiller vores undervisning. Det handler lidt om, at vi skal gøre vores undervisning relevant i forhold til folkeskolen, samtidig med at vi også bevare det der er kernen i vores undervisning, hvilket er dagligliv i, jeg ved ikke hvor mange forskellige former, og mennesket. Det er i virkeligheden det det hele handler om – hvordan er mennesket i forhold til historien, og hvordan er mennesket i forhold til sine omgivelser. Netop fordi vi er det her frilandsmuseum, hvor man kan gå rundt og se ting og røre ting.

I: Hvordan oplever i generelt elevernes motivation for undervisning og udbytte af læring på museet?

UV: Det er meget meget forskelligt! (*Griner*) Vi har lige haft et CBS business i Lyngby lavede et event – en eventklasse – hvor de skal lave et stort event for en folkeskoleklasse. Og til deres evaluering i går, og der kunne de konstatere nøjagtigt det samme som os – hvilket var lidt skræmmende - og det er, at dels er der nogen lærere der er meget meget engageret og deltagende, og de er helt fantastiske og spørge, hvor de kan hjælpe. Dels er der nogen lærere som sætter sig på bagsmækken,

og i virkeligheden ikke ved, hvad de skal gøre eller gribe i – og det er i virkeligheden nogle gange vores egen fejl tror jeg, fordi vi ikke får fortalt dem, hvad det er vi gerne vil have de gør.

Og så er der endelig nogle klassetrin, der nogle gange er udenfor pædagogisk rækkevidde (*Griner*). 7. og 8. klassetrin kan være svære fordi de er i et eller andet mellemtrin, hvor de er ved at blive voksne, men de er ikke helt voksne nok endnu. Så for at fange dem, så skal man lave noget andet. Jeg har haft nogle forløb, men det er tit kortere forløb – og de er meget dyre at have. Det her handler også delvist om økonomi – og der har jeg kunne fanget dem ved at lave rigtig mange opgaver, og rigtig meget praktisk arbejde. Eller jeg har fanget dem ved at lave et rollespil som er meget seriøst og meget krævende.

De bliver lidt anderledes, og de begynder også at fungere lidt anderledes oveni hovedet. De leger ikke mere... Forstår du, hvad jeg mener?

I: Ja (*Griner*)

UV: I 5. og 6. klasse kan du godt få dem til at lege med lidt anstrengelse, men i 7. og 8. klasse, der leger man ikke mere. I 9. og 10. klasse kan man faktisk godt begynde at gøre det igen. Der er de ikke så bange for at vise de er lidt barnlige igen, når de leger.

I: Ved du ca. hvilket klassetrin det er i mest har på besøg?

UV: Det er 0. – 5. klasse. Og så har vi sådan nogle sjove hjørner. 7. klasserne kommer herud nogle gange og hører om landboforhold og det daglige liv. Og så har vi nogle voksne elever, eks. sosu assistenterne fra Herlev, der er under uddannelse. De kommer herud for at høre en forelæsning... eller omvisning, der hedder fattig og nødstedt nede i Greve Hospital, om fattigforsorg på landet. Og det er så fordi deres uddannelse skal sættes ind i en historisk sammenhæng. Men hovedparten af vores besøgende, det er de mindre klasser.

I: Okay, er der egentligt nogle af de forløb I kører med de mindre klasser, som I godt kunne tænke jer bedre kunne formidles til de ældre klasser? I forhold til at de bedre kan sætte sig ind i tiden.

UV: Vi har en gammel tradition for at tilpasse klassetrinnet, og det gør vi også, når vi kommer til 7. klasserne. Så på den måde.

I: Okay, super. Jamen jeg tror vi har stillet de spørgsmål vi havde.

- Der snakkes af og siges tak for denne gang -