

Bachelorprojekt juni 2023

KRIGSMUSEET SOM RESSOURCE I HISTORIEUNDERVISNINGEN



Neela Sofie Kastebo Hansen
laer195432

Vejledere: Sanne Faber og Benjamin Laier

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Problemformulering.....	4
Undersøgelsesdesign.....	4
<i>Filosofisk hermeneutisk tilgang</i>	<i>4</i>
<i>Observationsstudier.....</i>	<i>6</i>
<i>Feltarbejde.....</i>	<i>6</i>
Kvalitativ metode - observation	7
Åben observation - I klasseværelset.....	7
Semistrukturerede og direkte observation - På museet.....	8
Kvalitative interviews	8
Spørgeskemaundersøgelse.....	9
Præsentation af teori	10
<i>Historiebevidsthed.....</i>	<i>10</i>
<i>Stedbaseret undervisning</i>	<i>11</i>
<i>Museet som læringsrum</i>	<i>12</i>
Lærerens rolle.....	13
Evaluerings af museumsbesøget.....	14
<i>Læringsmiljøer og elevens deltagelse.....</i>	<i>14</i>
Analyse	16
<i>Introduktion til Krigsmuseet</i>	<i>16</i>
Genstandsniveau	16
Udstillingsniveau	17
Museumsniveau	17
<i>Opsamling.....</i>	<i>18</i>
<i>Analyse 1: Lærerens intention med museumsbesøg.....</i>	<i>19</i>
Hvorfor undervise i krig?	19
Museumsbesøget i praksis	19
Formålet med museumsbesøget.....	21
<i>Analyse 2: Elevernes oplevelse af museumsbesøget</i>	<i>22</i>
Elevernes introduktion til museumsbesøget.....	22
Elevernes sammenhængsforståelse	23
Interaktive udstillinger motiverer.....	24
<i>Delkonklusion</i>	<i>25</i>
Diskussion	26

Konklusion	28
Perspektivering	29
Anvendt litteratur	30
<i>Bøger og artikler</i>	<i>30</i>
<i>Internetsider</i>	<i>31</i>
Bilag	33
<i>Bilag 1 – Åben observation (Før museumsbesøg).....</i>	<i>33</i>
<i>Bilag 2 – Direkte observation (På Krigsmuseet).....</i>	<i>36</i>
<i>Bilag 3: Åben observation (Bearbejdelse af museumsbesøg).....</i>	<i>39</i>
<i>Bilag 4: Interview med lærer.....</i>	<i>41</i>
<i>Bilag 5: Interview med elevgruppe</i>	<i>43</i>
<i>Bilag 7: Interviewspørgsmål til elever.....</i>	<i>48</i>

Indledning

I en virkelighed hvor unge mennesker dagligt overvældes af indtryk fra alle sider, med nyheder og ting de skal forholde sig til, er historie en væsentlig del af folkeskolen, og et fag der har til opgave at bidrage til elevernes bevidsthed, identitet og demokratiske dannelse. I Fælles Mål stk. 3 for historiefaget fremgår det, at *Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund* (Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Det vil sige at det er folkeskolens opgave, at elevernes historiske forståelse styrkes, så de bliver bevidste om, hvordan samfundet og deres eget liv er historieskabte, og får forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.

Med Folkeskoleloven i 2014, indtræffer tanken om den åbne skole med mål, der har til hensigt at understøtte en mere varieret skoledag til fordel for elevernes læring (Undervisningsministeriet, 2022). Skolen må i højere grad samarbejde med det lokale idræts-, kultur – og foreningsliv. Skolens fag og fagenes indhold har mulighed for at virke teoretisk og abstrakt for eleverne, og Udeskolen kan derfor bidrage til at skabe koblinger mellem skolens indhold og den virkelighed, der eksisterer uden for klasselokalet. Formålet ved udeskole er netop at skabe disse koblinger gennem eks. arbejde og stedbaseret undervisning (Storgaard, 2018, s. 14-15).

I 2015 foretog HistorieLab i samarbejde med Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen en national undersøgelse *“Historiefaget i fokus: dokumentationsindsatsen”*, angående elever og læreres forståelser af historiefaget. Resultatet viste at eleverne fandt *“undervisningen kedelig”* og at historie *“ikke er lige så vigtigt som andre fag”* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 10).

Alligevel er historie en væsentlig del af folkeskolen og et fag, hvis formål bl.a. er at bidrage til elevernes historiske bevidsthed og identitet. I undersøgelsen påvises også, at ved at tage eleverne ud af skolen, opleves historieundervisningen relevant, netop fordi eleverne får aktiveret deres sanser. Endvidere skønner anden forskning, at eleverne er motiverede og deltager i et større omfang i historieundervisningen, hvis de får medbestemmelse i undervisningen, både hvad angår emne og undervisningsformer – og aktiviteter (EVA, 2014, s. 129-130). Margit Eva Jensens ph.d. afhandling, *Det kulturhistoriske museums som undervisningsressource*, konkluderer også, at viden skal aktiveres

for, at den kan lagres i hukommelsen - man må anse eleverne for værende 'små eksperter', under et museumsbesøg i (Jensen M. E., 2019, s. 104). Museer kan altså være en værdifuld kilde til at konkretisere historieundervisningen og styrke elevernes historiebevidsthed. Hovedsigtet i nærværende bachelorprojekt er at undersøge, hvordan Krigsmuseet kan bidrage til historieundervisningen i en 5. klasse, og hvilken betydning museets bidrag kan have for elevernes historiebevidsthed, samt aktive deltagelse.

Problemformulering

Hvordan benytter læreren museumsbesøg som en ressource i historieundervisningen til at fremme elevernes historiebevidsthed og aktive deltagelse?

Undersøgelsesdesign

I nedenstående afsnit præsenteres og begrundes de undersøgelsesmetoder, der er anvendt i bachelorprojektet. Undersøgelsen omfatter kvalitative observationer- og interviews, samt kvantitativ metode via spørgeskema, som er valgt på baggrund af den filosofisk hermeneutiske tilgang.

Filosofisk hermeneutisk tilgang

I dette bachelorprojekt søges der svar på hvordan læreren kan inddrage museumsbesøg i historieundervisningen. Formålet er ikke at forklare dette, men snarere at skabe en forståelse for lærerens praksis, samt elevernes udbytte heraf. Det er derfor relevant at inddrage Hans-Georg Gadamer's filosofiske hermeneutik, da denne har fokus på forståelse og fortolkning. Undervejs i arbejdet med undersøgelsen, vil der forekomme en løbende erkendelsesproces. I arbejdet med den filosofiske hermeneutik, er det essentielt at have egne og andres forståelser og fordomme for øje, disse danner tilsammen en forståelseshorisont. Denne forståelseshorisont er relevant, da man sjældent går forudsætningsløst til et socialt fænomen, og derfor må man betænke hvilke betydninger disse forståelseshorisonter kan have (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 50).

Som det fremgår i problemformuleringen, er opgavens formål at undersøge elevers historiebevidsthed, når der inddrages museumsbesøg i undervisningen. Generelt vil undersøgelsesdesignet være præget af forskellige forskningspositioner. Den fænomenologiske

tilgang bringes i brug, da det både er elever og lærerens tanker og udsagn ift. museumsbesøg og historieforståelse der inddrages (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 46-47). Den positivistiske tilgang er til stede, når museumsdidaktikken anses som en metode til at undersøge, hvorvidt det understøtter børns læring (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 41).

I arbejdet med den filosofiske hermeneutik er det essentielt at have blik for egne og andres forståelser og fordomme, som tilsammen danner en forståelseshorisont. Denne forståelseshorisont er vigtig, da man ifølge den filosofiske hermeneutik aldrig går forudsætningsløst til et socialt fænomen, og derfor må man have for øje hvilke betydninger disse forståelseshorisonter har (Højberg, 2013, s. 322).

Fordomme og forforståelser er ifølge Gadamer ikke nødvendigvis negative, men brugbare da de har til formål, at formulere de rigtige spørgsmål, og hjælpe til at danne nye erkendelser (Juul, et al., 2012, s. 122). De forforståelser jeg som 'forsker' har haft, er funderet i min interesse for lærerens inddragelse af museumsbesøg i historieundervisningen, samt udvikling af min egen praksis som kommende folkeskolelærer. Dette projekt er dermed afgrænset således, at fokus er rettet mod lærerens inddragelse af museumsbesøget, men også hvordan det kvalificerer elevernes historiebevidsthed, qua Bernard Eric Jensens socialkonstruktivistiske historiebevidsthedsbegreb (Jensen B. E., 1996). Formålet med denne undersøgelse er også funderet i den filosofiske hermeneutiske filosofi, da den ikke søger forklaring på lærerens undervisning, men nærmere en dybdegående viden, der kan bidrage til at forstå museets inddragelse – og hvordan denne kan kvalificeres i historieundervisningen (Højberg, 2013, s. 321). For at få en bredere og dybere forståelse for, hvilken betydning museumsbesøget kan have for elevernes historiebevidsthed og aktive deltagelse, vil der søges at skabe en horisontsammensmeltning. En horisontsammensmeltning sker, når man som forsker, i mødet med det undersøgende felt, læreren - eleven og museet, kan forstå de gensidige meningshorisonter (Juul, et al., 2012, s. 125).

Når disse divergente horisonter mødes og udfordres, kan der skabes nye erkendelser og en revidering af forforståelser. Penduleringen mellem forskerens fordomme og nye erkendelser fra den sociale virkelighed er ifølge Gadamer dermed til for, at der kan skabes grobund for yderligere erkendelser (Juul, et al., 2012, s. 125).

Observationsstudier

I forbindelse med dette bachelorprojekt har jeg valgt at kontakte en skole, da jeg ønskede at observere en klasse, mens de indgik i et undervisningsforløb. Indsamlingen af empirisk materiale blev foretaget i foråret 2023 og består af to observationer, ét hvor jeg undersøgte museet og lavede en museumsanalyse af Krigsmuseet jf. Thorhauge og Larsen 2008, og ét hvor jeg undersøgte elevernes interaktion i forbindelse med undervisningen (bilag 1-3). Da formålet med opgaven er, at få indsigt i elevernes og lærers oplevelser med historiefaget, og brugen af museet i forbindelse med dette, passer den valgte videnskabsteoretiske retning, da man i hermeneutikken ikke blot vil forklare, men forstå feltet. Herudover anvender jeg den abduktive metode, da min teori er udvalgt på baggrund af empirien, og derfor justeres efter denne.

Yderligere er der i arbejdet med observationsstudiet, både i klasseværelset og under museumsbesøget, gjort brug af nedenstående skema for at skabe overblik og struktur i observationerne.

Eksempel på observationsskema

Tid	Beskrivelse	Situation/fortolkning

Feltarbejde

Mine observationer var organiseret som feltarbejde, hvor jeg fulgte en klasse på et museum, med betingelsen om, at ingen fænomener kan isoleres (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 137).

Således kan observationer af eksempelvis elevers niveau af deltagelse og læring både være relateret til specifikke forhold, i forbindelse med elevernes deltagelse, og kvalifikation af elevernes historiebevidsthed. Dog med øje for, at disse niveauer kan variere generelt og afhængig af elevernes situation. Der er med andre ord mulighed for fortolkning, hvilket muliggøres af den valgte videnskabsteoretiske retning, da der ikke søges efter generaliserbar viden, og jeg er af den årsag opmærksom på, både hvornår jeg fortolker, og hvilke andre fortolkningsmuligheder, der kunne være. Jeg valgte at notere mine observationer i en semistruktur, som understøtter førnævnte fokus på fortolkningsmuligheder, med en klar adskillelse af observerede fakta og min refleksion over observation (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 130-132). Observationerne er noteret i korte beskrivelser, og uddybet efterfølgende, hvilket gav anledning til at notere mest muligt. Dette bachelorprojekt tager udgangspunkt i den faglige og formelle rapportering af mine observationer

og interviews, derunder fokus på at opretholde krav om fortrolighed, samt sløre identifikationsmuligheder af de omtalte aktører.

Kvalitativ metode - observation

Jeg har valgt at bruge observationer til indsamling af empiri, for at give et mere nuanceret billede af undervisningen. Jeg indgik i dialog med en lærer, som skulle påbegynde et undervisningsforløb om *Krig*. Denne indledende dialog fik skærpet mit fokus for bachelorprojektet, samt min forståelse for spillet mellem lærer – elev og museum, og hvordan læreren havde tænkt sig at inddrage museet i undervisningen. For at opnå bedst mulige resultater i henhold til mine observationer, der bygger på deltagelse og inddragelse af museumsbesøget gennem historiebevidsthed, har jeg først og fremmest sat mig grundigt ind i begreberne, da det har klædt mig på til at kunne kigge efter de rette objekter. Jeg har forholdt mig deduktivt til mine observationer, da jeg har observeret på baggrund af eksisterende teorier. Yderligere er der blevet gjort brug af metodetriangulering, for bedst muligt at kunne skabe indsigt og forståelse for feltet (Aagerup & Willa, 2016, s. 30-32).

Da min intention var at undersøge anvendelsen af begreberne *deltagelse* og *historiebevidsthed*, samt om udviklingen af elevernes historiske kompetencer, var til stede i den generelle historieundervisning, fandt jeg det fordelagtigt at observere passivt. Jeg valgte dermed at forholde mig som fuldstændig observatør. Som udgangspunkt vil det være udfordrende, at en sådan observation giver et konkret og korrekt billede af hverdagen, da min egen forforståelse, tilstedeværelse og handlinger i form af observation og notetagning, kan have indflydelse på elevernes, såvel som lærerens opførsel og engagement i undervisningen. Jeg havde på forhånd informeret læreren om, hvad jeg ville undersøge, dels for at undgå nervøsitet fra denne ift. undervisningen. Derfor fravalgte jeg også at kvantificere mine observationer ved fx at notere, hvor ofte hver enkelt elev rakte hånden op. Et fravalg, der skyldtes at jeg ikke på forhånd ønskede at definere, hvordan elevernes deltagelse kom til udtryk.

Åben observation - I klasseværelset

Jeg valgte at lave en direkte og semistruktureret observation af læreren og eleverne i klasseværelset á tre omgange. Dette gjorde jeg bevidst for at imødekomme den hermeneutiske tilgang, således at mine fordomme, blev overført til nye erkendelser. Jeg fokuserede herefter på, hvordan læreren

valgte at inddrage museumsbesøget i sin undervisning, som kobling mellem det faglige indhold og arbejdsmetoderne (Aagerup & Willa, 2016, s. 67-69).

[Semistrukturerede og direkte observation - På museet](#)

Jeg foretog en semistruktureret og en direkte observation af eleverne under museumsbesøget. Jeg valgte bevidst den semistrukturerede observation som metode, da jeg som observatør fokuserede på, hvordan eleverne interagerede med museets artefakter, samt løste deres tildelte opgaver. Herudover valgte jeg den semistrukturerede metode, da jeg gerne ville være åben overfor nye og uforudsete interaktioner fra elevernes side, hvilket kan give en større indsigt i elevernes meningshorisont. Dog var jeg opmærksom på, at jeg ikke kunne se alle elever i én situation, men måtte dele det op, så jeg kun observerede øjebliksbilleder af alle elevernes interaktion med museet. Jeg kunne med fordel have fokuseret på en enkelt elevgruppe for at få et tættere perspektiv af elevernes oplevelse- og deltagelse på museet (Aagerup & Willa, 2016, s. 67-69).

Jeg tilgik observationen som en direkte observation, netop for at indsamle så mange informationer som muligt, særligt i forhold til stemning og kontekst (Aagerup & Willa, 2016, s. 71). Undervejs i observationerne i klasseværelset valgte jeg en ikke-deltagende rolle, her fokuserede jeg udelukkende på at iagttage. Dette gjorde jeg bevidst, da den observerede klasse i forvejen kender mig, og for at undgå at deltage i undervisningen som 2. lærer. Jeg er dog bevidst om – og opmærksom på, at min tilstedeværelse i klasselokalet alligevel kan have påvirket både lærer og elevers fokus og adfærd (Aagerup & Willa, 2016, s. 70).

[Kvalitative interviews](#)

Jeg har som supplement til observationerne, foretaget interviews med en lærer og en elevgruppe. Jeg ønskede at sammenstille mine observationer med data omhandlende, tanker og refleksioner om praksis, for at sikre et bredere datagrundlag, hvor feltet belyses fra forskellige vinkler (Aagerup & Willa, 2016, s. 77). Interviewet med læreren havde til formål at give indblik i lærerens planlægning og oplevelse af, at integrere og anvende museumsbesøg i historieundervisningen, samt evne til at motivere eleverne til at deltage aktivt i undervisningen. Interviewet med eleverne havde til formål at give mig indblik i elevernes oplevelse af selve historiefaget, samt museumsbesøget. Ligesom ved observationerne, er jeg opmærksom på, at denne metode også har risici for, at der kan fejltolkes. Jeg optog alle interviews ved hjælp af MacBooks egen audiooptager 'Memoer', hvor jeg

efterfølgende transskriberede manuelt. Jeg fandt denne metode bedst anvendelig, i forhold til at interviewene er foretaget i elevernes skoletid. Det skulle være så lettilgængeligt og enkelt for alle, som muligt. Transskriberingen er renskrevet, forstået således at alle meningsforstyrrede ord er fjernet. Dette er bevidst, da intentionen er at disse skal være læsbare, (og de meningsforstyrrede ord) ingen relevans har for bachelorprojektet. Jeg har i interviewene gjort brug af kommunikativ validitet (Aagerup & Willa, 2016, s. 134-135). Jeg har bl.a. udspurgt mine informanter undervejs i interviewene om *'det er rigtigt forstået'*, til at sikre korrekt forståelse og/eller uddybning. Herudover har jeg gennem dialog med læreren haft etiske overvejelser om min rolle, samt sendt et forældrebreve ud til elevernes forældre på Aula for at validere mine interviews.

Spørgeskemaundersøgelse

I forlængelse af indsamlingen af empiri, valgte jeg også at udarbejde et kvalitativt internetbaserede spørgeskema til elever. Udvælgelsen af svarpersoner er nøje udvalgt, således at respondenterne: er fra den klasse, jeg i forvejen har gjort resten af mine observationer. Dette er valgt for at få et størst muligt indblik i den kulturkreds, jeg i forvejen befinder mig i. Derudover for at få indsigt i hvordan eleverne bruger historie i dagligdagen og hvordan de trækker på historiebevidstheden. Læring og historie er situeret i tid og relaterer sig til specifikke emner og steder. Eleverne kan gennem historieundervisningen opdage, og lære at de selv er historieskabte, såvel som historieskabende. Jeg har afgrænset min undersøgelse ved at forholde mig til eleverne, samt den omtalte lærer, da disse er centrum, for undersøgelsen i nærværende opgave.

Præsentation af teori

Formålet med dette afsnit er at præsentere analysens teoretiske rammeværk og behandler følgende temaer, i den nævnte rækkefølge: Historiebevidsthed, stedbaseret undervisning, museer som læringsrum samt læringsmiljøer og elevens deltagelse. Temaerne er valgt i relation til arbejdet med problemformulering og empiri. Hensigten er at skabe et fundament for en senere diskussion af museets som ressource i lærerens undervisning.

Historiebevidsthed

Bernard Eric Jensen formulerer begrebet *historiebevidsthed* således: *Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt af forventninger* (Jensen B. E., 1996, s. 5). Historiebevidsthed er dermed et opgør med opfattelsen om, at der skal sættes lighedstegn mellem historie og fortid. Der er snarere tale om historie som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid. Jensen søger at indkredse det menneskelige eksistensvilkår, forstået således at der altid vil være en datid, samtid og en fremtid, og at historie må forstås som en levende og igangværende proces, der altid vil omfatte alle tre tider (Jensen B. E., 1996, s. 5-6). Historie er altså menneskeskabt, og vi har mulighed for selv at forme vores og andres liv gennem fælles beslutningstagen, dermed er vi historieskabte – og historieskabende (Pietras & Poulsen, 2016, s. 68). Som underviser er det derfor vigtigt, at eleverne lærer hvordan de kan anvende deres historiske viden aktivt, skabe koblinger mellem historieundervisningen, samt en fælles forståelse af de tre tidsdimensioner. Museet kan i denne ombæring inddrages, da det kan understøtte målet og ønsket om elevernes oplevelse af- og indlevelse i, en anden tid.

Hvis man vil kvalificere elevernes historiebevidsthed, og hermed deres forståelse af eksistentielle, etiske og moralske spørgsmål af egen og andres identitet og tilhørsforhold, er det relevant at inddrage kognitive elementer, som hører under den videnskabelige, analyserbare dimension af faget (Kopp, 2022, s. 50).

I forlængelse af B.E. Jensen (1996) vil jeg inddrage følgende model:

Andreas Körber præsenterer den didaktiske model 'FUER-modellen', for spillet mellem fire kompetenceområder, som alle har til formål at kvalificere elevernes historiske bevidsthed:

1. Afsæt/Trigger, som beskrives som et afsæt til elevens forforståelse og til at vække nysgerrighed
2. Undersøgelseskompetencer, som handler om at kunne formulere en problemstilling
3. Metodekompetence, at kunne søge, tilgå og vurdere kilder
4. Orienteringskompetence, som handler om at kunne relatere og perspektivere ny viden til sin egen hverdag og revidere egne forforståelser. Eleven skaber en ny fortælling ud fra en nytilegnet forståelse af fortid, nutid og fremtid.

I modellen er der både fokus på historisk viden og historisk tænkning, samt samspillet mellem disse (Pietras, 2018). Denne kompetencemodel for historisk tænkning er et forsøg på at bevæge sig fra historiebevidsthed, forstået som en grundlæggende mental proces, til historiebevidsthed som kompetence. Med andre ord, et forsøg på at konkretisere arbejdet ift. kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed. For Andreas Körber er FUER-modellen anvendt til- og for den lærendes autentiske behov for orientering. Dette behov for orientering og udvikling af kompetencer, må stå i centrum i lærerens planlægning og gennemførelse af historieundervisning. FUER-modellen er altså et bud på operationalisering af den dannelsesproces, der foregår, når elevernes historiebevidsthed kvalificeres og taler ind i historiebrugsdidaktikken, der netop tager afsæt i elevernes livsverden (Kopp, 2022, s. 51).

FUER-modellen er struktureret som et kredsløb, og ikke en lineær proces. Dermed skal den didaktiske model anses som et planlægningsredskab, og ikke en præcis illustration af, hvordan et undervisningsforløb kan se ud i praksis. Det er lærerens opgave at tage stilling til hvilke af faserne der skal indgå, samt hvordan elevernes læreprocesser skal faciliteres for, at historieundervisningen bliver meningsfuld og brugbar for eleverne (Kopp, 2022, s. 52-58). Modellen kan anvendes, hvis målet er at eleverne skal arbejde undersøgende og problemorienteret med et emne. Eleverne kan dermed få medansvar for egne læreprocesser og indhold, som tidligere nævnt, fremmer og understøtter elevernes motivation og læring i historieundervisningen.

Stedbaseret undervisning

Qua udeskolebegrebet, centrerer der i følgende afsnit om *stedet, og museet som læringsrum*. Stedet repræsenterer et erfaringsrum, såvel som en forventningshorisont, da mennesker handler i geografi og ofte ud fra geografi (Kvande & Naastad, 2020, s. 225).

Stedet kan bidrage til at give mennesket et handlingsrum, men samtidigt også begrænse dette handlingsrum. Disse muligheder og begrænsninger er historieskabte og historieskabende. Skolen har grundlæggende til funktion at uddanne elever til at indgå i samfundet. Historiefaget kan således skabe koblinger mellem samfundet og elevernes livsverden. Historiske steder og bygninger er bl.a. spor fra fortiden, der indeholder information, der adskiller sig fra lærebøgerne. At eleverne undersøger steder med henblik på fx bestemte historiske hændelser, kan fremme elevernes historiebevidsthed. Derudover illustrerer stedet sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid, samt repræsenterer alle tre tidsdimensioner i historiebevidsthed, da stedet viser, at mennesker handler i tid bl.a. ved at opføre bygninger, som udgør stederne, og disse handlinger efterlader spor, som eftertidens mennesker må forholde sig til (Faber, 2022, s. 150-151). Stedet spiller en væsentlig rolle, når vi arbejder med historie, men omfanget af denne rolle kan variere alt efter, hvilken funktion fortællingen har. I *Det meningsfulde historiefag* (2022) plæderes der for, at stedet, i denne ombæring museet, også får en betydning, da eleverne får noget konkret at forbinde fortællinger om fortiden til. Museet bliver et huskeredskab, som betragtes i dets affektive og kognitive læringspotentiale, som motiverer eleverne gennem forbindelser til det historiske sted. Stedbaseret historieundervisning kan anses som udgangspunkt for kvalificering af elevernes historiebevidsthed, både i forhold til personlig og kollektiv identitet, samt den sociokulturelle læreproces og mødet med det anderledes (Faber, 2022, s. 151-152). Historieundervisningen bør altså, tages ud af klasselokalet og skabe forbindelse mellem stedet og elevernes egen livsverden, hvis man vil fremme elevernes historiebevidsthed.

Museet som læringsrum

Museer tilbyder et unikt læringsmiljø, der adskiller sig fra skoler. Det tredimensionelle rum, genstande, skulpturer og andre genstande på museet, giver anledning til - og mulighed for flere former for pædagogik, heriblandt æstetiske læringsprocesser. Disse æstetiske læringsprocesser kan anvendes i klasseværelset til at skabe en mere dybdegående forståelse for et givent emne (Boritz, 2013, s. 82-83). Museet tilbyder en række aktiviteter i undervisningen, hvor eleverne både får anvendt deres visuelle, auditive og taktile sanser. Det kan fx være ved at røre en gammel rustning, placeret i autentiske omgivelser fra Danmarks krige. At se sine klassekammerater interagere med sådan en genstand, siger mere end 1000 ord, og lagres bedre i elevernes hukommelse (Boritz, 2013, s. 86). Ved at sætte elevernes sanser i spil, understøttes undervisningens tema, og der skabes en

god variation. Nogle genstande vil pr. automatik tiltrække børn ved, at de afventer en direkte reaktion eller at børn skal agere på en særlig måde. Det kunne fx være et ror på et skib, hvor eleverne interagerer, og forbinder genstanden direkte til en person på en flåde. På den måde får eleverne også aktiveret og styrket deres indlevelse i historien (Boritz, 2013, s. 85-86). Desuden får eleverne indblik i noget, der ellers kan synes at være langt fra det, de kender til og er en del af deres hverdag. Ved at få indblik i krigenes forskellige aktiviteter og aktører, samt sætte disse i relation til hinanden på tværs af de tre tidsdimensioner, kan eleverne få en bredere forståelse for, hvem, hvad og hvorfor der findes krig, hvilket kan bidrage til at styrke elevernes historiebevidsthed, såvel som kompetencen historisk empati (Boritz, 2013, s. 86).

Lærerens rolle

Loa Bjerre præsenterer begrebet *præsentisme*, der omhandler at møde fortiden set fra fortidens perspektiv. Præsentisme optræder i bl.a. læremidler og i andre fremstillinger af fortiden i forskellige grader (Bjerre, 2019, s. 135-139). Læreren må derfor anvende begrebet i sin undervisning, og give sine elever redskaber til at formulere spørgsmål og arbejde undersøgende ift. et historisk emne. Eleverne arbejder med fagenes indhold 'on location', hvilket fordrer til at eleverne arbejder med et fagligt indhold, og anvender deres viden og færdigheder på nye måder. Når det kropslige inddrages i undervisningen, giver det anledning til forskellige arbejdsmåder, med nye anvendelsesformer og handlemåder i det fag, som eleverne arbejder med. I dette tilfælde – historiefaget. Lærerens opgave er at støtte og vejlede eleverne i, at forbinde deres eksisterende viden med den nye viden, som de møder på fx museet. Ved at skabe en dialog med eleverne kan læreren undersøge, hvilke erfaringer eleverne har tilegnet sig og vejlede dem i, at disse erfaringer kobles til det faglige stof. Dialogen giver eleverne mulighed for at reflektere over deres oplevelser på museet (Storgaard, 2018, s. 18). Præsentisme er et redskab, læreren kan anvende til at vurdere elevernes progression, når det omhandler historiefaglig fordybelse om fortiden. Undervisningen kan dermed blive mere varieret, og muliggør at forbinde fagligt indhold til en bestemt kontekst, der kan optimere elevernes læring. For at udnytte museets kvaliteter og muligheder, er det væsentligt at læreren i sine overvejelser om undervisningen, har viden om stedet og didaktisk formår, at koble det til historieundervisningen (Storgaard, 2018, s. 19).

Evaluerings af museumsbesøget

Et centralt punkt i didaktikken i forhold til den stedbaserede undervisning er forholdet mellem inde og ude. Det faglige indhold i undervisningen, som foregår inde i klassen, må relatere sig til den undervisning, der foregår ude på museet. Efterfølgende oplevelser, data og erfaringer bringes tilbage til klassen og bearbejdes aktivt i forhold til det faglige indhold, der er i undervisningen. Den stedbaserede undervisning bør derfor altid have til formål at skabe koblinger mellem det fag eller fagområde, som undervisningen omhandler, ellers vil læringen gå tabt (Boritz, 2013, s. 89-91). Gennem vekselvirkningen mellem undervisningen inde og ude, får eleverne mulighed for at udvikle et fagsprog. Til ethvert af skolens fag knytter der sig særlige termer, begreber og forståelser, som eleverne skal lære at beherske (Storgaard, 2018, s. 20). I dette tilfælde et fælles fagsprog om historien, særligt begreber som historiebevidsthed og begreber indenfor krig, fx *sabotage*.

Læringsmiljøer og elevens deltagelse

Læringsmiljøet er det miljø, den atmosfære, sociale interaktion, de holdninger og den målstruktur som eleverne møder og erfarer i skolen. Det er ifølge Skaalvik, elevernes opfattelse af læringsmiljøet, der har konsekvenser for deres motivation, selvopfattelse, præstationer og adfærd. Hvis man vil ændre elevernes oplevelse af læringsmiljøet og dermed øge deltagelsen, må man ændre på de forhold, der har betydning for elevernes oplevelse (Skaalvik, 2008, s. 216-217). Skaalvik (2008) peger på to centrale aspekter ved læringsmiljøet: For det første er det de signaler, der sendes til eleverne om, hvad der er vigtigt, hvad skolen lægger vægt på, hvad læring er og hvordan man arbejder med læringsopgaver, som skaber et godt læringsmiljø. For det andet kan en læringsorienteret målstruktur fremme den enkelte elevs opgaveorientering, hvilket har en række positive virkninger på elevens opfattelser, følelser, prioriteringer og læringsstrategier. I modsætningen til dette, står en præsentationsorienteret målstruktur, som har til formål at fremme jeg-orienteringen hos eleverne. For at skabe et godt læringsmiljø må de sociale relationer mellem elev og lærer også være i betragtning, da det udgør det sociale klima på skolen (Skaalvik, 2008, s. 218). De sociale relationer mellem elev og lærer, knytter sig til et kognitivt og et emotionelt aspekt, der begge relaterer sig til den betydning, dialogen har for læringsprocessen. Samtalen formidler en forståelse af stoffet og afdækker forskellige måder at forstå på. Da det er igennem dialogen, at forskellige perspektiver belyses, bidrager den også til at aktivere forskellige vidensstrukturer hos

den enkelte elev. Det letter bearbejdningen af stoffet og hjælper eleverne til at opnå nye erkendelser og sammenhængen af stoffet. Det emotionelle aspekt ved de sociale relationer knytter sig til den betydning, angående elevernes velbefindende, trivsel og tilhørsforhold til miljøet. Det er vigtigt at prioritere elevens trivsel i skolen, da det har en afgørende betydning for elevernes motivation og evne til faglig koncentration (Skaalvik, 2008, s. 219).

Skaalvik præsenterer derudover tre typer af kriterier for en inkluderende skole, disse vil blive beskrevet og udfoldet i nedenstående afsnit:

1. Rammekriterier
2. Proceskriterier
3. Opleveleskriterier

Ved rammekriterier forstås de betingelser, der udgør de muligheder og begrænsninger, som kunne være inkluderende, bl.a. undervisningsplaner, undervisningsmaterialer samt holdninger og værdier i skolen. Betydningen af rammekriterier forudsætter differentiering af undervisningen ift. den enkelte elevs forudsætninger og udviklingsniveau. Det kan i nogen tilfælde kræve en kvalitativ differentiering, som forudsætter fysiske forhold.

Proceskriterier handler om, hvordan skolen organiserer og gennemfører undervisningen. Det kan være tilrettelæggelse med henblik på samarbejde, dialog, graden af autonomi og medbestemmelse for eleverne, samt samarbejdet mellem skole og forældre. Proceskriterierne omhandler også graden af tilpasning og differentiering af undervisningen og organisering af arbejdet, på en sådan måde, at alle elever deltager aktivt og meningsfuldt i det faglige fællesskab.

Opleveleskriterierne vedrører, hvordan eleverne oplever skolen – socialt, kognitivt og emotionelt. Dette omfatter lagring af viden, færdigheder og læringsstrategier. Eleverne har behov for medbestemmelse og for at opleve mestring, tilhørsforhold, anerkendelse og selvværd. Disse aspekter af elevernes udvikling har en gensidig positiv indvirkning på hinanden. Et inkluderende læringsmiljø bør varetage disse behov og idealer. Som lærer må man i sin planlægning og gennemførelse af undervisning opfatte undervisningen som en helhed, hvor de forskellige kriterier påvirker hinanden (Skaalvik, 2008, s. 219-223).

Analyse

Med afsæt i ovenstående teori og dertilhørende begreber, vil disse nu sættes i sammenspil med empirien, i følgende analyse, for at give et fyldestgørende indblik i lærerens og elevernes oplevelser og erfaringer med museumsbesøget. Analysen er opdelt i henholdsvis en introduktion til Krigsmuseet, lærerens hensigt med museumsbesøget, samt elevernes opfattelse af historieundervisningen.

Introduktion til Krigsmuseet

I forhold til besvarelsen af min problemformulering, er det hensigtsmæssigt at analysere Krigsmuseet vha. Thorhauge og Hejlskov Larsens analyseværktøj, forud for mine observationer (Thorhauge & Larsen, 2008, s. 48). Denne analysemodel er repræsentativ, da den kan føre til generel viden om museet, som i denne forbindelse bliver opbygget induktivt. Dette gør jeg for at imødekomme den filosofiske hermeneutiske tilgang. Mine forforståelser bliver således udvidet, og kan bidrage til nye opmærksomhedspunkter, og derigennem skabe en horisontsammensmeltning (Jουλ, et al., 2012, s. 125). Følgende introduktion er et videreskriv af et studieprodukt, gennemført i specialiseringsmodulet 'Museet i et innovativt samarbejde' i foråret 2023.

Genstandsniveau

Genstandene er grundstenen i alle museer, da der uden dem ikke ville være noget museum. Genstandene bidrager til at bestemme, hvilken kategori museet tilhører, samt museets primære formål (Sebai, Thorsted, Kastebo, & Nielsen, 2023, s. 3)(Thorhauge & Larsen, 2008, s. 48-49).

Krigsmuseet begyndte at registrere bygningens historiske våben, qua bygningens status som våbenkammer, i den første halvdel af 1800-tallet. I 1857 blev våbensamlingen tilgængeliggjort for offentligheden, med henblik på at transformere deres genstande fra, blot en våbensamling til et kulturhistorisk museum med krig og mennesker som omdrejningspunkt. Ifølge museet selv, bør genstandene, uddanne besøgende i krigsteknologi-, strategi og våben. Museet huser genstande fra Danmarks krige og krigshistorie fx den store kanonsamling fra den danske nation og krigsklenodier fra hele verden. De mange forskellige typer af krigshistoriske genstande kommer primært fra dansk militær og kan dateres tilbage til de sidste 500-600 år. I dag sker indsamlingen af genstande ved at personer med relation til krig opfordres til at indlevere genstande, der befinder sig rundt omkring i

landet, og samlingen afspejler derfor i høj grad det offentlige perspektiv af kulturhistorien (Sebai, Thorsted, Kastebo, & Nielsen, 2023, s. 3).

Udstillingsniveau

For at tillægge Krigsmuseets genstande betydning og værdi, må de sættes i en kontekst, der kan opleves og fortolkes på forskellige måder. Det vil sige, at museet anvender forskellige rammer og virkemidler, som omgiver og forklarer de genstande, der er at finde. Konteksten bliver skabt ved hjælp af paratekster fx skilte med tekst og montrer med våben og beklædninger fra krige, lyssætning og skærme med videofilm (Thorhauge & Larsen, 2008, s. 51-52). Overordnet henvender parateksterne sig til museumsgæster, der ønsker at koble genstande til fakta om en krig eller en specifik genstand. Det kommer eksempelvis til udtryk, når montre og tekst giver indblik i den pågældende udstilling. De valgte paratekster fremmer udstillingsbudskabet og passer tydeligt til hensigten med udstillingen – at komme helt tæt på krigenes genstande. Museet beskriver selv, at udstillingen bør give svar på krigens konsekvenser og menneskelige skæbner, sådan at besøgende får en levende oplevelse. *Parateksterne skaber samlet set en autentisk stemning, der kontekstualiserer Danmarks forbindelse til krig gennem tiden* (Sebai, Thorsted, Kastebo, & Nielsen, 2023, s. 4).

Museumsniveau

Den betydningsfulde samfundsinstitution, som museet er, har ansvaret for at passe på den fælles kulturarv. Det betyder for en analyse af museet, at man må stille sig kritisk overfor, hvilken kulturarv museet fremstiller ift. politiske, sociale og økonomiske forhold, som museet fungerer under (Sebai, Thorsted, Kastebo, & Nielsen, 2023, s. 4) (Thorhauge & Larsen, 2008, s. 53).

Nationalmuseet, som Krigsmuseet hører indenunder, beskriver sig selv som en organisation, der vil styrke historiebevidsthed og medborgerskab, da de mener, at samtalen, om hvad vi har været, hvem vi er og hvad vi er en del af, kvalificeres af viden om historie (Natmus, u.aar). På den måde bestemmer det, at museet skal formidle begge sider af historien, hvilket i den grad kommer til udtryk på Krigsmuseet, qua eksempelvis de humoristiske propagandetegninger og alvoren, der også præger udstillingerne. Nationalmuseet samarbejder tæt med Kulturministeriet, hvor begge parter hvert femte år underskriver den såkaldte 'rammeaftale'. Aftalen kommer nærmere ind på mål, vilkår og økonomisk bevilling af finansloven og beskriver for eksempel museets vision:

"Forskning kan ændre verdensbilleder. Det skal vi bruge til at kommunikere i nutid og provokere til eftertanke. For er det ikke set, er det ikke sket" (Natmus, 2022, s. 8). Det er imidlertid en del af organisationen, at bl.a. finansieringen fra finansloven skal gå til forskning, men i den grad også publikums oplevelse da *Nationalmuseet skal sætte gæsterne først'* (Natmus, 2022, s. 8). Kigger man på virksomhedens økonomiske hoved – og nøgletal, bliver museet tildelt 53% af deres budget fra finansloven og har en overskudsgrad på 0,0%, hvilket kan betyde, at deres aftale med Kulturministeriet er nødvendig, hvis besøgende fremadrettet skal opnå en neutral og autentisk indlevelse i Danmarks krige, da det kræver forskning og finansiering at opretholde udstillingernes kvaliteter (Natmus, 2022, s. 10) (Sebai, Thorsted, Kastebo, & Nielsen, 2023, s. 4-5).

Opsamling

Museet tilbyder som tidligere nævnt et unikt læringsmiljø, der adskiller sig fra skolen. Først og fremmest kan et museumsbesøg på Krigsmuseet give eleverne mulighed for at opleve og interagere med autentiske – og historiske genstande og artefakter. Dette kan fremme en følelse af tilknytning til fortiden og hjælpe eleverne med at forstå, hvordan mennesker i en anden tid – og i en anden kontekst tænkte og handlede (Boritz, 2013, s. 82-83).

Krigsmuseets intention er, at besøgende får indsigt i krig og krigshistorie. Dette er ikke nødvendigvis oplevelsen, hvis man kommer som skoleklasse. Lærerens didaktiske valg af arbejdsformer er afgørende, og skal give eleverne mulighed for at arbejde og lære på nye måder, som forener historiefaget og det konkrete uden for skolen. Museet appellerer til elevernes sanser og giver dem kropslige oplevelser, som danner grundlag for nye erfaringer. Når disse erfaringer via dialog og refleksion sættes i relation til de mål og det indhold, der er for undervisningen, kan der opnås en større helhed, mere motivation og forståelse hos eleverne (Storgaard, 2018, s. 22). Stedbaseret undervisning har imidlertid potentialer og begrænsninger, men det er lærerens opgave at realisere og skabe samspil mellem museet, undervisning og elever.

Analyse 1: Lærers intention med museumsbesøg

Krigsmuseet kan, som tidligere nævnt, tilbyde eleverne et unikt læringsmiljø, som kan anvendes på mange måder, men lærers didaktiske valg, forud, under og efter besøget kan være afgørende for resultatet af elevernes læring. Nedenstående analyse vil forsøge at tilrettelægge hvilke valg og fravalg læreren har gjort sig i forbindelse med lærers planlægning, og undersøge hvorvidt disse valg har bidraget til elevernes historiebevidsthed og deltagelse ifm. Museumsbesøget.

Hvorfor undervise i krig?

I historiefaget kan det være oplagt at undervise i et forløb om krig i 5. klasse, da det læner sig op ad kompetencemålet *'Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder'*, samt vidensmålet *'Eleven kan placere historiske perioder i absolut kronologisk sammenhæng'*

(Undervisningsministeriet, 2019, s. 12). Eleverne kan opnå indsigt i, at alle mennesker er historieskabte, samt et forhold til – og erkendelsen af, hvorfor der før har været krig, hvorfor der stadig opstår krig, hvad der gør at historien på sin vis gentager sig, og hvordan vi som mennesker oplever gentagelserne. Forud for museumsbesøget havde læreren syntes at eleverne virkede umotiverede, og i denne forbindelse, adspurgt eleverne ift. fagligt indhold. Her gav eleverne udtryk for emnet krig, særligt Den kolde krig. Læreren skabte selv et forløb omhandlende krig med nedslagspunkter som: *1. verdenskrig, optakt til 2. verdenskrig, 2. verdenskrig og Den kolde krig*. I denne forbindelse ville læreren inddrage et museumsbesøg, da lærers intention var, at eleverne ville opnå en sammenhængsforståelse – deraf historiebevidsthed:

L: Jeg kan godt lide at være på museum og jeg kan godt lide at have eleverne med på tur. Jeg syntes det virkede oplagt at kickstarte forløb med en tur på Krigsmuseet, som jeg aldrig selv havde været på, men havde hørt godt om (bilag 4).

Læreren nævnte at vedkommende godt kan lide at være på museum, samt oplagtheden ved at vende det som afsæt til et forløb.

Museumsbesøget

i

praksis

Lærers rolle kan variere under et museumsbesøg. Det er nødvendigt, at læreren forinden har en klar intention med at anvende Krigsmuseet som ressource i historieundervisningen. Hermed er det relevant, at vedkommende har besøgt museet forinden som et fundament i sin planlægning af undervisningen. Under besøget må læreren orientere sig i de mange udstillinger, herunder deres

potentialer og begrænsninger, som dermed danner grundlag for planlægningen og tilrettelæggelsen af historieundervisningen. Herudover må læreren have en klar intention med besøget, inklusive planlægningen og faciliteringen af undervisningen inden besøget, samt de praktiske regler, deriblandt mødetid, sted og regler for selve besøget:

(...)I dette tilfælde ville jeg have dem med for at dykke ned i krigens mange ansigter, så de havde lyst til at beskæftige sig mere med de krige vi skulle til at give os i kast med (Bilag 4). Hvis læreren vil udnytte Krigsmuseets kvaliteter og muligheder, er det væsentligt at læreren i sine overvejelser har viden og kendskab til museet for at kunne koble det til historieundervisningen. Der kan argumenteres for, at læreren har anvendt FUER-modellen som planlægningsstrategi til sin undervisning, da læreren indtænker museet som afsæt, og derigennem skaber arbejdsformer, som skal styrke elevernes undersøgelseskompetencer ved, at de selv undersøger emner og stiller historiske spørgsmål: *Eleverne får udleveret arbejdsark, designet af læreren. En del af opgaven er at eleverne skal vælge en krig og videreformidle denne. (...) . Lærer introducerer forløbet ved udstillingens start (Bilag 2).*

Dette vidner om, at læreren har haft en intention med museumsbesøget som ressource, da opgaverne er stilladseret hjemmefra, selvom det fremgår at læreren aldrig har været der før.

Hvis læreren vil kvalificere museumsbesøget yderligere, kan arbejdsopgaverne med fordel være centreret om en enkeltstående undersøgelse. Ved brug af *præsentisme*, kan læreren støtte sine elever i at formulere spørgsmål og arbejde undersøgende. Dette lykkes i en vis grad på museumsbesøget, da vi bevæger os væk fra udstillingen 'Danmarks krige' og ned i den interaktive udstilling 'Afghanistan'. Her afviger eleverne fra de egentlige opgaver, men tilgår derimod museet med en laissez-faire -tilgang: *Eleverne har størst glæde af en tank, som de kan gå ind i. (...) de er fascineret af den. Her skifter lyset, fra lyst til mørkt.*

(...) Eleverne udtrykker glæde ved at de føler at de er en del af selve krigen (Bilag 2) Læreren fungerer her som støtter og vejleder. Her bliver lærerens opgave er at forbinde elevernes eksisterende viden om krig til den nye viden, som de bliver mødt med på museet.

Eleverne anvender deres sanser, som Boritz (2013) plæderer for, at museet kan bidrage til.

Netop at se sine klassekammerater interagere med museets genstande, kan være med til at understøtte undervisningens tema. Det er herudover relevant, at eleverne bliver opfordret af læreren til at stille spørgsmål og tænke kritisk, qua museets genstande, og hvordan disse relaterer

sig til deres egen historiske viden og erfaringer (Storgaard, 2018, s. 18).

Formålet med museumsbesøget

Lærerens overordnede formål med museumsbesøget er at det skulle bidrage til elevernes historiebevidsthed. Dette kan syntes at være udfordrende, da eleverne på museumsbesøget skulle forholde sig til følgende nedslagspunkter: 1. *Verdenskrig*, 2. *Verdenskrig og Den kolde krig*. Dog er rammebetingelserne og opgaverne struktureret således, at museumsbesøget skal udmunde i et produkt, som skal fremvises tilbage i klassen. Derigennem kan læreren og eleverne evaluere museumsbesøget tilbage i klassen i fællesskab: *"Jeg synes at museet gav et godt overblik over kronologi og historiebevidsthed, som er noget af det jeg ønskede at eleverne ville tage med fra forløbet"* (Bilag 4).

Evalueringen forløb således, at hver gruppe fremlagde en video, og dertil havde en opfølgende samtale, med feedback fra læreren. Det viste sig, at eleverne kunne anvende kilderne fra museumsbesøget til, at løse deres opgaver. Dermed har eleverne opnået en form for læring, men om deres historiebevidsthed er blevet kvalificeret yderligere gennem museumsbesøget, står stadig uklart. Lærerens oplevelse af anvendelse af museet som ressource, synes dog at have en positiv effekt på kildearbejdet:

Generelt synes jeg at eleverne har virket motiverede og engagerede, og når jeg har bedt dem om at tage noter til det vi har talt om, har de husket mere end jeg havde regnet med (Bilag 4).

Krigsmuseet kan altså understøtte lærerens intentioner om forståelse af historiebevidsthed, samt krigshistorie. Læreren kan gennem undervisningen hjemme, skabe en forforståelse, som gennem museumsbesøget kan udvide elevernes historiske viden, og bringe et mere nuanceret billede af fortiden (Boritz, 2013, s. 86). For at sikre at besøget på Krigsmuseet kvalificerer elevernes historiske bevidsthed er det vigtigt, at undervisningen er nøje planlagt og tilrettelagt. Dog er der altid risiko for at ture ud af huset, aldrig bliver som planlagt idet lærerrollen typisk ændrer sig. Lærerens rolle vil typisk blive mindre faglig og mere pædagogisk, når man besøger et museum. Med andre ord, bliver lærerens opgave at støtte de sociale dynamikker i elevernes gruppearbejde, og hjælpe, hvis det bliver nødvendigt. For at undgå at læringen går tabt, tilbyder museerne guidede ture og undervisningsmateriale, der er tilpasset elevernes alder og uddannelsesniveau, som læreren med fordel kan inddrage i sin egen undervisning.

Analyse 2: Elevernes oplevelse af museumsbesøget

Som beskrevet i teori afsnittet og forrige analyseafsnit, tilbyder museet et alternativt læringsrum, i kontrast til undervisningen i klasseværelset. Det er lærerens opgave at understøtte læringen på museet, hvis intentionen er at fremme elevernes historiebevidsthed og aktive deltagelse. Ovenstående giver indblik i hvilke til- og fravalg læreren har foretaget sig i forbindelse med museumsbesøget. Med analyse 1 in mente, vil der i nedenstående analyseres på elevernes oplevelse af museet, og hvorvidt de har erfaret historieundervisningen. Der vil ydermere undersøges, hvordan læreren opfylder sine mål med museumsbesøget, qua elevernes erfaringer og oplevelser.

Elevernes introduktion til museumsbesøget

Forud for museumsbesøget har læreren adspurgt eleverne, om hvilket fagligt indhold, de finder interessant. Dette trækker på elevernes oplevelseskriterier, da elevinddragelsen kan synes inkluderende og motiverende for eleverne (Skaalvik, 2008, s. 219-223).

Læreren har forud for museumsbesøget, introduceret eleverne til emnet *krig*. Hertil har læreren opstillet en række opgaver, som eleverne skal arbejde med før – under og efter museumsbesøget. Opgaverne giver anledning til at eleverne reflekterer over museets udstillinger og funktioner, under museumsbesøget anvender deres sanser, som Boritz (2013) henviser til og efter museumsbesøget bearbejder og evaluerer. Et eksempel på en opgave: *Vælg en selvvalgt krig, og redegør for den. I skal kunne fortælle klassen om den valgte krig. Optag en video, hvor I fortæller om krigen* (Bilag 2). Eleverne løser opgaverne gruppevis, dette fordrer til at eleverne indgår i dialog med hinanden – og det er igennem denne dialog, at elevernes forskellige perspektiver og vidensstrukturer belyses og aktiveres. Denne arbejdsmetode knytter an til elevernes bearbejdning af museets genstande og artefakter og hjælper eleverne med at opnå nye erkendelser og sammenhænge ift. emnet krig (Skaalvik, 2008, s. 219). Gennem museumsbesøget gav eleverne udtryk for, at opgaverne dog blot skulle løses, så de kunne vandre frit rundt i museets øvrige udstillinger. 'Danmarks Krige' - udstillingen tager sig ud, som én lang gang med montrer, der repræsenterer hver enkelt krig, Danmark har deltaget i kronologisk. Eleverne udviste engagement for at løse opgaverne, men nogle elever syntes opgivende. Eleverne gav udtryk for, at montrerne er uoverskuelige, da disse også er fyldt med tekst:

En elev spørger læreren om opgavens varighed, han vil gerne gå på opdagelse (Bilag 2).

Dette kan tolkes således, at elevernes forforståelse og introduktion til museet, ikke har været fyldestgørende. Læreren kan med fordel skabe forforståelsen hjemmefra, netop ved at have inspiceret museet på forhånd, og introduceret ved hjælp af billeder, således at eleverne opnår forudsætninger og metodekompetence til at navigere rundt, samt bearbejde og analysere den historiske information.

Elevernes sammenhængsforståelse

I løbet af min observation på museet, oplevede jeg en situation hvor en stor samling af elever stod foran tre tomme montrere. Fordi de tomme montrere stod i skarp kontrast til det generelle genstandsniveau, fandt jeg det naturligt at spørge til hvad betydningen af dem kunne være, for at udforske elevernes historiebevidsthed?:

(...) spørger eleverne om, hvad de tænker der kunne være der (...). En elev nævner Ukraine og Rusland, en anden elev siger så, at der var Danmark jo ikke med." Vi taler om hvordan Danmark alligevel har været påvirket af krigen. Læreren nævner, noget med historiebevidsthed og fortæller forholdet mellem fortid – nutid og fremtid (Bilag 2).

Eleverne udviste interesse og undren for disse tre tomme montrere. Eleverne udviste også forståelse for, at der er plads til yderligere tre krige, men ikke nødvendigvis hvorfor. Det kan derfor udledes, at eleverne har en forståelse for historiebevidsthed, men ikke formår at anvende begrebet i praksis. Eleverne udviser en sammenhængsforståelse mellem fortid, nutid og fremtid, men kan ikke redegøre for, hvorfor eller hvordan. Ved sådan et museumsbesøg, er det vigtigt, at eleverne føler sig trygge i læringssituationen. Læreren må skabe en stabil ydre struktur, som tydeliggør, hvad eleverne skal, hvordan og hvornår det skal gøres. Strukturen i stoffet er vigtigt, og må hele tiden kunne henvise til andre dele af undervisningen for, at eleverne skal opnå en samlet forståelse for emnet, og mestringen af historiefagligt indhold. Selvom eleverne ikke kan forklare 'hvorfor', kan denne samtale stadig være givende, særligt ift. referencer og bevidstheden om hvordan samfundsmæssige emner, i dette tilfælde krig, kan påvirke én, selvom man som person ikke er direkte involveret. At læreren kan have en samtale med børnene om fx Ukraine, kan stadig bidrage til elevernes historiebevidsthed, da samtalen danner ramme om elevernes personlige og kollektive identitet (Kopp & Funch, 2022, s. 23).

Interaktive udstillinger motiverer

Eleverne gennemførte opgaverne, og kunne derefter bevæge sig rundt på museet. De fleste elever går dog ned i 'Afghanistan'-udstillingen. Denne udstilling er interaktiv, museumsgæsterne bevæger sig rundt i udstillingen, som befandt de sig selv i en krigszone. Her opleves en anden motivation fra elevernes side. Eleverne reagerer positivt på udstillingens genstande og artefakter, på trods af at denne er kontroversielt og voldsomt opbygget:

Eleverne har størst glæde af en tank, som de kan gå ind i, og et højt udkigstårn, som man må kravle op i (Bilag 2).

Eleverne taler i lange paragraffer, i den efterfølgende undervisning, om den interaktive Afghanistan-udstilling (Bilag 3). Dette bevidner og bekræfter, at udstillinger, hvor elevernes sanser kommer i spil, har et positivt udbytte af museumsbesøg jf. Boritz. Et sådan museumsbesøg må evalueres for, at museumsbesøget ikke står alene. Mht. stedbaseret undervisning, er det relevant at læreren tager ansvar for at sætte museumsbesøget i relation til den øvrige undervisning. Dette kan fx. være gennem dialog og refleksion i klassen og gennemgang af elevprodukter, hvor eleverne anvender deres tilegnede viden. At eleverne udviser begejstring for museumsbesøget, kan læreren med fordel redidaktisere sin undervisning, således at elevernes oplevelse for betydning, og man derigennem kan kvalificere elevernes historiebevidsthed:

Elev 1: *Det var spændende. Ja. For der var den der bil der.*

Elev 2: *Ja. Og det var også lidt sjovt. Lige så snart, jeg kom ind i lokalerne og så den der bil, der troede jeg, det var en kulisse, altså noget, man havde bare sådan lavet. Og så gik jeg hen og fandt noget tekst. Så gik jeg hen og læste, og så fandt jeg ud af, at det faktisk var en ægte bil fra Afghanistan (Bilag 5).*

Eleverne udtalte eks. 'at det var spændende og sjovt', men nævner ikke noget, der står i relation til deres egentlige undervisning og formål med besøget. Dette taler ind i både HistorieLabs undersøgelse *Historiefaget i fokus* og Margit Eva Jensens ph.d.-afhandling. Eleverne oplever museet som værende sjovt, og som en oplevelse der adskiller sig fra deres hverdagsliv.

Elev 1: *Normalt så sidder vi jo på vores stole (...) skriver noter. På museet, følte jeg, at det var fedt at gå rundt, i stedet for at sidde og skrive noter. Jeg synes, at man havde lidt lettere at forstå, i stedet for at L stod og forklarede det. Jeg havde lettere ved at forstå, hvordan krig var, og hvordan det var at være i krig, var (Bilag 5).*

Eleverne nævner ikke specifikt, hvad de har lært, andet end hvordan det kan være at være i krig. Således kan det tolkes, at elevernes trivsel øges ved inddragelse af eksterne læremidler. Læreren beskriver selv, at eleverne udvikler sig fagligt gennem det samlede krigsforløb, og vha. museumsbesøget har opnået en sammenhængsforståelse, ift. før besøget:

Jeg er i tvivl om de kan anvende begrebet i daglig tale, men jeg er sikker på at alle elever har forstået at der er sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid – at alt har en årsag og sammenhæng. Fx har vi talt meget om sammenhængen (...)(Bilag 4).

Læreren centrerer undervisningen om de førnævnte nedslagspunkter, og forholder sig til disse i undervisningen. Læreren benytter museet som referenceramme, og kvalificerer derigennem elevernes historiebevidsthed, netop ved at bringe eleverne redskaber til at forstå sammenhængen. Målbarheden af elevernes læringsudbytte står uklart, da empiri og analyse, blot er øjebliksbilleder af et undervisningsforløb, som egentlig strækker sig over et halvt år.

Delkonklusion

Resultaterne, efter besøget, er altså ikke entydige, men der er eksempler på at museet kan bidrage som ressource i et monofagligt forløb til, at støtte eleverne i deres evne til at huske nytilegnede viden (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 27-28). I forhold til elevernes deltagelse på museet, kan det udledes, at eleverne på trods af udfordringer fx læsbarheden af parateksterne, alligevel opnår læring og aktiv deltagelse. Ved at røre ved specifikke genstande fra krigen, får eleverne mulighed for indlevelse, samt et samhørighedsforhold til historien – men også til hinanden. Læreren støtter og vejleder eleverne på museet, hvilket bidrager til et positivt læringsrum. De tre tomme montrer skaber bl.a. mulighed for at anvende åbne referencer på museer, og kontrafaktiske samtaler med eleverne (Bilag 2). Kontrafaktiske samtaler kan være givende ift. udforskning af et emne, da børn ikke er lige så afvisende overfor disse 'hvad nu hvis'-spørgsmål, ift. voksne (Pietras & Poulsen, 2016, s. 138). Historien bliver anvendt som genstandsfelt for, et samhörigt og dialogbaserede klasserum, hvor eleverne får mulighed for at komme til orde – og derigennem opnå aktiv deltagelse.

Diskussion

Der er mange faktorer der spiller ind ifm. et museumsbesøg, som en ressource der kan være med til at gøre elever historiebevidste og engagerede. Krigsmuseet kan give eleverne mulighed for at lære om forskellige perioder i historien og om vigtige figurer, som ikke nødvendigvis bliver dækket i den normale undervisning. Dette kan hjælpe eleverne med at udvide deres historiske viden, og skabe et mere nuanceret billede af fortiden (Boritz, 2013, s. 86). For at opnå disse mål, må læreren være skarp i sin forberedelse af museumsbesøget, samt intentioner herom. Museumsundervisning på Krigsmuseet kan støtte eleverne i at forstå menneskelige omkostninger ved krig og konflikt, og derigennem opnå en bredere forståelse af, hvad der sker under krigstid, og hvordan det påvirker samfund og enkeltpersoner. For at eleverne opnår det mål, må undervisningen dermed forud for besøget, centreret om elevernes forforståelse.

På den ene side skal læreren have en klar intention, om museets bidrag, og samtidig være klar over hvordan lærerrollen og elevrollen ændres under sådan et museumsbesøg. Under selve besøget kan læreren have en tilbagetrukket rolle, hvor der i højere grad kan være fokus på læreren som social rammesætter. Læreren kan forinden besøget have dannet grupper ud fra sociale – såvel som faglige kompetencer, derigennem vil eleverne kunne udnytte hinandens forudsætninger, og opnå læring og deltagelse. Dette museumsbesøg lagde op til en laissez-faire-tilgang: hvor eleverne selv undersøger udstillingen med udgangspunkt i deres tildelte arbejdsopgaver (Thorhauge & Larsen, 2008, s. 56). Lærers rolle bliver derfor mindre faglig og mere pædagogisk og dennes opgave bliver med andre ord, at støtte de sociale dynamikker i elevernes gruppearbejde og hjælpe, hvis det bliver nødvendigt.

På den anden side skal læreren være opmærksom på, at når man vælger at beskæftige sig med et alvorfuldt emne som krig, er det relevant at overveje hvilken effekt emnet kan have på sine elever, og hvilken tilknytning de kan have. Det er ikke usandsynligt, at der sidder elever i klassen med relation til krig. Derfor er det vigtigt at læreren er bevidst om de forudsætninger eleverne kommer med, både fagligt, men også kulturelt, socialt og historisk. Krig er et sensitivt emne, som let kan komme tæt på elevernes egen historik. Det kan derfor være fornuftigt at inddrage i et historieforløb med inddragelse af et museumsbesøg. Når man besøger et museum, kommer man tættere på

emnet, i kraft af genstande og artefakter, den fysiske tilstedeværelse og det faglige fællesskab ift. at være på tur. Emnet kommer ligeledes på afstand ift. elevernes hverdag på skolen. Når et emne har potentiale til at være kontroversielt, kan man på den ene side distancere dele af undervisningen fra det vante læringsmiljø. På den anden side giver det mulighed for en højere grad af fordybelse, men også for den førnævnte distancering, som kan være gavnlig ift. emnets natur. Havde man på samme måde illustreret krig, ville det ofte gøres gennem film i klasselokalet. Har man som elev oplevelser med krig, kan det være grænseoverskridende at få inddraget sådanne beretninger i det daglige rum. Dette kan have u hensigtsmæssige konsekvenser for elevens trivsel, hvis de føler at et trygt rum bliver utrygt. Museumsbesøget kan derfor bidrage til en seriøsitet, som står udenfor elevens levede liv.

Endeligt kan undervisning på Krigsmuseet give eleverne mulighed for at reflektere over deres egen tid og placering i historien. Ved at lære om fortiden kan eleverne få en bredere forståelse af deres egen kultur og samfund, samt hjælpe dem med at se deres eget liv i en større sammenhæng og i et større perspektiv (Kopp, 2022, s. 51). For at sikre at besøget på Krigsmuseet kvalificerer elevernes historiske bevidsthed er det nødvendigt, at undervisningen er nøje planlagt og tilrettelagt. Museet kan, som tidligere nævnt, tilbyde guidede ture og undervisningsmateriale, der er tilpasset elevernes alder og uddannelsesniveau, som læreren med fordel kan udnytte. Det er relevant, at eleverne bliver opfordret til at stille spørgsmål og tænke kritisk i forhold til museumsbesøget, og hvordan det relaterer sig til deres egen historiske viden og erfaringer (Storgaard, 2018, s. 18).

Konklusion

Formålet med dette bachelorprojekt var at undersøge, hvordan et museumsbesøg kan anvendes som ressource i historieundervisningen til at kvalificere elevernes historiebevidsthed og aktive deltagelse. På baggrund af analysen kan det konkluderes, at museumsundervisningen bidrager til elevernes deltagelse og motivation, da eleverne bliver præsenteret for et anderledes læringsrum. Læringsrummet appellerer til elevernes sanser, samt kompetencer fra den forudgående undervisning. Museet giver eleverne en mulighed for at indtage en anden type elevrolle, end den de er vant til i klasseværelset.

Museets fysiske rammer indbyder således til, at eleverne får aktiveret deres sanser og kan knytte disse til historien, hvilket ifølge Boritz og Bjerre er vigtigt for elevernes læring, samt mødet med fortiden. Elevernes brug af sanser støtter elevernes indlevelsessevne, i forhold til hvordan fortiden og historiske begivenheder har udfoldet sig. De fysiske rammer kan derfor vække elevernes interesse og motivation for historiefaget, samt emner der kan synes urelaterbare og abstrakte for eleverne. Dette blev også bekræftet under mine observationer, interviews og qua HistorieLabs undersøgelse.

Med udgangspunkt i Skaalviks teori om læringsmiljøer, kan det konkluderes at museet kan skabe rammer for elevernes deltagelse. Det er dog væsentligt at læreren skaber koblinger mellem undervisning og museumsbesøg, samt arbejder med læremidler der understøtter elevernes læring, både før, under og efter museumsbesøget. Uden denne kobling til undervisningen, vil det medføre mangel på læring og deltagelse, og museumsbesøget synes overflødigt. Læreren rolle er derfor at sikre en relevant og dialogbaseret forberedelse til – og bearbejdning af - undervisningen på museet, således at besøget ikke bliver overflødigt i relation til resten af forløbet. Elevernes for forståelser, erfaringer og livsverden må derfor kobles til forløbet, hvis museumsundervisningen skal have mulighed for at kvalificere elevernes historiebevidsthed. I forlængelse af HistorieLabs undersøgelse *Historiefaget i fokus*, interviews med elevgruppen og læreren, er det tydeligt, at der var mangler i forbindelse med ramme – og proceskriterierne mellem skolen og museet. Eleverne oplevede at museumsteksterne var for svære at afkode, men at besøget alligevel gjorde indtryk på en sådan måde, at eleverne kan anvende museet som referenceramme i den efterfølgende undervisning. Læreren oplevede at eleverne fik noget ud af museumsbesøget, men hvad de specifikt lærte, står

uklart ift. målene for forløbet. Det kan derfor konkluderes at læreren med fordel kan anvende museet som ressource i sin undervisning, men at det kræver et relativt stort stykke forarbejde, at kvalificere elevernes forforståelse til sådan et museumsbesøg. Læreren må tilse og orientere sig i museumsudstillingen forinden, og evt. lave begrebsafklaringer med eleverne inden de selv skal ind og løse opgaver.

Perspektivering

Gennem dette bachelorprojekt, samt HistorieLabs undersøgelse og Margit Eva Jensens ph.d.-afhandling, er der bred konsensus om det fælles positive bidrag ift. museumsbesøg i historieundervisningen og kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed. Det er dog værd at sætte spørgsmålstejn ved implementeringen af den *Åbne Skole*, da folkeskolelærerne i HistorieLabs undersøgelse nævner, at der er mange begrænsninger i anvendelsen af eksterne tilbud – særligt økonomisk og inddragelse af lærerressourcer på ture ud af huset (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 27). Stedbaseret undervisning bryder med skolens generelle struktur, og kan anvendes, hvis man vil imødekomme en tættere integration mellem skole og samfund, og mellem undervisning og elevernes livsverden. Som underviser må man gentænke skolen, så den kan integreres i det omsluttende samfund. Herudover kan eksterne tilbud også anvendes, hvis man som lærer, gerne vil fremme relationen til sine elever, samt eleverne iblandt. De sociale processer der sker ved at flytte klassen ud af huset, bidrager til samtaler, som adskiller sig fra det faglige og det personlige.

Et bud på et strukturelt og samfundsmæssigt handleperspektiv kunne være, at den enkelte lærer overvejer om museumsbesøgene kan bringes ind i undervisningen på skolerne ved at gøre undervisningen genstandsbaseret. Klasselokalerne er fyldt med genstande, der repræsenterer hhv. dansk-, matematik og naturfaglige fag, qua alfabeter, tabeller og collager. Det ses ikke at historiefaget er repræsenteret på skolen i lige så stort et omfang, på trods af at samtlige undersøgelser bevidner, at eleverne reagerer positivt på sansninger og mødet med fortiden gennem historiske genstande. Undervisningen i historie kan med fordel baseres på historiske genstande, som overbringer autenticitet til undervisningen, mens elevernes sanser stimuleres.

Anvendt litteratur

Bøger og artikler

- Aagerup, L., & Willa, K. (2016). *Lærerens undersøgelsesmetoder* (1.udgave, 1. oplag udg.). forfatterne og Hans Reitzel Forlag.
- Bjerre, L. I. (2019). Historie - fordybelse i en anden tid. I L. I. Bjerre, & P. Brodersen (Red.), *Fag og fordybelse* (1. Udgave udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Boritz, M. (2013). Museer som læringsrum. I T. Hyllested, & C. S. Rasmussen, *Skolen i virkeligheden* (1. Udgave udg.). København: UP - Unge Pædagoger.
- EVA. (2014). *Motiverende undervisning*. (D. Evalueringsinstitut, Producer) Hentet 23. 05 2023 fra ft.dk: <https://www.ft.dk/samling/20141/almdel/buu/bilag/74/1488535.pdf>
- Faber, S. (2022). 7. Materiel kultur - hvordan genstands- og stedbaseret historieundervisning kan styrke elevers forståelse af, at de er historieskabte og historieskabende. I S. Faber, A. Kopp, & K. Lauts, *Det meningsfulde historiefag* (1. udgave udg.). Forfatterne og Samfundslitteratur.
- Højberg, H. (2013). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (3. Udgave udg.). Samfundslitteratur.
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. Brinckmann, & L. Rasmussen, *Historieskabte såvel som historieskabende : 7 historiedidaktiske essays* (1. udgave, 1. oplag udg., s. 118). OP, i samarbejde med foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag.
- Jensen, M. E. (2019). *Det kulturhistoriske museum som undervisningsressource: Et casestudie af historieundervisning og pædagogiske koblingsdannelser mellem klasserum og museum*. Ph.d. afhandling, Ph.d.-rådet for uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Juul, S. R., Pedersen, K. B., Gilje, N., Nielsen, P., Hansen, A. D., Buch-Hansen, H., . . . Husted, M. (2012). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring* (1. Udgave udg.). (M. B. Heinskou, Red.) Gyldendal.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie - og Kulturarvformidling. Jelling: HistorieLab. Hentet fra historielab.dk: <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>

- Kopp, A. (2022). 3. En historiedidaktisk planlægningsmodel . I S. Faber, A. Kopp, K. Laut, K. B. Jensen, & C. P. Lindberg (Red.), *Det meningsfulde historiefag* (1. Udgave udg.). Forfatterne og Samfundslitteratur 2022.
- Kopp, A., & Funch, G. (2022). 1. Historiebrugsdidaktik - hvordan historiefaget gøres menings- og betydningsfuldt for eleverne. I S. Faber, K. Laut, & A. Kopp , *Det meningsfulde historiefag* (1. udgave udg.). Forfatterne og Samfundslitteratur.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?* (2. udgave udg.). Universitetsforlaget.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2020). *Undersøgelser* (2. udgave, 1. oplag udg.). forfatterne og Hans Reitzels Forlag .
- Pietras, J., & Poulsen , J. A. (2016). *Historiedidaktik - mellem teori og praksis* (1. udgave udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Sebai, A. E., Thorsted, L., Kastebo, N. S., & Nielsen, S. J. (2023). *Krigsmuseet - Hvorfor krig?* Studieprodukt, Københavns Professionshøjskole, luce19sp01ao.
- Skaalvik, E. (2008). Læringsmiljø. I E. Skaalvik, *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. Århus: Akademisk Forlag.
- Storgaard, F. (2018). *Stedbasetret undervisning*. Hentet 30. 04 2023 fra ucviden.dk: <https://journals.ucn.dk/index.php/perspektiv/article/view/280/215>
- Thorhauge, S., & Larsen, A. H. (2008). Museumsanalyse. I S. Thorhauge, & A. H. Larsen, *Museumsgrundbogen - Kunsten af læse et museum* . Systime.

Internetsider

- Natmus. (17. 03 2022). *Nationalmuseets Årsrapport 2021*. Hentet 23. 04 2023 fra natmus.dk:
https://natmus.dk/fileadmin/user_upload/Editor/natmus/nat_som_organisation/AArsrappor/Nationalmuseets_aarsrapport_for_2021.pdf
- Natmus. (u.aar). *Nationalmuseet som organisation*. Hentet 23. 04 2023 fra natmus.dk:
<https://natmus.dk/organisation/nationalmuseet-som-organisation/>

- Pietras, J. (21. 03 2018). *En undersøgende og problemorienteret historieundervisning*. Hentet 13. 05 2023 fra historielab.dk: <https://historielab.dk/undersoegende-problemorienteret-historieundervisning/>
- Undervisningsministeriet, B. -o. (2019). *Historie Fælles Mål 2019*. Hentet april 2023 fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Historie.pdf
- Undervisningsministeriet, B. -o. (25. 08 2022). *Den åbne skole*. Hentet 07. 05 2023 fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>

Bilag

Bilag 1 – Åben observation (Før museumsbesøg)

Tid	Beskrivelse	Situation/fortolkning
12.10-12.25	Lærer hilser og har klargjort tavlen med faner. På tavlen ses en tidslinje:  Flere elever ser det, og kommenterer Eleverne skal logge på teams PC → Historiekanal → Padlet 'krig' Dagens program præsenteres: Programmet: 1. Padlet-krig 2. Citatet 3. Historiebevidsthed 3 min. Til at skrive alt om krig. Elev spørger: 'hvad nu hvis man tænker noget voldsomt' - det må man gerne sige læreren. Lærer læser elevernes svar op og fællessamtale herefter.	Lærer har forberedt sig. Smartboard er opsat. Eleverne virker glade og interesserede. Lærer fortæller om programmet og henviser til en associationsleg, som de har lavet før – under emnet landbrug. – Skaber kohærens til tidligere UV-gange. Elever taler sammen og deler refleksioner (1.ordensviden) Lærer henviser til Appwriter – inkluderer elever med læse – og skrivevanskeligheder. Eleverne hjælper hinanden med at stave. Fin klassedynamik.
12.30-13.10	Elever i par – gennemgår hinandens besvarelser. "???" ved det de ikke forstår. Lærer gennemgår padlets og stiller	Læreren har selv skabt undervisningsforløbet, hvilket også afspejles lidt i

	spørgsmål fx: <i>hvorfor nogle elever har skrevet diverse familiemedlemmer ned.</i> Lærer taler om relationer og der opstår flere spændende samtaler. En elev har skrevet sin oldefar på, da han var med 2. Verdenskrig, eleven fortæller at oldefar var nazist. En elev spørger om oldefaren stadig er i live. Nej - eleven fortæller (på lærerens opfordring) at oldefaren først berettede om den fortælling, da oldemoren døde. Læreren samler op og går videre: Spørgsmål: Hvad vil de sige at være bevidst? Spørgsmål fra lærer: Er man bevidst om hvad man gør? Fællessvar fra elever: JA Introduktion til Churchill-citat – to min summetid. Elever spørger hvornår citatet er skrevet. Lærer samler op: Når vi læser om 1. verdenskrig og 2. verdenskrig hvem har så skrevet de historier? Elev: Dem der har vundet. Det vil man gerne fortælle om, men ikke hvis man har tabt. Fx Tyskland der blev angrebet, men historien er vel blevet skrevet af dem der har vundet fx Danmark og England, og så ville de fortælle historien om at det var dem der var gode. Men i virkeligheden kunne det godt være	strukturen på undervisningens rækkefølge, men det fungerer som udgangspunkt godt, da aktiviteterne hele tiden holder eleverne til ilden.
--	--	---

	dem der angreb, men så blev historien fortalt som dem der var de onde. Lærer: Hvem har så skrevet historien, når det handler om Tyskland Elev: Tyskland ville nok ikke sige Tyskland i dag, de ville nok omtale dem som nazisterne. Dialogen fortsætter.	
13.10-13.35	Lærer opsummerer 'hvad har vi lært' Lærer nævner de tre krige og sammenhængen – henviser til cirkler. Mål: at forstå sammenhængen og historiebevidsthed. Lærer op om historiebevidsthed, henviser til cirkler på tavlen: <i>HISTORIE BEVIDSTHED</i>  Lærer læser cases op – eleverne lytter, mens de tænker på historiebevidsthed. Lærer stiller kontrafaktiske spørgsmål Ny aktivitet: Forbindelser mellem 1. og 2. Verdenskrig. Summetid – hvorfor findes der krig med udgangspunkt i førnævnte.	Lærer laver et eksperiment – caseorienteret. Eleverne responderer positivt på casen. Læreren henviser hele tiden til opgaver eleverne har gennemført. Inddrager cases til at understøtte elevernes evne til perspektivskifte, samt anvender tavlen og tidligere modeller til at understøtte sine udsagn. Eleverne er som udgangspunkt optaget af dette emne. Hvilket giver mening, da eleverne selv har efterspurgt at blive undervist i temaer som krig.

	Flere af eleverne svarer bl.a. 'de vil have hævn', 'de mister penge'. Der opstår en rigtig fin dialog mellem lærer og elever, angående Tysklands forhold til 2. Verdenskrig.	Lærer og elever snakker mere eller mindre lige meget i timen, hvilket skaber en god variation for alle parter.
--	--	--

Bilag 2 – Direkte observation (På Krigsmuseet)

Tid	Beskrivelse	Situation/fortolkning
10.15-11.00	Introduktion til elever. Eleverne må have mobiltelefoner til at tage billeder. Vi går op i museumsudstillingen 'Danmarks Krige'. Eleverne får udleveret arbejdsark, designet af læreren. En del af opgaven er at eleverne skal vælge en krig og videreformidle denne. Udover skal de sætte 1. 2. Verdenskrig Og den kolde krig i relation til hinanden. Lærer introducerer forløbet ved udstillingens start. Nogle elever løber hurtigt over til noget de har set. Andre elever starter med at læse introduktionen til krigen Hver krig er repræsenteret ved en sort	Lærer introducerer og anviser eleverne i opførsel på museum. Lærer orienterer eleverne og præsenterer eleverne for museets opbygning ift. tilgangen til krigene. Jeg har få udleveret arbejdsark tilsvarende elevernes, som jeg kan orientere mig i. Vi aftaler, at jeg får elevernes besvarelser og videoer, som indgår i opgaven. Eleverne er spændte. Eleverne udtrykker at museet er stort. Eleverne jubler over en stor medaljeindsamling, som befinder sig i forlængelse af de opstillede montere.

	planche med informationer på en montre og på begge sider af gangen er der tilhørende genstande og artefakter Jeg kommer til at indgå i dialog med eleverne, både om opgaven med også om krigene og de genstande der hører med. En gruppe siger ad til en Gasmærke. Jeg spørger om hvorfor - og de synes den er uhyggelig. Jeg ser tre tomme montrere og spørger eleverne om, hvad de tænker der kunne være der - hvis det sidste krigsrelateret har været krigen i Irak. En elev nævner Ukraine og Rusland, en anden elev siger så, at der var Danmark jo ikke med." Vi taler om hvordan Danmark alligevel har været påvirket af krigen. Læreren nævner, noget med historiebevidsthed og fortæller forholdet mellem fortid – nutid og fremtid	Eleverne virker engageret. De følger ikke opgaverne kronologisk, men går meget efter hvad de umiddelbart synes fanger deres blik. En elev spørger læreren om opgavens varighed, han vil gerne gå på opdagelse. Museet indeholder både tekst, video og genstande til hver enkelt krig. Eleverne deler op: nogle læser, mens andre skriver, samt de går rundt om montren. Læreren stiller 'hvad nu hvis '- spørgsmål til eleverne ift. de tre tomme montre.
11.15	Jeg taler med nogle elever der har valgt 1. Englandskrig.	Jeg indgår som underviser, da eleverne. Læsningen synes uoverskuelig på skærmene.

		Jeg vælger derfor at eleverne læser første sektion, og sætter ”?” ved ”hvad er slaget på reden” og det ved eleverne ikke. Derefter beder jeg dem om at læse tavlerne i sektioner, for at undgå uoverskuelighed.
11.20	Eleverne får at vide at de har 10 minutter tilbage af opgaven. Lærer samler elever. Anerkender at tavlerne er svære at læse, men at eleverne har gennemført opgaverne og at det er sejt, og at hun glæder sig til at høre deres besvarelser og videoer. Flere elever har set at man kan bevæge sig rundt om montren.	En elev hiver fat i mig - og siger at det er svært at overskue alt den tekst. Jeg gentager læsefremgangsmåden fra før. Lærer har i det udleveret materiale skrevet ”hvordan forholdt Danmark sig under ... krig” og det har eleverne svært ved at svare på andet end ”neutrale”, da det kan læses på tavlerne. Vi opdager at der er berøringsvenlige genstande.
11.30	I Afghanistan-udstillingen. Eleverne har ikke yderligere kendskab til krigen. Eleverne udtrykker glæde ved at de føler at de er en del af selve krigen.	Eleverne har størst glæde af en tank, som de kan gå ind i og et højt udkigstårn, som man må kravle op i. De er fascineret af den. Her skifter lyset, fra lyst til mørkt.

Bilag 3: Åben observation (Bearbejdelse af museumsbesøg)

Tid	Beskrivelse	Situation/fortolkning
12.10-12.15	Lærer har skrevet program på tavlen, samt mål for lektionen: <i>At forstå hvorfor</i> <i>1. Verdenskrig starter.</i>	Eleverne samtaler om museumsbesøget fra forrige uge. De virker spændte, krig fanger elevernes interesse.
12.15-13.00	Lærer begynder timen: Lærer fortæller hvorfor de var på museum Grund: Sammenhængsforståelse og hygge. This the war to end all wars' Lærer forklarer. Lærer stiller refleksionsspørgsmål til eleverne 'passer citatet, hvorfor/hvorfor ikke? Lærer henviser til den lange gang, og fortæller hvorfor. 'er det realistisk at man har en krig, der kan afslutte alle andre krige'? - 20 sek. refleksionstid. Der er delte meninger blandt eleverne. Lærer samler op - og fortæller programmet. Entente = Allierede (Lærer forklarer)	Alle elever har lavet samme opgave på museet. Disse bliver der samlet op på. Eleverne har lavet film fra museumsbesøget, disse vises i klassen. Jeg er i tvivl om elevernes læring ift. DK-udstilling, da det der tales mest om, er Afghanistan-udstillingen, hvilket jo ikke indgå i det egentlige forløb. Lærer henviser også til at svære ord, allerede står på tavlen, så eleverne kan kigge og se hvordan et ord skal staves. Læreren kender sine elever. Siger ikke noget til at nogle elever tegner eller kommenterer lidt under film. Nogle elever har nemmere ved at fastholde

		koncentrationen + lytte ved, at de får lov til at dimse lidt rundt.
13.00-13.35	Bonanza-film vises Lærer pauser filmen undervejs for at forklare begreber. Lærer pauser filmen. Åbner to kort over Europa. Det ene fra før 1. verdenskrig og det andet efter 1. verdenskrig. Opgaven er: kig på ændringer - nogle lande er tilføjet eller fjernet. Lærer åbner alinea Lærer tegner tidslinje fra 1871-1914 med titlen 'den lange fred' Lærer samler op, og spørger en elev 'hvilke lande har du farvet grønne' Undervisningen afsluttes.	Lærer pauser filmen for at fortælle om at det er rigtigt, om krigsrapporter. Eleverne får længere tid, da de stadig taler sammen. Lærer perspektiverer til sig selv 'det eneste jeg kunne huske som barn var at Franz Ferdinand og konen Sophie døde'. 'Kan to mord alene udløse fire års krig med flere millioner af tabte menneskeliv?' Læreren underviser ud fra kort og tidslinje, eleverne taler om alliancer, de fleste elever er med - der er god opmærksom på tavlen. Lærer opstiller dilemma. Lærer bliver afbrudt af en anden lærer, der kommer ind i klassen.

Bilag 4: Interview med lærer

1. Hvordan fik du idéen til undervisningsforløbet om Krig?

L: Jeg oplevede at eleverne virkede umotiveret i historie. Derfor spurgte jeg dem om, hvad de gerne ville arbejde med. Vi undersøgte sammen Alineas historiefagportal for mellemtrinnet, og så fik de en halv time til at kigge rundt og blive inspireret. Mange elever viste interesse for emnet 'krig', særligt 'Den kolde krig'.

2. Forholdet mellem de tre krige er ret omfattende, hvordan har du valgt indhold til forløbet?

L: JA. Alt for omfattende og ikke 100% gennemtænkt. Jeg ville gerne ride videre på den motivation, der opstod da vi brainstormede i klassen.

Jeg har planlagt fem nedslag: 1. verdenskrig, optakt til 2. verdenskrig, 1. verdenskrig og den kolde krig. Da det ikke er emner som man normalt beskæftiger sig med på mellemtrinnet, har jeg stykket det hele sammen selv; YouTube, DR, Alinea, andre hjemmesider mm.

3. Hvorfor valgte du at inddrage et museumsbesøg?

L: Jeg kan godt lide at være på museum og jeg kan godt lide at have eleverne med på tur. Jeg syntes det virkede oplagt at kickstarte forløb med en tur på Krigsmuseet, som jeg aldrig selv havde været på, men havde hørt godt om.

4. Hvordan valgte du efterfølgende at inddrage museumsbesøget i din undervisning?

L: Da vi kom hjem fra museet, skulle eleverne forholde sig til besøget, både dagen efter og ugen efter.

Eleverne lavede små videoer på museet. Vi så disse videoer og talte om hvordan den krig, de havde valgt, hang sammen med andre krige.

Eleverne var meget optaget af at der var gjort plads til nye krige for enden af den lange gang. Vi talte om hvordan det kan være, og eleverne udtalte at de var sikre på at der ville opstå krige i fremtiden.

5. Hvordan bidrog museumsbesøget til din undervisning?

Jeg synes at museet gav et godt overblik over kronologi og historiebevidsthed, som er noget af det jeg ønskede at eleverne ville tage med fra forløbet.

6. Hvad tror du eleverne fik ud af museumsbesøget?

Jeg synes at de virkede motiverede, da vi gik derfra. De har efterfølgende ofte talt om besøget og særligt den interaktive Afghanistan-udstilling.

Jeg tror også at de fik en forståelse af at alt hænger sammen. Den ene krig afløser den næste pga. uafsluttede og uløselige elementer.

7. Hvordan evaluerer du på museumsbesøget?

Eleverne skulle svare på disse spørgsmål, som vi diskuterede i plenum:

1. *Hvad husker du tydeligst fra vores besøg på Krigsmuseet?*
2. *Formidlede Krigsmuseet viden om sammenhæng mellem krige?*

Derudover vil jeg gerne bringe det i spil igen, så vi kan tale om historiebevidsthed.

8. Har eleverne forstået begrebet *historiebevidsthed*, som var målet fra start?

Jeg er i tvivl om de kan anvende begrebet i daglig tale, men jeg er sikker på at alle elever har forstået at der er sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid – at alt har en årsag og sammenhæng. Fx har vi talt meget om sammenhængen mellem de fem nedslag ift. historien.

9. Hvordan oplever/oplevede du at eleverne er/var motiveret for dette emne?

Ja, det meste af tiden. Jeg synes at diskussionerne har været livlige. Jeg har forsøgt at få eleverne til at reflektere over hvordan mennesker dengang har oplevet den situation de stod i. Det har jeg fx gjort med citater: "the war to end all wars" - hvilket skabte en livlig debat, hvor eleverne heldigvis konkluderede at det var svært at stoppe fremtidige krige ved at føre krig. Jeg har også bragt satiretegninger ind fra lige efter 1. verdenskrig, som eleverne har reflekteret over.

Generelt synes jeg at eleverne har virket motiverede og engagerede, og når jeg har bedt dem om at tage noter til det vi har talt om, har de husket mere end jeg havde regnet med.

10. Vil du fremadrettet anvende museumsbesøg i din historieundervisning? - også selvom det måske ikke peger direkte ind i din undervisning, men som en ressource?

Ja, helt sikkert. Jeg synes det kan fungere på flere måder. Det kan sætte en ramme, som man kan dykke ned i. Det kan jeg også konkretisere. I dette tilfælde ville jeg have dem med for at dykke ned i krigens mange ansigter, så de havde lyst til at beskæftige sig mere med de krige vi skulle til at give os i kast med. Derudover elsker eleverne at komme ud og de opfører sig altid pænt. Udover at være relevant for emnet, så kommer eleverne hinanden ved på en anden måde end i de faste rammer på skolen.

Bilag 5: Interview med elevgruppe

I: Helt overordnet, hvad handler historieundervisningen for jer om?

Elev 1: Krig.

I: Sådan helt generelt?

Elev 2: Jeg synes det handler om tilbage i tiden, hvad der var sket.

Elev 3: At vi lærer noget om hvordan det var i fortiden. Altså inden vi blev født.

Elev 5: Historieundervisningen om, at det er noget om historien af andre lande over Danmark.

Elev 6: Jeg føler, det handler lidt om udviklingen, hvordan krigen var engang, og hvordan den er nu.

I: Okay, og hvornår mener I selv, at I har lært noget i historie?

Elev 2: I den her periode, vi har været i nu.

Elev 3: Nogle gange, er det ikke altid at man lærer noget. Det er tit, hvor fx det er om nogle ting som jeg ikke ved noget om, fx 1. verdenskrig, andre gange er det noget som jeg godt vidste

I: Hvordan det?

Elev 3: Det er fordi jeg synes vi har om nogle spændende emner, som jeg har haft lyst til at være med i.

I: Hvad for nogle emner er det?

Elev 2: Krig, og hvordan det har været at være i krig, og hvordan det har været at være jøder, for eksempel, og hvordan det er at leve.

Elev 1: Er jøder ikke religion?

I: Det er jo også historie. Når I tænker i forhold til historie, hvordan foregår det så egentlig for jer? Hvad oplever I, i en helt almindelig historietime?

Elev 4: Når vi træder ind i lokalet, så sætter vi os på vores pladser og så skal vi lige finde tingene frem og så begynder det at larme og sådan noget

I: Men altså hvad gør læreren, er det L der har planlagt undervisning til jer?

Alle elever: ja, det er det.

I: Kan I huske, hvad det er for nogle ting, der foregår i planen?

Elev 3: Det plejer at starte med, at L forklarer, hvad vi skal lave i undervisningen og så skriver vi noter nogle gange.

I: Ja, I skriver noter. Hvad synes I er mest spændende at høre om – Danmark vs. Udlandet?

Elev 1: Danmark er et ret kedeligt ift. udlandet, vil jeg sige.

Elev 5: Men her før vinterferien, der spurgte L os om hvad vi gerne ville have om

I: Og hvad svarede I?

Alle elever: Krig

I: Fedt at L spørger jer.

Elev 6: Og så siger vi krig og så sætter hun dem op i sådan en rækkefølge, hvor hun siger hvordan vi skal lære om krigen, så vi ikke bare lærer om Vietnam-krigen endnu, og hun sagde også noget om den jødiske udryddelse, men det måtte vi ikke lære om endnu, fordi den var lidt for voldelig.

I: Okay, ja. Fedt at I kommer rundt om det og snakker om det med L, det synes jeg er rigtig fedt.

Hvad så med historie som fag i skolen? Er det lige så vigtigt som dansk og matematik for eksempel?

Alle elever: Nej.

I: Hvorfor?

Elev 2: Vi kommer ikke rigtig til at bruge det lige så meget i vores rigtige voksenliv. Det er ikke en ting.

Elev 1: Medmindre vi selvfølgelig får et arbejde på et eller andet, fx som museumsinstruktør.

Elev 2: Ja, et eller andet. Men skole handler jo også lidt om, hvordan man klarer sig, når man bliver voksen.

Elev 4: Altså hvis man skulle vælge et fag, skulle det nok være dansk eller matematik fordi historie ikke er et grundfag, det er vigtigt at kunne regne og skrive og læse.

I: Det synes I ikke?

Elev 2: Der er matematik mere relevant, og dansk føler jeg også lidt mere relevant.

Elev 1: Jeg tror også, der er grund til, at vi har meget dansk og matematik. Ja, og vi kun har én historietime og én religionstime om ugen.

Elev 2: Nej, men det er jo også historie.

Elev 5: Nej altså, man skal jo bruge det i sin fremtid. Hvis man gerne vil være historielærer, så kan det jo godt være vigtigt at lære.

Elev 2: Ja, altså, der er jo noget til alle, der gerne vil lære, undtagen dem, der gerne vil noget andet. Men der er ikke noget, der hedder økonomi. Men der er et fag til alle, der gerne vil være i alle jobs. Så hvis du gerne vil være historiker, så kan du blive det. Hvis du gerne vil være kunstner,

så kan du blive det. Hvis du gerne vil være matematiker, så kan du blive det. Hvis du gerne vil være forsker, så kan du blive det. Sådan fungerer skolen lidt.

I: Hvordan kan man så vide noget om fortiden, hvis man ikke har historie i folkeskolen?

Elev 5: Forældre

Elev 2: Altså, jeg er nørd i mange ting. En gang var historie rigtig meget en del af det. Så nok egentlig mest fra bøger, men jeg har også lært lidt fra historie.

Elev 6: Bedsteforældre, der måske har været i krig.

I: Bedsteforældre? Hvad er historie så egentlig ifølge jer, helt konkret indholdet, hvad synes I er vigtigt?

Elev 4: Jeg synes det er vigtigt at vide hvad der er sket før i tiden og hvorfor der er de her lande, og hvorfor startede den her krig fx

I: Okay. Så nu går vi videre til at snakke om vores besøg på Krigsmuseet. Hvordan vil I beskrive jeres oplevelse af at besøge Krigsmuseet og se deres genstande?

Elev 1: Jeg synes, det var fascinerende at se, at der også var videoer og små tekster, der fortalte om, hvordan alle de ting, vi så og alle de ting, vi læste og skrev om.

Elev 3: Jeg kan godt lide at lære om de danske krige

Elev 5: Ja, jeg synes det var ret spændende at være inde i det der rum hvor man kunne prøve ting.

I: Kan I huske hvad det var, hvad så vi der?

Elev 4: Hvad for nogle krige Danmark havde deltaget i.

Elev 4: Kanoner, rigtig mange kanoner

Elev 6: En masse våben og udstyr, og hvordan det var. Jeg så noget med i 1864, var der en eller anden pistol, men der er alle mulige forskellige våben og tøj af hvad de fx havde på

I: Så jeres beskrivelse af oplevelsen af at besøge Krigsmuseet? Du sagde elev 5, at du synes, det var spændende?

Elev 5: Ja. Lære om de danske krige, altså hvilke krige Danmark har været med i. Og jeg synes også, det var fedt, da vi kom ind i den der by, der skulle forestille at være Afghanistan

Elev 1: Det var spændende. Ja. For der var den der bil der.

Elev 2: Ja. Og det var også lidt sjovt. Lige så snart, jeg kom ind i lokalerne og så den der bil, der troede jeg, det var en kulisser, altså noget, man havde bare sådan lavet. Og så gik jeg hen og fandt

noget tekst. Så gik jeg hen og læste, og så fandt jeg ud af, at det faktisk var en ægte bil fra Afghanistan.

Elev 3: Jeg synes, det var sjovt at være oppe og se de danske krige der. Jeg vidste faktisk ikke, at Danmark kun havde været med i så lidt krig. Jeg troede, vi havde været med i sådan næsten 100.000.

I: H synes I så at undervisningen på Krigsmuseet skiller sig ud fra den undervisning I møder i folkeskolen?

Elev 6: Der går man sådan rundt og kigger på ting og læser nogle gange ting selv

I: Er det så fordi, i undervisningen er nogle andre der læser ting for jer? Eller hvordan?

Elev 5: Jeg tror det er det der med at vi er bundet til nogle ting. På Krigsmuseet kunne vi bare gå rundt.

Elev 2: Når vi laver det i Ls timer, så er det meget individuelt. Og da vi var på museet, der var vi i grupper, og vi gik rundt og fandt ting, som vi skulle bruge i opgaven. Jeg synes, at vi lærte meget.

Elev 1: Normalt sidder vi jo på vores stole og kigger på L, der fortæller os om ting og skriver noter. På museet, følte jeg, at det var fedt at gå rundt, i stedet for at sidde og skrive noter. Jeg synes, at man havde lidt lettere at forstå, i stedet for at L stod og forklarede det. Jeg havde lettere ved at forstå, hvordan krig var, og hvordan det var at være i krig, var osv.

I: Synes I at Krigsmuseet og genstandene på museet var med til at hjælpe jer til at forstå historien og hvordan det var med krig og konflikter?

Elev 4: Måske det der med at der hele tiden kom nye våben og man kunne se hvordan det udviklede sig

Elev 2: Altså, jeg synes, at det var sjovt at være på Krigsmuseet.

I: Hvilke genstande og udstillinger fangede jeres opmærksomhed mest?

Elev 4: Kanoner

Elev 5: Jeg synes det der Afghanistan var virkelig fedt.

I: Ja, hvorfor?

Elev 4: Fordi det var ligesom at prøve at være i et andet land, der ikke var så rigt som Danmark

Elev 2: Ja, i forhold til at være i skole, fordi jeg synes, at det nogle gange kan være svært at følge med. Og overhovedet ingen kritik af L, men den undervisning på Krigsmuseet var altså en del

sjovere. Jeg synes, at det er en god oplevelse, at børn skal have, at det er sjovere at tage på museum end at være i skole.

I: Altså, nu havde I jo faktisk om 1. verdenskrig, 2. verdenskrig og den kolde krig – hvordan hjalp Krigsmuseet jer med at forstå sammenhængen mellem de tre krige, det kan jeg nemlig huske at I var inde på at I skulle lære?

Elev 5: Det ved jeg faktisk ikke.

Elev 4: Det gør jeg heller ikke

Elev 5: Jeg synes det var lidt svært at forstå, at det ligesom hang sammen.

I: Hvordan det – altså hvordan var det svært, altså fordi man skulle læse meget?

Elev 4: Det var fordi, jeg ved ikke hvordan jeg skal forklare det. Det var meget det der med, at vi er i gang med at lære om 1. verdenskrig, og så går vi videre til en anden krig.

I: Men hvad var jeres oplevelse af Danmarks Krige-udstillingen? Man kunne gå rundt om monterne, og så se genstande fra historien? Hvad synes I om det?

Elev 2: Jeg synes, de ting, der var inde i glasmontrerne, var sjovt. Nu siger jeg lidt det samme igen, men jeg synes, jeg får en bedre forståelse for krigen.

Elev 1: Jeg synes, jeg har lært mere på grund af det.

I: Kan I huske, hvilken krige, der var mest spændende at kigge på? Udover Afghanistan-udstillingen, men hvis vi snakker om DK-udstillingen?

Elev 2: Den kolde krig, var den vildeste.

Elev 3: Jeg kunne godt lide den der, nu kan jeg ikke huske, hvad den hed, men det var en krig, hvor der var nogle samuraisværd. Der læste jeg lidt og det var lidt spændende.

I: Synes I, at det er vigtigt at tage på Krigsmuseet, hvis man skal forstå fx krig?

Elev 1: Ja, det vil jeg også sige faktisk.

I: Hvorfor?

Elev 1: Fordi det giver en et bedre indblik på historien.

I: Krig og vold er jo faktisk ikke en god ting. Altså selvfølgelig er det spændende at lære, men når man så kigger på et våben og tænker, *sejt*, i stedet for at man tænker, *forfærdeligt*. Hvad tænker I?

Elev 3: Når jeg kigger på et våben, tænker jeg okay det er faktisk et sejt våben, jeg tænker ikke over, at det slår folk ihjel.

Elev 1: Jeg synes mest uniformerne og bomberne. Jeg kommer til at tænke, klamt.

Elev 2: Ja, jeg har det samme måde som elev 1.

Elev 3: Der var sådan en mannequindukke med alt det der udstyr. Det fik mig virkelig til at tænke, at der er folk, der står og skyder på folk.

I: Nå, men synes I så, at Krigsmuseet og genstandene har styrket jeres historiebevidsthed? Kan I huske hvad historiebevidsthed var?

Elev 1: Er det ikke det der, når man ved noget om historien?

Elev 2: Det var fortid, nutid og fremtid.

I: Lige præcis, godt husket.

Elev 1: Ja, det har jeg også set, når jeg har været med der.

I: Fedt. Og så til sidst, hvordan synes I, at man kan gøre Krigsmuseet og genstandene mere lette at forstå? Fx nu går I 5. klasse, men hvordan gør vi sådan, at det også er spændende for en 2. klasse eller for en 9. klasse?

Elev 3: For 9. klasse skulle det gøres sværere og mere kompliceret, og for 2. klasse skulle der være mere virtual reality-agtige ting i det.

Elev 1: Det var jo nogle lidt svære tekster, der stod og det ville en 2. klasse jo ikke kunne læse

I: Men synes I også, det var svært for jer at læse skiltene?

Elev 1: Ja, altså der kom nogle gange nogle ord, ikke forstod det.

Elev 2: Altså ja, der var nogle ord, som jeg ikke kunne læse.

Interview afsluttes.

Bilag 7: Interviewspørgsmål til elever

1. Er historiefaget lige så vigtigt som andre fag i skolen?
2. Hvordan vil du beskrive din oplevelse af Krigsmuseet, hvad husker du bedst?
3. Hvordan var Krigsmuseet noget andet, ift. undervisningen i klasselokalet?
4. Hvordan hjalp museumsbesøget dig til at forstå historien og konteksten omkring krig og konflikt?
5. Hvordan er Krigsmuseet vigtigt at besøge, hvis man gerne vil lære om krig?
6. Hvordan har Krigsmuseet hjulpet dig med at forstå sammenhængen mellem fortid – nutid og fremtid?