



Cecilie Pedersen

Forberedelse vinder krige

Et studie af Frihedsmuseets historieformidlingsstrategi og
undervisningsforløb til udskolingen

Københavns Professionshøjskole
01-01-2023

Indholdsfortegnelse

1	Indledning	1
1.1	Motivation	1
1.2	Problemformulering	1
1.3	Afgrænsning	1
2	Anvendte Teorier	2
2.1	Elevs læring	2
2.2	Museets historieformidling og fremstilling	3
2.3	Historisk empati	4
2.4	Museumsdidaktik	5
2.5	Didaktisk teori	5
3	Anvendte Metoder	8
3.1	Interviews	8
3.2	Observationer	9
4	Empiri	11
4.1	Kvalitativ empiri	11
4.2	Frihedsmuseets før-, under- og eftermateriale	12
5	Analyse	12
5.1	Museets historieformidling	12
5.2	Læremiddelanalyse af undervisningsforløbet 'Til modstand?'	14
5.3	Udviklingsmuligheder for læremidlet samlet set	19
6	Konklusioner	21
7	Perspektivering	22
8	Litteraturliste	23
9	Bilag	25
9.1	Bilag 1 – Opgaveark, dilemmaarbejde på museet	25
9.2	Bilag 2 – Bekræftelsesmail og velkomstbrev fra Frihedsmuseet	25

Figurer

Figur 1: Endacott & Brooks' model for opnåelse af historisk empati	4
Figur 2: Procesorienteret læremiddelsanalyse	6
Figur 3: Den hermeneutiske spiral	7
Figur 4: Eksempel på transkription og kondensering af interview	9

Tabeller

Tabel 1: Launsøs (2018) observationstilgange i praksis	10
Tabel 2: Overblik over interviews	11

Billeder

Billede 1: Observation af dilemmaarbejde i Musse Hartigs køkken	11
Billede 2: Observation af dilemmaarbejde om Jørgen Kieler	11
Billede 3: Forside til før- og eftermateriale	12

1 Indledning

Ved kastellet i København har det 'nye' underjordiske Frihedsmuseum opbygget en række undervisningsforløb til folkeskoleelever. I forløbene indgår udstillede genstande fra 2. verdenskrig og et persongalleri bestående af forskellige danske aktører under Danmarks besættelse. Et specifikt greb, som museet bruger, er 'den lille historie i den store', hvor eleverne introduceres for besættelsen gennem virkelige menneskers dilemmaer i denne tidsperiode. Denne rapport omhandler undervisningsforløbet, 'Til Modstand?', som er målrettet udskolingsklasser.

1.1 Motivation

Frihedsmuseet har med 'Til Modstand?' lavet et undervisningsforløb på 1,5 time, hvor historiestuderende, ansat på museet, tager sig af undervisningen. For et succesfuldt forløb kræves til gengæld, at klassen har et forudgående kendskab til besættelsen og til det specifikke emne, som beskrives således:

"Det er en fordel, hvis eleverne inden besøget på Frihedsmuseet har kendskab til hovedlinjerne i besættelsen af Danmark, den danske modstand og den tyske bekæmpelse af den." (Frihedsmuseet, 2022)

Da jeg i foråret 2022 forberedte mit praktik 3-forløb, som inkluderede et besøg til museet, talte jeg med museets undervisningsansvarlige. Da jeg spurgte ind til den mest optimale forberedelse til besøget, var svaret, at der ikke var nogen specifikke krav, og at de var vant til, at skoleklasser kom mere eller mindre uforberedte. Dette vakte en nysgerrighed hos mig omkring undervisningsforløb inkluderende besøg på eksterne læringsmiljøer som Frihedsmuseet og motiverede mig til at undersøge omstændighederne herom. Problemformuleringen i denne rapport er altså bygget på min undren om udsagnets validitet, museets forberedelsesmateriales brugervenlighed samt forberedelsens vigtighed. Mange andre faktorer har vist sig at spille ind, hvilket figurerer undervejs i denne rapport.

1.2 Problemformulering

Med denne opgave vil jeg belyse Frihedsmuseets udstilling, og hvordan undervisningsforløbet, 'Til modstand?' lever op til historiefagets tre kompetenceområder med særligt fokus på historiebrug, herunder historiebevidsthed og handlekompetencer. Hertil vil jeg analysere museets historieformidlingsstrategi med fokus på brug af empati og narrativitet, belyse relevante didaktiske udfordringer og præsentere eksempler på udviklingsmuligheder for 'Til modstand?' og det tilhørende undervisningsmateriale til før og efter besøget. Dette vil jeg konkretisere i de to følgende punkter:

- En analyse af museets historieformidlingsstrategi med fokus på brug af empati og narrativitet.
- En analyse af museets undervisningsmateriale til brug før, under og efter et undervisningsforløb samt eksempel på potentielle udviklingsmuligheder.

1.3 Afgrænsning

I rapporten er der udelukkende benyttet kvalitative data i form af primært telefoniske og personlige interviews. Der er således ikke benyttet kvantitativ dataindsamling ved fx spørgeskemaer. Derudover er de udførte interviews med fagpersonale og ikke med elever. Dette grundet rapportens tema om forberedelse og samspil

inden og under besøget og dermed fokus på lærers og undervisers rolle såvel som det bagvedliggende ift. undervisningsmaterialets udformning.

Der fokuseres i rapporten kun på undervisningsforløbet til udskolingsklasser; 'Til Modstand?' og ikke andre af Frihedsmuseets undervisningstilbud.

2 Anvendte Teorier

I dette afsnit vil jeg gennemgå og redegøre for de primære teorier, som skal danne grundlag for min analyse og konklusioner. Afsnittet er inddelt i fire temaer; elevers læring, museets historieformidling og fremstilling, museumsdidaktik og didaktisk teori. Yderligere teorier, som tjener som bekræftelse til de primære teorier eller for at understrege mindre pointer, vil jeg citere direkte i det relevante analyseafsnit.

2.1 Elevers læring

For at opnå dannelses- og uddannelsesbidragende kompetencer, som elever kan tage med sig i livet, skal de opnå læring og finde mening i et givent emne, de arbejder med. Teorierne nedenfor er altså underliggende i alle afsnit og i bund og grund meningen med og fundamentet for denne rapport. Jeg vil i dette afsnit redegøre for teorier om historiefagets tre kompetenceområder, om mål, indhold og handlekompetence samt historiebevidsthed.

2.1.1 Historiefagets tre kompetenceområder

Historiefagets kompetencemål består af tre kompetenceområder (emu, 2022):

- Kronologi og sammenhæng
- Kildearbejde
- Historiebrug

I rapporten fokuseres der særligt på kompetenceområdet, historiebrug, med begreber som historiebevidsthed og handlekompetencer.

2.1.2 Mål og indhold samt handlekompetence

Kristensen & Laursen (2013) beskriver to typer af mål i en undervisning; *lærings-* og *undervisningsmål*. Læringsmål fokuserer på det, eleverne skal tillære sig, og undervisningsmål sætter rammen for disse. Mål giver lærer og elever et formål og skaber mening med stoffet og har stor betydning for styring og metodevalg. Jo mere klare og præcise mål er, jo bedre er forudsætningerne for at træffe hensigtsmæssige valg ift. midler og metoder i sin undervisning.

Dog kan det blive uhåndgribeligt og svært at måle på en undervisning præget af kreativitet eller elevers indlevelse og historiske dybde fremfor 'konkret viden', hvorfor man også må stille sig kritisk over for 'målsætningspædagogikken', og

"[...] søge en balance mellem mål og indhold, hvor de enkle kundskaber ikke forsømmes, og hvor mere komplicerede kundskaber, kreativitet og affektive former for virksomheder får den tyngde, de skal have ifølge folkeskolens formålsparagraf." (Kristensen & Laursen, 2013, s. 17)

Kristensen & Laursen læner sig op ad formålsparagraffen, som de fortolker som en demokratisk dannelse, der kan opnås med begrebet handlekompetence. Undervisningens mål er ifølge Karsten Schnack (1993) at gøre elever til tænkende og handlende subjekter frem for tilpassede, som er genstand for styring og kontrol. I forlængelse af det argumenterer han ligeledes for, at eleverne ikke skal formes til et givent samfund, men derimod at give dem redskaber til selv at forme deres egen og andres fremtid - dette ved hjælp af handlekompetencer.

2.1.3 Historiebevidsthed

Bernard Eric Jensen (1996) fastslår vigtigheden af elevers forståelse af historie som mere end blot udvidelse af sin videnskæssige horisont, men at de selv og historiske personer er og var historieskabte og -skabende. Flere lære- og dannelsesprocesser er knyttet til samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, bl.a. historiebevidsthed som identitetsskabende og et møde med det fremmede.

Valg af undervisningsmateriale skal fordre til engagement og meningsfuldhed hos eleverne. Jensen nævner fx eksperimenteren og kreativitet som væsentlige elementer til dette samt at fokusere på processer, der påvirker elevernes følelser og holdninger, som han betegner som identitetsbearbejdende undervisning. I elevernes møde med det fremmede kan det blive for kompliceret og uvedkommende, men det kan omvendt også lykkes, og læringen bliver dermed at kunne sætte sig i andres sted på trods af forskellighed. I den sociokulturelle læreproces handler det om gennem historiebevidsthed at udvikle scenariekompetencer, der beskrives som en evne af vital betydning for at kunne leve og fungere sammen med andre mennesker.

Ligeså nævner Jensen aktualisering som en væsentlig faktor at bringe i spil i historieundervisningen for at aktivere elevernes historiebevidsthed. Dette skal give eleverne svar på, hvordan de kan bruge historien i dag og forstå elementer i vores samfund.

Formidlingen af historien er også i høj grad relevant, når man ser på arbejdet med elevernes historiebevidsthed. Her peger Jensen på fortællinger som et potentielt værktøj for elevers indlevelse og forståelse af historiske personer samt forstå, at de selv via egen fortælling er historieskabere.

2.2 Museets historieformidling og fremstilling

Frihedsmuseet fokuserer i udstillingen på den personlige fortælling, og nedenfor redegøres der for henholdsvis fortællingen og dens opbygning samt historisk empati og væsentligheden i dette.

2.2.1 Fortællinger

Narrativitet i historie er beskrivende og personorienterede fortællinger og adskiller sig fra en krønike, som er historiske hændelser fortalt i en kronologisk rækkefølge (Lund, 2020). De kan skabe sammenhæng og mening til en historisk periode ved eksemplificerede fortællinger fra en aktuel tid.

*"Fortællingen er svaret på det eksistentielle behovet for å skabe mening av fortiden i nåtiden."
(Lund, 2020, s. 119)*

Lund peger på, at mennesket er programmeret til at lytte til fortællinger – det skaber en undren og derved en lyst og et behov for at høre fortællingen til ende. Han slår fast, at fortællingen ikke bare er en passiv aktivitet, men derimod et værktøj til at skabe indlevelse og forståelse og til at fremme læring, når der knyttes følelser til kognitive processer.

Problematikken, som ofte opstår i historiefaget, er, at historien er sket, og dermed bliver en facitliste, som eleverne skal lære og agere ud fra. Fortællingen kan derimod gøre eleverne til aktive deltagere og samtidige medaktører samt få dem til at forstå historiske aktørers ageren i den givne samtid.

Lunds narrative grundskema (2020, s. 122) består af syv punkter, som vil blive gennemgået i analysen:

- En diakron handlingsgang
- Et geografisk rum
- Et fåtalligt og tydeligt persongalleri
- En 'motor'; problem, intrige eller plot
- Væsentlig historisk kundskab
- Genkendelighed hos eleven
- Historisk troværdighed.

Kirsten Lauta (2022) skriver ligeledes om 'Glæden ved fortællingen', som jeg vil drage paralleller til og argumentere ud fra. Både hun og Lund taler for simulation og rollespil som et didaktisk redskab til elevernes indlevelsessevne og ejerskab over det faglige stof ved produktion af historiske scenarier.

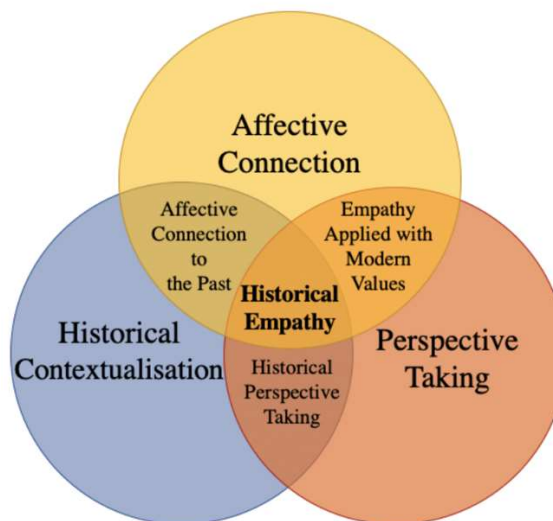
2.3 Historisk empati

Endacott og Brooks (2013) opridses i deres model; *An Updated Conceptualization of Historical Empathy*, tre kriterier for opnåelse af historisk empati. Med denne model gør de op med tidligere forskeres antagelse om, at: "historisk empati nogenlunde svarer til den kognitive handling at tage perspektiv". (Endacott & Brooks, 2013, s. 42) De tre aspekter er:

Historisk kontekstualisering: En tidsmæssig fornemmelse af forskel, der inkluderer dyb forståelse af de sociale, politiske og kulturelle normer for den tidsperiode, der undersøges, samt viden om begivenhederne, der fører op til den historiske situation og andre relevante begivenheder, der sker sideløbende.

Perspektivtagning: Forståelse af en andens tidligere levede erfaringer, principper, positioner, holdninger og overbevisninger for at forstå, hvordan denne person kunne have tænkt i den pågældende situation.

Følelsesmæssig tilknytning: Overvejelse af, hvordan historiske personers levede oplevelser, situationer eller handlinger kan være blevet påvirket af deres affektive reaktion baseret på en forbindelse, der er lavet til ens egne lignende, men alligevel forskellige livserfaringer.



Figur 1: Endacott & Brooks' model for opnåelse af historisk empati

Sanne Faber (2022) fremhæver begrebet sammenhængsforståelse, hvor eleverne i mødet med det fremmede drages og fascineres af fortidens hændelser og aktørers handlinger og skæbner. Dette kan motivere eleverne til indlevelse og videre til historisk empati på datidens præmisser gennem fastholdelse af den historiske

kontekst, så man forstår situationen med et *datidsblik* (til forskel fra et *nutidsblik*, hvor man ser en historisk hændelse i et nutidigt perspektiv) og undgår *præsentisme* og *kronocentrisme*, hvor man ser nutiden som fortiden overlegen og ud fra nutidige normer og værdier (Bjerre, 2019). Jf. Figur 1 opnås historisk empati altså kun, hvis alle tre aspekter er tilfredsstillende opfyldt.

2.4 Museumsdidaktik

I dette afsnit præsenteres praksisnært teori til brug i analysen af museets undervisningsmateriale.

2.4.1 Museumsundervisning

Mette Boritz er museumsdirektør på Nationalmuseet og forfatter til bogen: 'Museumsundervisning – Med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer' (2018). I denne stiller hun skarpt på undervisningen på kulturhistoriske museer og går praksisnært til værks. Jeg vil undervejs komme med pointer og begreber fra Boritz og den forskning, hun læner sig op ad samt benytte ytringer fra hende i podcasten: 'Kampen om historien' i afsnittet om Frihedsmuseet: 'Krigen på museet' (DR Lyd, 2022).

2.4.2 Learning Museum Genbesøgt

"Learning Museum Genbesøgt" er en rapport udarbejdet af HistorieLab (Zipsane, Fristrup, Lundborg, & Grut, 2017) og udspringer af projektet "Learning Museum", der blev gennemført i 2011-2013, og som skulle styrke samarbejdet mellem skoler, læreruddannelser og museer. Efter indførelsen af den nye skolereform peger rapporten bl.a. på, at lærerne efterspørger 'færdige pakker' af materiale fra museerne, som kan bruges i undervisningen grundet reduktion i forberedelsestid.

Ved et undervisningsforløb på et museum spiller læreren, ifølge rapporten, en central rolle pga. kendskabet til eleverne og deres forforståelse. Underviseren har en høj historisk faglighed, men kan mangle pædagogiske og didaktiske værktøjer. Formår man at få begges kvalifikationer i spil, opstår et optimalt tværinstitutionelt samarbejde, som begge kan profitere af. Dette samarbejde er ét af de primære omdrejningspunkter for denne rapport.

2.4.3 Skoletjenesten

"Skoletjenesten er et nationalt videncenter for eksterne læringsmiljøer og arbejder for at gøre kultur til en hjørnesteen i børn og unges læring og dannelse" (Skoletjenesten, 2023). Tjenesten udvikler undervisningsmateriale til bl.a. museer og praksisnær viden om forbedrede samarbejder mellem museer og skoler. Sidstnævnte har Skoletjenesten udviklet modeller for, hvoraf jeg vil henvise til tre af disse i min analyse (afsnit 5.2.1). Jeg har interviewet én af skoletjenestens udviklingskonsulent (interview 3), som jeg ligeledes vil komme med pointer fra undervejs.

2.5 Didaktisk teori

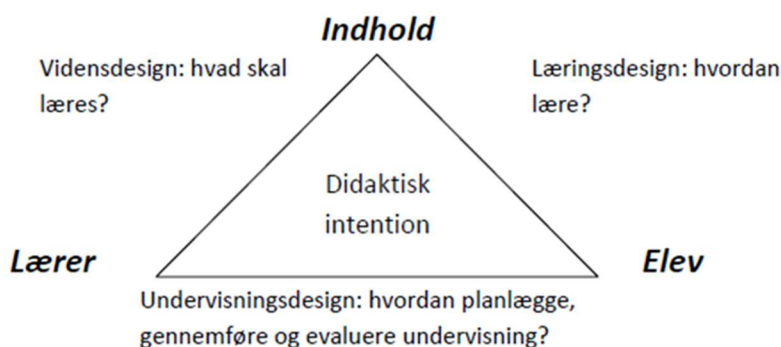
Det følgende afsnit vil indeholde præsentation af læremiddelanalyse samt to didaktiske modeller, som hver især vil belyse hhv. brugen af fagsprog i undervisningen samt muligheder for et fremtidigt forløb.

2.5.1 Procesorienteret læremiddelanalyse

For at analysere Frihedsmuseets før- og eftermateriale benyttes Nationalt Videncenter for Læremidlers procesorienterede læremiddelanalyse (Hansen, 2022). Denne analysemodel betragter læremidlet gennem tre overordnede faser:

- Overblik: Hvad er formålet med evalueringen, og hvilken type læremiddel har vi med at gøre?
- Indblik: Hvad er kvaliteten af læremidlets design ift. fag, elever og lærer?
- Udblik: Hvad skal vurderingen bruges til i praksis?

Ved indblik ser man på tre designformer, og i en analyse vurderes designkvaliteten ud fra flg. tre punkter (Hansen, 2022, s. 3):



På baggrund af trekantens tre sider kan der opstilles følgende kriterier for analyse af læremidlets tre designformer, som kan give indblik i læremidlets særlige designkvalitet:

Vidensdesign	Læringsdesign	Undervisningsdesign
Videnslegitimering	Læringsaktiviteter	Undervisningsplanlægning
Vidensrepræsentation	Opgavetyper	Undervisningsstyring
Vidensstrukturering	Læringsredskaber og læringsrum	Undervisningsdifferentiering
Vidensdifferentiering	Læringsevaluering	Undervisningsevaluering

Figur 2: Procesorienteret læremiddelanalyse

Jeg tager i analysen udgangspunkt i udvalgte punkter, som findes relevante ift. det aktuelle læremiddel.

Jeg vil i analysen supplere med pointer fra Bodil Nielsen (2010) samt belyse de tre undervisningsformer:

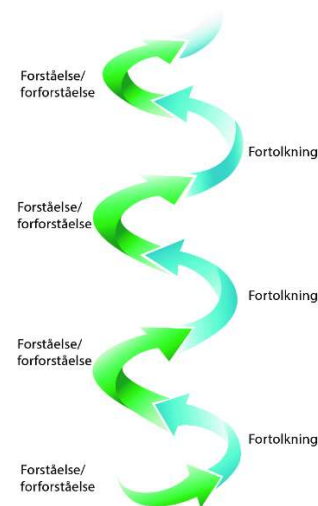
- *Reproduktion af faktuel viden* som et traditionelt fagdidaktisk historiesyn med fokus på bredde frem for dybde (Pietras, 2018).
- *IRE-formen*, hvor der tages et initiativ ifa. et spørgsmål, gives en respons ifa. en besvarelse og en evaluering ift., om besvarelsen af spørgsmålet var korrekt. Denne er blevet kritiseret for: "at skabe pseudodialoger, som ikke fremmer elevernes udvikling af argumentationskompetence og tænkning på højere niveauer" (Beck, 2021). Formen bliver normalvis anvendt i mundtlige undervisningssituationer, men vil i analysen blive betragtet ud fra et skriftligt undervisningsmateriale.
- *Problemorienteret undervisning*, som har fokus på deltagelse i samfundet og kan fremme argumentationskompetence og tænkning på højere niveauer ved at give eleverne handlegkompetencer gennem undersøgende og eksperimenterende arbejdsformer (Canger & Kaas, 2016, s. 91).

2.5.2 Procesmodellen

Andreas Kopp er forfatter til kap. 3 i 'Det meningsfulde historiefag' (Kopp, 2022), hvor han præsenterer procesmodellen, inspireret af Körbers FUER-model. Modellen har fokus på historiebrugsdidaktik med det overordnede mål for øje at kvalificere elevens historiebevidsthed ved en operationalisering af deres dannelsesproces. Modellen består af 8 faser:

1. Elevens undren, nysgerrighed, interesse
2. Aktivering af forforståelse
3. Udformning af undersøgelsesspørgsmål rettet mod fortiden og /eller mod fortolkning af fortiden
4. Søge, udvælge, vurdere og analysere kildemateriale
5. Konstruktion af egne historiske fortolkninger/dekonstruktioner af andres historiske fortolkninger
6. Refleksion over egne/andres fortolkninger af fortiden
7. Orientering i forhold til nye erkendelser
8. Indsigt, forståelse, handleperspektiver/ny undren

Modellens 8 faser skal i praksis være et værktøj til at planlægge, gennemføre og evaluere et forløb og er tænkt som en iterativ proces, der i praksis vil springe frem og tilbage mellem faserne. Nogle faser vil blive vægtet højere end andre ift. det enkelte forløbs mål og længde, da eleverne efter at have arbejdet med emnet vil have en ny forforståelse, der skal aktiveres og arbejdes ud fra - således i en hermeneutisk spiral (Pietras, 2018), se Figur 3.



Figur 3: Den hermeneutiske spiral

2.5.3 Broen til fagsprog

Denne didaktiske model har fire faser; *hverdagssprog, introduktion til fagsprog, arbejde med fagsprog sammen og producere fagsprog* (Thise & Vilien, 2020). Teorien fokuserer på, at eleverne selv skal sætte ord på, hvad de ved om emnet med deres hverdagssprog, således deres forforståelse bliver aktiveret og imødekommet. Derefter skal fagsproget introduceres, hvorefter en væsentlig pointe og faktor i teorien er, at eleverne aktivt skal arbejde med det for til sidst i fjerde fase at agere eksperter ved egen produktion. Der stilles altså skarpt på, at tilegnelse af fagsprog er en proces, der er tids- og ressourcekrævende, og som skal tages alvorligt, da en for hurtig fremgang i værste fald kan skabe læringsbarrierer pga. frustration over ikke at have en forståelse for det, der bliver talt eller skrevet om, da ens forforståelse ikke rækker, og man ikke forstår sproget.

3 Anvendte Metoder

I dette afsnit redegør jeg for de kvalitative metoder, bestående af interviews og observationer, jeg har brugt til at indsamle empiri til brug i min analyse.

3.1 Interviews

"Interview er en metode til at undersøge en sag ved at stille spørgsmål til den kilde, som formodes at have en viden, en holdning og/eller et ansvar på området" (Bjerg, 2002)

Ifølge Brinkmann & Tanggaard (2010) er interviewet som dataindsamlingssteknik *"formentlig den mest udbredte tilgang til kvalitativ forskning"*, hvilket bekræftes af Ib Andersen (2013) som deler interviewet op i tre faser:

1. *Indledende fase*, som starter så snart, en aftale om et interview er indgået og inkluderer formalia, kontakt og tiltro fra den interviewede.
2. *Midterfasen* som en informationsindhentningsfase.
3. *Afslutningsfasen*, hvor interviewet afrundes, og der evalueres på, om der er indhentet tilstrækkelig information.

Interviewene i denne rapport har karakter af *semistruktureret interview*, hvor jeg inden interviewet har udarbejdet en interviewguide, som skal danne rammen om interviewet samt sikre, at interviewet er relevant ift. besvarelse af problemformuleringen.

3.1.1 Specifikt om det semistrukturerede interview

Intervieweren har i det semistrukturerede interview *"[...] ofte en vis teoretisk og praktisk viden om de fænomener, man studerer [...]"* (Andersen, 2013, s. 155). Ifølge Brinkmann og Tanggaard (2010, s. 40) er et grundelement i det semistrukturerede interview sammenkædningen mellem forskningsspørgsmål (i denne opgave problemformuleringen, afsnit 1.2) og udledte interviewspørgsmål. Forskellen på de to er, at *"forskningsspørgsmål ofte [søger] forklaringer på bestemte fænomener, processer og sammenhænge, mens interviewspørgsmål derimod typisk søger konkrete beskrivelser af disse"* (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Ved det semistrukturerede interview understreger begge ovenstående forfattere samt Kvale (1996) vigtigheden i på forhånd at udarbejde en interviewguide, som danner rammen for interviewet. Interviewguiden kæder forskningsspørgsmålene til interviewspørgsmålene og *"stikordsmæssigt angive de emner, der skal belyses, og som intervieweren tjekker af undervejs"* (Andersen, 2013, s. 155). Hertil beskriver Kvale (1996), hvordan interviewspørgsmålene bør bedømmes både tematisk (om de relaterer sig til forskningsspørgsmålene) samt dynamisk (om spørgsmålene fremmer et godt interviewsamspil) og tilsikrer den kontinuerlige interpersonelle relation i interviewet.

En specifik styrke ved det semistrukturerede interview og tilhørende interviewguide i netop dette projekt er, at jeg sikrer mig, at de relevante forskningsspørgsmål besvares gennem interviewspørgsmålene, mens de interviewede har frirum til at give uddybende svar om hvert emne. Som udtrykt:

"Det semistrukturerede interview kan med fordel bruges, hvis du kun har mulighed for at interviewe deltagerne én gang, og derfor vil sikre dig, at alle centrale emner berøres." (Aarhus Universitet, 2022).

3.1.2 Kondensering og analyse af interviews

For at sikre mig den rette dokumentation samt at kunne indeksere de forskellige citater og emner, der berøres i de forskellige interviews, har jeg ladet mig inspirere af Kvaless *meningskondensering* (Brinkmann & Kvale, 2014, s. kapitel 7). Min proces har været at omforme de direkte transskriberede citater til let fortolkede udsagn for herefter at notere emnet (noden) for disse. Se eksempel på dette nedenfor fra interview 1, citat 23 og 24:

Interview-ID:	Interview1			
Dato:				
Type af interview (personligt, IP-telefonisk, skriftligt)	IP-telefonisk (Microsoft Teams)			
Sted:	København			
Interviewedes relevans (titel, tilhørsforhold)	Undervisningsansvarlige på Frihedsmuseet			
Medvirkende	Taler 1: Interviewer Taler 2: Interviewede			

U	Tid	Taler	Transskribering	Kondenseret	Emner
23	07:38	1	Hvor meget?		
24	07:39	2	Bus forberedelse. Fordi så kan du lige nå at forberede dine elever de 10 minutter mens de sidder i bussen. For eksempel. Altså så er det jo en enorm lidt. Altså ikke lidt kan man sige, men det kan jo være altså, det kunne for eksempel sådan en øvelse kunne for eksempel, gå ud på at sige, okay, øh. Par af de her ting, så kunne det måske være, hvornår er jødernes flugt 1943? et eller andet for at få dem i gang med at tænke omkring nogle ting med noget, der ikke tager længere end 10 minutters tid i en bus?	Interviewede beskriver "bus-forberedelse" som en 10-minutters forberedelse til museumsbesøg	Alternativ forberedelse til museumsbesøg

Figur 4: Eksempel på transkription og kondensering af interview

Ifølge både Kvale og Launsø et al. (2018) er der en risiko for at tilføre et 'bias' til sine kondenseringer, hvorfor jeg har tilstræbt at fortolke så lidt som muligt på kondenseringerne og emne-indekseringen. Grundet det relativt begrænsede antal interviews har jeg valgt ikke at 'kvantificere' empirien fra interviewene yderligere.

3.2 Observationer

Ud over mit eget forløb på Frihedsmuseet har jeg observeret to forskellige skoleklasser under undervisningsforløbet 'Til modstand?'. Formålet med at deltage flere gange i samme undervisningsforløb var at:

- Observere
 - samme forløb præsenteret for forskellige skoleklasser.
 - konsekvensen af forskellige typer af forberedelse hos de forskellige skoleklasser.
 - samspillet mellem parterne under forløbet.
- Finde
 - sammenfald og forskelligheder mellem undervisere og materialebrug.
 - mønstre i museets historieformidlingsstrategi.

Opsummeret var formålet at be- eller afkræfte mine umiddelbare observationer fra besøget og dermed bevæge mig i feltet mellem den beskrivende observation, hvor undervisningsforløbet observeres som en helhed og den fokuserede observation, hvor jeg fokuserer på emner, situationer og interaktioner mellem elever, lærere og undervisere, der er relevante i forhold til mine forskningsspørgsmål. Disse observationsmetoder er beskrevet af James Spradley (1980).

Til ovenstående formål læner jeg mig op af Launsø, Rieper & Olsens (2018) observationsmetoder for feltobservationer, og jeg har valgt at strukturere mine observationer ud fra deres ramme for observationstilgange, som følger:

Launsøs (2018) Observations-tilgange	Valgt Observations-tilgang	Argument og kommentar
Åbne versus skjulte	Åbne	Af både etiske (EU - European Commission, 2018) og praktiske årsager var både underviser og lærer bekendt med min tilstedeværelse.
Deltagende eller ikke deltagende	Ikke deltagende	Jeg holdt mig bevidst fra at interagere med lærere og elever før og under forløbet, og jeg interviewede først lærerne, da forløbet var overstået. Jeg blev ikke præsenteret for eleverne, og affejede eventuelle spørgsmål fra elever med "det ved jeg desværre ikke." Denne observationstilgang kaldes " <i>Den totale observatør</i> " (Rossen, 2022).
Kortere eller længerevarende	Kortere	Observationen består af ét sammenhængende arrangement med hver klasse. Alternativet ville være at følge klasserne i både før- og efterarbejdet på de respektive skoler.
Fokuseret eller omfattende aspekter	Omfattende	Som beskrevet er to af hovedformålene med at udføre yderligere observationer at 1) observere den generelle interaktionen mellem de tre typer af deltagere: undervisere, lærere og elever. 2) Be- eller afkræfte mine egne oplevelser med undervisningsforløbet og museets didaktiske strategi. Derfor er den omfattende strategi valgt. Alternativet er fokuserede observationspunkter som enkelte elevers svarvillighed, og underviser-elev-interaktioner.
Struktureret eller ustruktureret	Ustruktureret	Grundet en antaget relativt høj variation af besøgenes forudsætninger (forskellige klasser, forskellige undervisere, forskellige forberedelser) har jeg valgt den ustrukturerede form, som giver plads til at være " <i>åben over for at se nye, uventede aspekter i situationen, som kan generere og belyse problemstillinger i undersøgelsen</i> " (Launsø, Rieper, & Olsen, 2018)

Tabel 1: Launsøs (2018) observationstilgange i praksis

Min primære metode for dataindsamling i forbindelse med observationer har været brugen af feltnotater samt opfølgende interviews af lærere og museets undervisere umiddelbart efter undervisningsforløbet.



Billede 1: Observation af dilemmaarbejde i Musse Hartigs køkken.



Billede 2: Observation af dilemmaarbejde om Jørgen Kieler.

4 Empiri

I dette afsnit redegør jeg for den indsamlede empiri, der sammen med de teoretiske kilder skal danne grundlag for min analyse og konklusioner, som i sidste ende vil besvare problemformuleringen.

4.1 Kvalitativ empiri

Rapporten bygger på primært kvalitativ empiri i form af interview af forskellige interessenter samt observationer fra besøg på Frihedsmuseet. Mere specifikt består den samlede empiri af:

- Forberedelse af skoleklasse til og deltagelse i Frihedsmuseets undervisningsforløb "Til modstand?" som lærer/praktikant, samt efterbearbejdelse af besøget. Jeg vil i denne rapport have betegnelsen 'Lærer 1'.
- 2 observationer af klasser fra forskellige skolars deltagelse i Frihedsmuseets undervisningsforløb "Til Modstand?". Hvert forløb havde forskellige undervisere.
- Interviews med 3 undervisere og andre (koordinerende) ansatte på Frihedsmuseet.
- Interviews med 2 folkeskolelærere umiddelbart efter deltagelse i undervisningsforløb.
- Interviews med 1 fagekspert, samt 1 ansat fra et andet eksternt læringsmiljø.

Herunder er de seks udførte interviews opsummeret i en tabel:

Interview ID	Interviewede	Referencetitel	Interviewets karakter
1	Undervisningsansvarlig på Frihedsmuseet	Undervisningsansvarlig	IP-telefonisk
2	Undervisere fra observation 2	Underviser 1 og Underviser 2	Personligt
3	Udviklingskonsulent ved Skoletjenesten	Udviklingskonsulent	IP-telefonisk
4	Skolelærer fra observation 3	Lærer 3	Personligt
5	Skolelærer fra observation 2	Lærer 2	Telefonisk
6	Formidlingskoordinator ved Biofos	Formidlingskoordinator	Skriftligt

Tabel 2: Overblik over interviews

Alle interviews er optaget, og transskriberinger findes på <https://tinyurl.com/4fn7bbks> indtil februar 2023. En undtagelse er interview 3, hvor interviewede frabad sig udgivelse af transskriberingen. Feltnotater fra observationer kan findes på <https://tinyurl.com/4k3pbrmc> indtil februar 2023.

4.2 Frihedsmuseets før-, under- og eftermateriale

På Frihedsmuseets hjemmeside ligger der frit tilgængeligt undervisningsmateriale, som dækker før, under og efter besøget på museet (Frihedsmuseet, 2022). De første fire sider er lærervejledning, og de sidste fire er henvendt til eleverne. De første tre sider til eleverne er til før besøget og indeholder links til filmklip fra 'Historien om Danmark' på DR's hjemmeside samt web-artikler fra besættelsestiden og dertil hørende arbejdsspørgsmål. Den sidste side er til efter besøget, hvor der findes links til film, fotografier og til historiskatlas.dk, som er et interaktivt kort, der kan vise, hvor bl.a. nedkastninger og sabotager har fundet sted.

Billede 3: Forside til før- og eftermateriale



5 Analyse

Frihedsmuseets udstilling danner rammen om undervisningsforløbet til udkolingen "Til modstand?". Det er derfor relevant at analysere både museets og udstillingens generelle historieformidling for besøgende og elever samt selve undervisningsforløbet. Slutteligt vil jeg præsentere et udviklingsforslag baseret på teorien, som denne rapport bygger på, og min indsamlede empiri og feedback.

5.1 Museets historieformidling

Frihedsmuseets udstilling sætter fokus på den lille fortælling, og nedenfor vil denne fremstilling blive analyseret ud fra teori om fortællinger og historisk empati.

5.1.1 Fortællingen

Frihedsmuseet har valgt at benytte narrativer til at fortælle om modstandskampen under Danmarks besættelse, og ifølge Lauts (2022) undgår man via fortællingen, at historiske hændelser blot bliver opremsninger, og man giver eleverne bedre mulighed for indlevelse og derved empati, som ifølge undervisningsansvarlige er noget, hun også har fokuseret på ved udformningen af undervisningsmaterialet (interview 1, udsagn 62).

Lund (2020) sætter fokus på opbygningen af fortællingen ud fra syv punkter (se afsnit 2.2.1):

Via udstillingen har man mulighed for at skabe sig et kronologisk overblik over besættelsestiden, idet udstillingen har en *diakron handlingsgang* fra d. 9. april 1940 og frem til d. 5. maj 1945.

Udstillingen udspiller sig *geografisk* i Danmark, hvor museumsgæster sammen med museets *persongalleri* kommer vidt omkring. Vi bliver taget med ind i Musse Hartigs (hovedkarakter) køkken, hvor hendes silhuet (en skuespiller) fortæller dele af hendes historie. Ligeledes følger vi modstandsmanden, Jørgen Kieler, til Stevns, hvor han i nattens mulm og mørke skal hjælpe jøder som Abraham Steinbock (biperson) over sundet til Sverige i fiskekutteren 'ternen', (som står på museet). På den måde oplever man både livet som aktiv modstandsmand rundt om i Danmark samt dagligdagslivet hos en husmor, der ved siden af modstandskampen skal have en hverdag til at fungere. Museets postulat er, at modstandskampen ikke er sort/hvid (Frihedsmuseets udstilling, 2022). Det er ifølge undervisningsansvarlige (interview 1, citat 38) derfor essentielt, at to af de fem hovedkarakterer skiller sig væsentligt ud; Henning Brøndum grundet sin nazistiske ideologi og Musse Hartig, da hun er kvinde. Herudover repræsenterer modstandsfolkene forskellige grupper under besættelsen; borgerlig modstand i gruppen, Holger Danske, som Jørgen Kieler bliver medlem af og kommunister, som Musse Hartig, der er medlemmer af gruppen, BOPA (Frihedsmuseets udstilling, 2022).

Selve historiens *motor/plot* er besættelsestiden i Danmark, som danner fundament for de 'små' historier, man præsenteres for fra karakterernes forskellige perspektiv og virkelighed under en epokegørende tid i Danmarkshistorien.

Udstillingen skaber, med de forskellige fortællinger og skæbner på museet, *væsentlige historiske kundskaber*, da de 'små fortællinger' kan knyttes til en større kontekst og give besøgende kundskaber inden for kulturen i samtiden samt livsbetingelserne for dem, der valgte at gå til modstand. Eksempelvis knyttes Abraham Steinbocks historie til Jødeaktionen i 1943, hvilket er et kanonpunkt i historiefaget (EMU, 2022). I undervisningsøjemed kan eleverne gøres opmærksomme på at drage paralleller til nutiden for at aktualisere fortidige begivenheder (Jensen B. E., 1996). Eksempelvis har underviseren ved Gruppe 1 – opgave 2 (bilag 1) ved alle mine tre observationer af 'Til modstand?' perspektiveret til flygtninge, der skal betale høje summer for med livet som indsats at blive sejlet til Europa. Ligeledes bliver det fremhævet i Gruppe 4 – opgave 2, at den omtalte 'tyskerpige', Lily, var 15 år, hvilket ifølge Lauta (2022) kan føre til refleksion over elevernes eget liv gennem spejlinger med historiske personer på nogenlunde samme alderstrin som dem selv.

Det sidste punkt er den *historiske troværdighed*, og her fremhævede undervisningsansvarlige (interview 1, citat 42 og 44), at alle personernes fortællinger på Frihedsmuseet er autentiske og primærkilder. Kompetenceområde 2 i historiefaget er kildearbejde (emu, 2022), og det er relevant at gøre eleverne bevidste om, hvor fortællingerne stammer fra. Museer som kilde ligger højt hos elever ift. troværdighed (Jensen M. E., 2019), og netop derfor er det væsentligt at gøre eleverne til kritiske brugere og stille spørgsmål til bl.a. oprindelse og sammensætning af narrativer som en del af deres kritiske bevidsthed. Alle fortællinger er konstruerede, så det passer til den ønskede iscenesættelse, og selvom museet udelukkende bruger primærkilder, er disse sammensat (og nogen undladt), så det passer med den samlede ønskede fortælling (Brunbech, 2021).

5.1.2 Historisk empati

Endacott & Brooks beskriver historisk empati som en todimensionel disciplin; kognitiv og følelsesmæssig, mens Lund supplerer med, at: "*Læring fremmes, når følelser knyttes til kognitive tankeoperasjoner*" (Lund, 2020, s. 117). Ligeså kan opnåelse af denne evne hjælpe til udvikling af en opmærksomhed på andres behov og evne til at imødekomme disse (Endacott & Brooks, 2013) og altså på den måde give eleverne handlegenerer i deres eget nutidige liv. Med Endacott & Brooks' model (beskrevet i afsnit 2.3) vil jeg se på museets opfyldelse af de tre kriterier for opnåelse af historisk empati.

Historisk kontekstualisering skal hjælpe eleverne til at opnå en forståelse af de sociale, politiske og kulturelle normer. Museet har en diakron handlingsgang (se afsnit 2.1.1), hvor man ved en gennemgang af udstillingen har mulighed for at blive sat ind i sociale, politiske og kulturelle normer for perioden under besættelsen. Samarbejdspolitikken er ét af 'de overordnede punkter', hvor det gøres klart, at befolkningen blev bedt om at forholde sig i ro og ikke gå til modstand, samt den forøgede risiko der var som modstandsmand ved samarbejdspolitikens ophør i 1943, hvor de risikerede dødsstraf. Museet fremhæver ligeledes konflikten mellem Nazityskland og Sovjetunionen, hvorved kommunister fik svære kår i Danmark pga. kommunistloven. Derved bliver 'scenen sat' som et springbræt til de personlige fortællinger om det at vælge at gå til modstand samt at forblive kommunist.

Ved *perspektivtagning* dykker vi ned i de personlige fortællinger, hvor bl.a. holdninger og overbevisninger er essentielle for at se tingene fra aktørens perspektiv. Fire ud af Frihedsmuseets fem hovedkarakterer er modstandsfolk, som tæller to kommunister og to borgerlige. Besøgende skal se historien fra den pågældendes ideologiske synspunkt; Musse, som er kommunist, påvirkes i den historiske kontekst af kommunistloven, hvor hendes sikkerhed forværres betydeligt. Perspektivtagning kan hjælpe til elevernes kategoriale forståelse (Wiberg, 2017), hvor eksempler på kommunister som Musse og Karl Christensen (den anden kommunistiske modstandsmand) udgør de eksemplariske personer for perioden, som kan bidrage til elevernes kategoriale dannelse.

Ved den *følelsesmæssige tilknytning* skal man 'ind under huden' på personen. Her kan man sammenligne med egne lignende eller helt forskellige livserfaringer og kobles følelsesmæssigt til den historiske aktør (Endacott & Brooks, 2013) og via disse skabes en forbindelse. Dette sker bl.a., da man hører om Musse Hartigs dilemma om, hvorvidt hun skal medbringe sine to døtre, da hun går under jorden eller efterlade dem hos fremmede. Der findes flere eksempler på affektiv tilknytning til både hoved- og bipersoner: Abraham Steinbocks bekymringer omkring flugten over Øresund med sin familie samt Jørgen Kielers tanker fra tiden som fange i Neuengamme m.fl. Her er kontekstualisering vigtig, da mødet med det fremmede ellers kan risikere at vække besøgendes sympati i stedet for den ønskede historiske empati, hvor man føler *for* vedkommende frem for *med* dem (Endacott & Brooks, 2013).

Det er vanskeligt (umuligt) for museet at sikre sig, at de to områder (kontekstualisering og perspektivtagning) er dækket tilstrækkeligt for at opnå historisk empati, ved 'præsentationen' af den følelsesmæssige tilknytning. Rammerne er dog sat op og giver muligheden.

5.2 Læremiddelanalyse af undervisningsforløbet 'Til modstand?'

I dette afsnit vil jeg først benytte den procesorienterede læremiddelanalyse til undervisningsforløbets før- og eftermateriale (Frihedsmuseet, 2022) med henblik på, om materialet fordrer til den nødvendige grad af forberedelse og efterbearbejdning. Herefter vil jeg ud fra teori analysere mine observationer samt museets opgaveark (bilag 1). Afsnittet følger, grundet analysernes natur, ikke undervisningsforløbets kronologi.

5.2.1 Før materialet

Før materialet har til formål at give eleverne et vidensgrundlag til besøget på Frihedsmuseet, og vurderingen skal belyse, om dette lykkes. Herunder referat af udtalelser fra tre lærere (interview 4 & 5) vedr. før materialet:

- Lærer 1: Havde kigget på hjemmesiden og på det forberedende materiale, men fandt det for statisk i sin metode pga. 'tjekspørgsmål', for lidt producerende for eleverne og manglende

differentieringsmuligheder. Havde i stedet sammensat sit eget materiale i en padlet med udgangspunkt i sammenhængsforståelse.

- Lærer 2: Kendte ikke til forberedelsesmaterialet på Frihedsmuseets hjemmeside. Han plejede ellers gerne at bruge museets eget materiale. Denne gang havde han selv fortalt om besættelsestiden, og en del af undervisningen var med udgangspunkt i filmen, 'Schindlers liste'. (interview 5, citat 8).
- Lærer 3: Havde printet materialet fra Frihedsmuseet. Dog havde hun valgt et undervisningsmateriale fra Gyldendal, som hun omtalte meget positivt (interview 4, citat 2).

Som det fremgår af ovenstående, har ingen af de interviewede lærere benyttet sig af det tilgængelige forberedelsesmateriale. Lærer 2 manglede information, og i bilag 2 fremgår det også, at der ikke sendes information om materialet på bekræftelsesmailen fra museet og ligeledes ingen forventningsafstemning, hvilket ifølge Skoletjenesten ellers er et opmærksomhedspunkt for et vellykket museumsundervisningsforløb (Villadsen, 2018) & (Villadsen, 2019). Undervisningsansvarlige oplyser, at der i forbindelse med et nyt system vil blive informeret om forberedelsesmaterialet i mailen til læreren. Der er dog ingen planer om nogen former for forventningsafstemning, da det er for ressourcekrævende og ikke kan lade sig gøre for den enkelte underviser, som ikke har en arbejdstelefon (interview 1, citat 110).

Procesorienteret læremiddelanalyse – Overblik

Materialet er struktureret til direkte brug i undervisningen, som en lærebog, og rummer flg. elementer:

- Fast struktur og styring af undervisningens forløb.
- Let for læreren at se tegn på elevernes læreproces og deres progression.
- Giver eleverne et overblik over det stof, der skal læres og forventninger til læring.

Ligeså rummer læremidlet elementer fra didaktiske videnportalers brugspotentiale:

- Multimodalitet
- Eksplorativ navigation – invitation til at udforske netstedet ved klik på mere information og bearbejde information.

Procesorienteret læremiddelanalyse – Indblik

Ud fra 'designtrekanten', (se afsnit 2.5.1) vil jeg se på før materialets didaktiske intention.

Vidensdesign beskriver, hvordan læreren arbejder med indholdet i materialet for at opnå de beskrevne undervisnings- og læringsmål (Kristensen & Laursen, 2013). I museets lærervejledning står der:

"Formålet med klippene og artiklerne er at give eleverne et overblik over besættelsen, kendskab til den danske modstandskamp og tysk bekæmpelse af den danske modstandsbevægelse." (Frihedsmuseet, 2022, s. 2)

Målet fra Frihedsmuseet er umiddelbart klart og kan måles på, om eleverne kan reproducere faktuel viden (se afsnit 2.5.1). Et ubesvaret spørgsmål er dog: hvornår har man et kvalificeret overblik og kendskab? Som Kristensen & Laursen (2013) pointerer, er læringsmålene væsentlige for valg af bl.a. metode i undervisningen ligesom "*elevers indlevelse og historiske dybde er svære størrelser at arbejde med ift. konkret viden*" (Kristensen & Laursen, 2013), hvilket kan være en årsag til museets valg af opgaver.

Læringsdesign står mellem elever og indhold, og her fokuseres der på, hvordan elever lærer. Undervisningsansvarlige (interview 1, citat 68) nævner, at det er vigtigt for museet, at eleverne arbejder problemorienteret under besøget. Dog præges før materialet af et traditionelt fagdidaktisk historiesyn, med

reproduktion af faktuel viden (afsnit 2.5.1) og kan sammenlignes med en IRE-form: Eleverne ser et klip, bliver stillet et spørgsmål (initiativ), svarer på spørgsmålet (respons) og får at vide, om dette er korrekt (evaluering). Undervisningsmaterialet kunne med fordel være problemorienteret i alle tre faser, så fokus var på deltagelse og erfaringsopbygning, der skal føre til handlekompetencer hos eleverne (Schnack, 1993). Ifølge Nielsen (2010) vælger man som lærer at lade forfatteren til det udvalgte undervisningsmiddel præge ens undervisning – fx ift. den undervisningsform, der lægges op til via materialet. Frihedsmuseet bærer altså potentielt et stort ansvar for, hvad eleverne har tillært sig inden besøget, samt hvilke forventninger de (og læreren) har til besøget, hvilket af Falk & Dierking betegnes som den personlige kontekst (Boritz, 2018, s. 36).

Undervisningsdesign står i trekanten mellem lærer og elever og har fokus på selve undervisningen. Rapporten fra Learning Museum (Zipsane, Fristrup, Lundborg, & Grut, 2017) viste, at lærere generelt efterspørger færdigt materiale med et tidsmæssigt aspekt til direkte brug i undervisningen, hvilket museet ikke tilvejebringer. Museet har ikke angivet 'sværhedsgrad' og giver umiddelbart ikke mulighed for undervisningsdifferentiering i hverken indhold eller arbejdsform (Nielsen, 2010).

Procesorienteret læremiddelanalyse – Udblik

Undervisningsansvarlige pointerer, at før materialet blot er ét af mange mulige forberedende læremidler og skal tilvælges af lærere, der booker sig ind på forløbet (interview 1, citat 14). Hvis Frihedsmuseet i højere grad formår at informere om eksistensen af materialet samt gøre dette attraktivt for målgruppen, kan det sandsynligvis øge graden af forberedelse til museumsbesøget samt gøre elever (og lærere) positivt stemt over for museet, så dette kan smitte af ved besøget. Frihedsmuseet kunne altså bruge ovenstående analyse til at realisere dette. Skoletjenesten udbyder simple guides i form af relationsmodellen (Broen, 2019) og checklister for hhv. eksterne læringsmiljøer (Villadsen, 2018) samt besøgende lærere (Villadsen, 2019), som kan tilsikre en god kommunikation og forventningsafstemning, som museet kunne benytte selv og sende ud til læreren.

5.2.2 Eftermaterialet

I eftermaterialet henviser Frihedsmuseet til et samarbejde med Skoletube, hvor der kan findes originale filmklip fra besættelsen samt til Nationalmuseets online samlinger og Historisk Atlas. Feedback fra lærerne inkluderer:

- Lærer 1: Fandt materialet uoverskueligt og brugte eget eftermateriale.
- Lærer 2: Kendte ikke til materialet.
- Lærer 3: Havde på interviewets tidspunkt ikke besluttet sig for, om materialet skulle bruges.

Ved ingen af observationerne opfordrede underviseren til at benytte eftermaterialet på hjemmesiden og under interview 2, citat 22 udtalte begge undervisere, at de ikke kendte til hverken før- eller eftermaterialet på hjemmesiden.

Procesorienteret læremiddelanalyse – Overblik

I eftermaterialet er der til forskel fra før materialet, udelukkende karakteristika fra didaktiske videnportalers brugspotentiale:

- Multimodalitet
- Differentieret informationsdybde – mulighed for at hente yderligere information
- Udnyttelse af kompenserende funktioner – tekster i forskellige sværhedsgrader, differentierede faglige niveauer.
- Eksplorativ navigation – invitation til at udforske netstedet ved klik på mere information og bearbejde information.

Procesorienteret læremiddelanalyse – Indblik

Materialet rummer flere aspekter, der kan synes attraktivt for både elever og lærere – bl.a. det multimodale aspekt i form af billeder, film og tekst samt muligheden for undervisningsdifferentiering, idet mulighederne for både indhold og metode er uanede (Nielsen, 2010). Frihedsmuseet skriver selv i lærervejledningen:

"Materialet har mange muligheder, som eleverne kan arbejde med for eksempel udarbejde en tidslinje, en dokumentar, eller man kan som lærer udvælge et tema og se film om det sammen i klassen." (Frihedsmuseet, 2022, s. 5)

Selvom det umiddelbart kan lyde godt, kan mulighederne blive for mange og dermed uoverskuelige, hvilket kan føre til fravælgelse til fordel for andet materiale til direkte brug (Zipsane, Fristrup, Lundborg, & Grut, 2017). Ligeledes skriver de:

"Det er muligt at læse mere om samarbejdet [med skoletube] og se materialet, som der er udarbejdet selvstændig lærervejledning til her. [link, som henviser til laerit.dk]" (Frihedsmuseet, 2022, s. 5)

Problemet er, at lærevejledningen ikke er tilgængelig på laerit.dk (*Error 404, We can't find the page you're looking for*), hvilket kan virke yderligere uoverskueligt. Udover materialet på Skoletube foreslår museet at gå på opdagelse på det interaktive kort 'historiskatlas.dk'. Eleverne får mulighed for at gå på opdagelse i lokalhistorien med flere sanser i spil samt skabe historiebevidsthed ud fra eget liv i samspil med lokalitetens kulturelle ramme (Pietras & Poulsen, 2019). Dette semantiske læremiddel rummer altså gode faglige kvaliteter, men skal rammesættes, så det for læreren er en overskuelig opgave.

Procesorienteret læremiddelanalyse – Udblik

For at sikre at besøget på museet bliver en del af et hele, hvor eleverne via refleksion skal få øje på deres nye og reviderede forforståelse, er efterbearbejdningsfasen vigtig for det samlede undervisningsforløb (Hermansen, 2011). Museet skal altså fokusere på de to elementer; *fastholdelse* af besøget samt en *refleksion* over den læring, der har fundet sted undervejs bl.a. gennem arbejdet med dilemmaer.

5.2.3 Underforløbet

Denne fase foregår på museet og har, ifølge undervisningsansvarlige (interview 1, citat 34) den højeste prioritet. Den forløber som følger:

- 20 minutters velkomst og rundvisning på museet med underviser som guide.
- 2x15 minutters gruppeopgave med dilemma 1 + 2.
- 40 minutters fremlæggelse og diskussion i plenum.

'Underforløbet' analyseres med udgangspunkt i de tre observationer og tilhørende interviews af undervisere og lærere samt opgaverne, der arbejdes med 2x15 minutter (se eksempler i bilag 1).

Fokus på forforståelse

Rundvisningen er kommet til, da undervisernes tilbagemeldinger var, at eleverne ikke var godt nok inde i den historiske kontekst, når de mødte op til undervisningsforløbet til blot at 'blive kastet ud' i dilemmaopgaverne (interview 1, citat 49).

Efter observation 3 påpegede lærer 3 (interview 4, citat 16), at fagsproget var på et for højt niveau ift. elevernes udgangspunkt, hvilket ifølge 'Broen til fagsprog' (Thise & Vilien, 2020) kan udgøre en læringsbarriere, idet

zonen for nærmeste udvikling overskrides (Knudsen S. K., 2021, s. 25-26). Under rundvisningen fortalte underviseren om Tysklands indtrængen i Sovjet, og at kommunisterne og nazisterne, som ellers havde haft en ikke-angrebsagt, nu kom i kamp (observation 3.4). Fro en fagperson er disse almenkendte udtryk, men for mange af eleverne var det tydeligt, at deres viden og faglige vokabular ikke rakte til dette fagsprog, og derved risikeres læring at udeblive (Thise & Vilien, 2020).

Ved observation 1 genkendte eleverne 'Oprop'-sedlerne i starten af udstillingen, som de havde arbejdet med på skolen og var tydeligt begejstrede (observation 1.2), hvilket (Jensen M. E., 2019) peger på som en 'pædagogisk koblingsstrategi', hvor eleverne under museumsbesøget kan interagere med eksperten (underviseren), som det også var tilfældet i denne observation. Genkendeligheden giver mod på videre læring, hvor man dog stadig skal være opmærksom på deres zone for nærmeste udvikling, så man 'udnytter' den succesoplevelse, som eleverne har opnået ved genkendeligheden (Jensen M. E., 2019).

I observation 2 briefede læreren kort underviseren om, hvad de havde arbejdet med på skolen (observation 2.2) og sagde, at han ville bryde ind undervejs, hvis underviseren sagde noget, der kunne kobles til tidligere undervisning (observation 2.3), således forløbet ikke blev en isoleret oplevelse, men en del af et samlet hele på elevernes præmisser.

Et fællestræk ved alle tre observationer var dog, at ingen af underviserne under rundvisningerne konkret benyttede sig af lærernes tilstedeværelse eller didaktiske kompetencer, og ingen interviewede har nævnt, at Frihedsmuseet har en strategi om dette, hvilket ellers beskrives som essentielt for det tværinstitutionelle samarbejde (se afsnit 2.4.2).

Dilemmaarbejde

Under dilemmaopgaverne er det varierende, hvor meget følelsesmæssigt engagement, der kræves af eleverne, hvilket iflg. Boritz (2018) ellers er en motivationsfaktor for læring under et museumsbesøg. I 'Gruppe 1 – opgave 1' skal eleverne diskutere, hvorvidt Danmark skulle have kæmpet yderligere imod under Tysklands invasion d. 9. april 1940; altså en overordnet diskussion, til forskel fra 'Gruppe 4 – opgave 1', hvor dilemmaet er, om Musse skulle være taget på hospitalet, da datteren nær sluger en patron (se opgaverne i bilag 1).

Sidstnævnte dilemma viste sig som en udfordring ift. risikoen for kronocentrisme (Bjerre, 2019, s. 34), som det var tilfældet i observation 3.9, eksemplificeret ved citatet: "*at forældre dengang, ikke elskede deres børn på samme måde, som man gør i dag*". Da eleverne betegnede fortidens menneskers følelser som mindre 'varme' og mennesker som mere 'lige glade med deres børn', end hvad tilfældet ville være i dag, faldt de for det, som Bjerre (2019) betegner som nutidsforherligelse. Noget tyder her på, at eleverne ikke har haft de rette forudsætninger for fuldbyrdet historisk empati, som det kræver for at kunne diskutere et dilemma af denne karakter, og dermed at de ikke var sat i den rette historiske kontekst inden 'mødet med det fremmede' via en affektiv tilknytning.

Fremlæggelser

I de sidste 40 minutter af undervisningsforløbet (som i alle tre observationer varede ca. 30 minutter) skal eleverne fremlægge det sidste af de to dilemmaer, de har arbejdet med. Under alle tre observationer forsøgte underviser at sætte de øvrige elever ind i konteksten til det fremlagte dilemma, hvilket, underviser 2 (interview 2, citat 8) udtaler, er en svær opgave pga. tidspres. Derfor blev kun de første grupperes dilemmaer forsøgt sat i kontekst, da tiden derefter blev for knap. Ydermere foregik fremlæggelserne på selve udstillingsområdet, hvor eleverne blev forstyrret af museets lydeffekter og andre besøgende – noget som også blev påtalt af lærer 3

(interview 4, citat 26). Ifølge Skoletjenestens udviklingskonsulent (interview 3) er der *"helt sikkert pædagogiske overvejelser, der taler for, at et forløb skal afsluttes fælles med en elevfremlæggelse."* Hun foreslog dog, på grund af *"udfordringerne med elevfremlæggelsen"*, at *"overveje alternative afslutninger"*. Fx i en form for *"æstetisk læreproces"*. Sørensen (2022) beskriver et eksempel på en sådan proces, hvortil Boritz (2018) fremhæver en dramapædagogisk tilgang, som sammen med rammerne på museet skal skabe muligheder for didaktisk indlæring. Dette bakkes yderligere op med argumenter for rollespil, som går godt i spil med de historiske fortællinger og empati hos både Lund (2020) og Lauta (2022). I stedet for at se på underforløbet som en isoleret del, der skal 'færdiggøres' på museet, kan eventuelle rollespil optages på museet, så man udnytter de omtalte rammer som en del af et integreret hjem-ude-hjem forløb (Jensen M. E., 2019). I sin nuværende form er der ikke noget oplagt at arbejde videre med som en forlængelse af besøget. Ved observation 1 og 3 smed underviseren dilemmaopgaverne ud (observation 1.9 og 3.12), og ved observation 2 efterspurgte læreren selv vad få opgaverne med hjem, så de kunne danne grobund for videre arbejde (observation 2.10).

Roller i et undervisningsforløb

Ifølge Boritz (2018) kan 'svingdørs-undervisning' være positivt, idet underviser ikke har nogen forhåndsviden og -forventning til den enkelte elev, så eleven kan indtage en ny rolle i det nye læringsrum. Dette blev i observation 3.7 'brudt', da læreren gik med én gruppe under dilemmaarbejdet og ligeledes i observation 3.11 fremlagde med samme gruppe, hvilket tydeliggjorde, at det var en 'besværlig gruppe elever'. Ydermere forhindrede det læreren i at kommunikere med de øvrige grupper, og hjælpen afhang således kun af underviser og blev ikke et samspil, hvorfor mange af grupperne ikke nåede at få hjælp.

Frihedsmuseet kan implicit benytte relationsmodellen, som fokuserer på samspillet mellem de tre deltagende aktører for en ideel 'åben skole' (Broen, 2019). Idet læreren kender elevernes forudsætninger og niveau bedst kunne museet, ved en forventningsafstemning med læreren inden forløbet (se afsnit 5.2.1) lægge vægt på, at eleverne blandes i grupper, så alle grupper kan arbejde selvstændigt, og at lærer sammen med underviser kommunikerer med grupperne på skift.

5.3 Udviklingsmuligheder for læremidlet samlet set

For i højere grad at tilsikre at besøget på museet og undervisningsforløbet 'Til modstand?' bliver et sammenhængende forløb både før, under og efter besøget, kan Frihedsmuseet indrette deres forløb og materiale efter procesmodellens 8 faser (se afsnit 2.5.2):

1. Elevernes nysgerrighed og interesse skal vækkes for hele forløbet om Danmark under besættelsen. Dette kan gøres på to måder; at tage afsæt i elevernes iboende undren eller at vække denne undren ved at udvælge materiale, som ikke ligger op ad elevernes eget hverdagsliv. Da materialet udvikles af museet, som ikke har kendskab til eleverne, vil det naturligt blive sidstnævnte. Det er vigtigt, at museet tænker dette punkt som 'triggeren' (Pietras, 2018) til hele forløbet. Lauta (2022) påpeger, at mange elever har en forudgående interesse i krig, og selvom dette forløb ikke er 'fra slagmarken', kan 'triggeren' tage udgangspunkt i selve krigen og 'snævres ind' til Danmarks besættelse – altså hvordan krigen påvirkede samfundet herhjemme. Eksempler på materiale til at udløse denne undren kunne være udvalgte autentiske filmklip og/eller billeder, som lige nu er en del af museets eftermateriale. Som eksempel på en primærkilde kan læreren smide 'Oprop'-sedler ud for at give eleverne forståelse for, hvordan budskabet kom ud til den menige befolkning, og hvordan det hele startede.

2. Ifølge modellen 'Broen til fagsprog' (Thise & Vilien, 2020), er forforståelsen essentiel for at kunne udbygge det faglige vokabular. Frihedsmuseet kunne i deres materiale stille en opgave, hvor man i klassen laver en brainstorm, der giver et fælles udgangspunkt og samtidig giver læreren en idé om emnets potentialer og faldgruber. Her kunne et funktionelt læremiddel som 'padlet' være et (blandt mange) værktøjer til fastholdelse af udgangspunktet, som senere kan visualisere og bevidstgøre elever og lærer om læringsudbyttet gennem forløbet.
3. I denne fase udformes spørgsmål, som udspringer af fase 2, der skal danne grobund for enten egne konstruktioner af historiske fortolkninger eller dekonstruktioner af andres fortolkninger af historien. Frihedsmuseet kan i deres nye førmateriale komme med emner, der direkte kobler til udstillingen på museet, som eleverne i samarbejde med deres lærer kan udforme spørgsmål til. Dette skal give eleverne en oplevelse af genkendelighed og sammenhæng, når de kommer ind på museet til underforløbet. Materialet kunne med fordel lægge vægt på historisk empati og fortællingen, så eleverne er 'forberedte' på denne historieformidling og har skabt en erfaring med denne handlekompetence som de kan bygge videre på (Schnack, 1993). Underforløbets nuværende form med forhåndskonstruerede dilemmaer kan med fordel bibeholdes, idet, som undervisningsansvarlige påpeger, eleverne ikke kan stille spørgsmålene hjemmefra med deres manglende kendskab til museets muligheder og det tidsmæssige aspekt taget i betragtning (interview 1, citat 34).
4. Kildemateriale, som skal bruges til besvarelse af de konstruerede spørgsmål udvælges på skolen. Der behøver ikke være tale om udelukkende skriftlige kilder, og det kan ligefrem være en fordel at præsentere eleverne for andre modaliteter. Det er en fordel, hvis museet begrænser elevernes kildemuligheder, men stadig giver dem mulighed for kritisk at udvælge de endelige til eget brug, således den kritiske sans inden for historiefagets kompetenceområde 2, kildearbejde, kommer i spil. Ved en dekonstruktion af museets fortolkninger i underforløbet, som i en vis grad også finder sted i dag med dilemmaspørgsmålene (bilag 1), vil det ligesom nu være kilderne på museet, der vil være til rådighed.
5. Eleverne bearbejder materialet fra fase 4, således spørgsmålene i fase 3 besvares. Frihedsmuseet kan holde arbejdsformen i førmateriale åbent og opstille forskellige muligheder, så den enkelte lærer kan udvælge ift. tidsmæssigt aspekt og den enkelte klasse. Ved gruppearbejde vil det fx kræve en formidling af elevernes arbejde på den ene eller anden måde hvor en mere lærerstyret 'plenumform' kan afsluttes samlet. I slutningen af underforløbet kan kulminationen på besøget fremstilles kreativt med en æstetisk læreproces over den dekonstruerede historiske fortolkning som rollespil, der vises og evalueres i klassen efter besøget. Fastholdelse og efterbearbejdelse er vigtige elementer i læreprocessen (Hermansen, 2011), så (uden at tænke på økonomien og andet praktisk) kunne Frihedsmuseet sætte lpads eller andet til rådighed for at lade eleverne optage deres produkt. På denne måde ville der ikke være en 'brat' afslutning på underforløbet, som det er tilfældet i dag, men eleverne ville have oplevelsen med hjem og skabe en fastholdelse.
6. Eleverne skal reflektere over deres fortolkninger fra de foregående faser, og om de har opnået tilfredsstillende besvarelse af deres undersøgelsesspørgsmål fra fase 3. Det er svært ikke at være den udøvende part i denne fase, men Frihedsmuseet kan i materialet lægge op til elevernes kritiske stillingtagen til historiebrug (afsnit 2.1.3) – både ved egen konstruktion og ved andres historiske fortolkninger. Dette kan gøres med udgangspunkt i fase 2, hvor eleverne skal forholde sig til, om og hvordan deres egen for- og nutidsforståelse har præget deres arbejde og således få blik for, om de formår at se historiske hændelser med et fortidsblik og uden præ- og kronocentrisme (Bjerre, 2019).

Ligeledes kan de i denne fase efter besøget reflektere over museets historiebrug, og derudfra kritisk bevidstgøre sig om, hvordan museet (og samfundet) bruger frihedskampshistorien i dag.

7. Med udgangspunkt i de nye erkendelser skal eleverne nu orientere sig i og tage stilling til nutiden og fremtiden – hvordan har erkendelserne gjort dem klogere, og hvordan kan de bruges i deres liv nu og i fremtiden? Dette punkt er altså essentielt for såvel historiebevidsthed som handlekompetencer hos eleverne og kan indgå eksplicit i undervisningen både før, under og efter besøget på museet.
8. Eleverne har i denne fase opnået kompetencer, som de kan tage med sig uden for skolen, og med et forløb med fokus på særligt handlekompetencer ift. empati og demokratisk dannelse medvirke til aktiv deltagelse i et demokratisk samfund. Samtidig kan det i den førnævnte hermeneutiske spiral (afsnit 2.5.2) føre til ny undren og nye spørgsmål ift. deres reviderede forforståelse.

Det opdaterede undervisningsforløb kan med fordel have fokus på bl.a. eksperimenteren og kreativitet, som skal fordre til engagement og meningsfuldhed hos eleverne og via følelsesmæssig påvirkning ifm. historisk empati og dannede holdninger ved dilemmaarbejde være identitetsskabende for eleverne (Jensen B. E., 1996).

Boritz udtaler, at Frihedsmuseet henvender sig til ikke-brugerne (DR Lyd, 2022) – altså den målgruppe af primært unge mennesker, som ikke ellers er hyppige museumsgæster. For at 'fange' disse er det vigtigt, at museet får sat et aftryk hos de elever, som får kendskab til museet via undervisningsforløbet 'Til modstand?'. Det skal allerede fra starten af forløbet, i førmateriale, vække elevernes nysgerrighed og gøre dem interesseret i museet og dets nytænkning i form af anderledes undervisningsmateriale og -forløb, ift. hvad eleverne nødvendigvis er vant til (Knudsen & Poulsen, 2016).

6 Konklusioner

Frihedsmuseets historieformidling bygger på personlige fortællinger og historisk empati, som alle museumsgæster præsenteres for ved besøg på museet. Der er gode muligheder for at fange målgruppen med disse fortællinger, og museet skaber gode forudsætninger for historisk empati ved at formidle en historisk kontekst, der skal danne rammen for de personlige fortællinger (med perspektivtagning og følelsesmæssig tilknytning), man oplever gennem udstillingen.

Når det kommer til undervisningsforløbet, har eleverne under 'Til modstand?' 15 minutter til at besvare hver opgave, hvori graden af historisk empati er svingende. Tidsdimensionen og selve opgaven er altså faktorer, der spiller ind på elevernes mulighed for opnåelse af historisk empati, men ligeså er risikoen for, at eleverne ikke er tilstrækkeligt inde i den historiske kontekst, og de derfor argumenterer ud fra et præsentistisk nutidsblik samt ikke når at 'spare' med lærer eller underviser. I før- og eftermateriale udebliver historisk empati som arbejdsform i materialets umiddelbare form. Derimod har dilemmaopgaverne i underforløbet et potentiale ift. at give eleverne handlekompetencer vha. aktiv stillingtagen og argumentation.

Der er ingen umiddelbar sammenhæng mellem de tre faser; før, under og efter og ligeledes ingen forventningsafstemning mellem lærer og underviser inden undervisningsforløbet. Dette vanskeliggør potentielt relationen mellem de tre aktører i relationsmodellen og forhindrer derved den ideelle 'åben skole'. Da Museet ikke formidler information om deres før- og eftermateriale til forløbet og ikke er i kontakt med læreren før besøget, risikeres det, at besøget bliver en isoleret oplevelse i stedet for en integreret del af et sammenhængende forløb. Med afsæt i procesmodellen kan museet lave et samlet forløb, som skal vække elevernes interesse og nysgerrighed og få dem til at arbejde problemorienteret i alle tre faser. Forløbet skal

imødekomme historiefagets tre kompetenceområder; kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug. Sidstnævnte kompetence med fokus på historiebevidsthed og handlekompetencer, som eleverne opnår ved at begribe, at aktørerne fra besættelsen var historieskabte og -skabende ved deres valg og handlinger. Dette skal give eleverne forståelsen af, at de selv er historieskabte samt give dem redskaber i form af handlekompetencer til at forme egen og andres fremtid som aktive deltagere i et demokratisk samfund.

7 Perspektivering

Spildevandsvirksomheden, Biofos, griber et sammenligneligt undervisningsforløb anderledes an og arbejder på mange måder struktureret på de områder, som teorien bag denne rapport, og de interviewede interessenter efterlyser ved Frihedsmuseet. Dette inkluderer, men er ikke begrænset til:

- fokus på tværinstitutionelt samarbejde: Biofos har lærere ansat, som koordinerer og udvikler undervisningsforløbet og samarbejder med fagekspertene på området (i dette tilfælde kemikere, procesteknologer etc).
- at undervisningsforløbet er 'nemt tilgængeligt' og 'nemt at gå til' for læreren, som skal træffe et minimalt antal af beslutninger.
- Biofos stiller specifikke krav og forventninger til besøgende klasser i form af en udarbejdet lektionsplan i deres førmateriale, som tydeligt fremgår på deres hjemmeside, og som læreren får information om i bekræftelsesmailen. Hertil får de besøgende lærere mulighed for at skrive en "notits om, hvad de har haft fokus på i deres undervisningsforløb" (interview 6), når de booker et besøg.

Biofos opfylder altså mange af de kriterier, som både Learning Museum og Skoletjenesten pointerer som succesfuldt for et eksternt læringsmiljø, men på trods af dette oplever de også klasser, som kommer mindre eller helt uforberedte, til hvilket formidlingskoordinator (uddannet lærer) hos Biofos kommenterer:

"Årsager til at de ikke har forberedt sig, er at de ikke har haft tid. Kun meget få har sagt at de ikke vidste at man skulle. Dem som ikke når det hele, siger at materialet er godt, men der er meget."

Selvom en 'personlig' forventningsafstemning udebliver, har Biofos' strategi tilsyneladende en anden succesrate for besøgende skoleklassers forberedelsesgrad, omend et fåtal af lærere stadig kommer uforberedte.

For at stile mod at skabe den ideelle 'åben skole' og mindske risikoen for, at kun 'ildsjælene' engagerer sig i det tværinstitutionelle samarbejde, kunne man, som det påpeges af Learning Museum Genbesøgt (2017), gøre det obligatorisk for historielærere og museer at fokusere på dette samarbejde. I større kontekst kunne læringsudbyttet potentielt optimeres med en årlig dedikeret 'Historielærernes dag' med fokus på et tværinstitutionelt samarbejde og det forberedende arbejde før et besøg. Det er måske et vidtgående incitament, men alt starter med en tanke og en nysgerrighed. En nysgerrighed jeg havde, da jeg forberedte en skoleklassens besøg på det 'nye' underjordiske Frihedsmuseum ved kastellet i København.

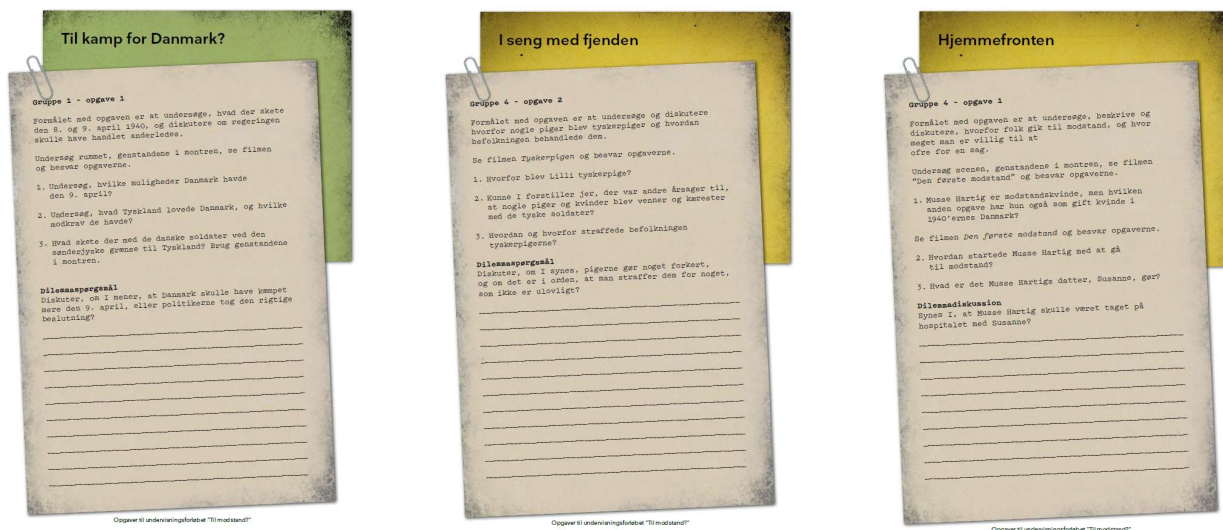
8 Litteraturliste

- Andersen, I. (2013). *Den Skinbarlige Virkelighed 5. udgave* (5 ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Beck, S. (2021, 08 25). *Undervisning og samtalens kunst*. Retrieved from emu - Danmarks Læringsportal: <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/undervisning-og-samtalens-kunst>
- Bjerg, L. (2002). *Som man spørger... Det journalistiske interview*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Bjerre, L. I. (2019). *Fortidens rolle i historieundervisningen - En analyse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. Odense: Syddansk Universitet. Retrieved from <https://www.ucviden.dk/da/publications/fortidens-rolle-i-historieundervisningen-en-analyse-af-det-histor>
- Boritz, M. (2018). *Museumsundervisning - Med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2014). *InterViews - Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative Metoder*. København: Hans Reitzel.
- Broen, M. (2019, 03). *Roller og relationer i åben skole*. Retrieved from Skoletjenesten: https://www.skoletjenesten.dk/roller-og-relationer-i-aaben-skole?fbclid=IwAR1vAy_dhD90k2EKPu5rbayr8N_Kd74LZLUoSMxYtIQYx6nUD77Ti3LD-qY
- Brunbech, P. Y. (2021). *Historiebrug i historieundervisningen*. Retrieved from emu: <https://emu.dk/grundskole/historie/historiebrug/historiebrug-i-historieundervisningen>
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen - Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Hans Reitzel.
- DR Lyd. (2022, 04 26). *Krigen På Museet. Kampen om Historien*. København. Retrieved from <https://www.dr.dk/lyd/p1/kampen-om-historien-3/kampen-om-historien-36>
- emu. (2021). *emu - Danmarks læringsportal*. Retrieved from emu - Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/>
- emu. (2022, 11 30). *Formål*. Retrieved from emu - Danmarks Læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/historie/formaal?b=t5-t12>
- EMU. (2022). *Historiekanon*. Retrieved from EMU - Danmarks Læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/historie/kanon/historiekanon>
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*. Social Studies Research and Practice (www.socstrp.org).
- EU - European Commission. (2018). *Ethics in Social Science and Humanities*. EU - European Commission.
- Faber, S. (2022). Kapitel 4: Sammenhænsforståelse. In S. Faber, A. Kopp, & K. Lauta, *Det meningsfulde historiefag*. København: Samfundslitteratur.
- Frihedsmuseet. (2022). *Materiale til brug før og efter jeres besøg på Frihedsmuseet*. Retrieved from Frihedsmuseet: https://natmus.dk/fileadmin/user_upload/Editor/natmus/frihedsmuseet/dokumenter/Foer_og_efter_materialet_grundskolen_7_10_klasse.pdf
- Frihedsmuseets udstilling. (2022). *Hvad kan du opleve på Frihedsmuseet?* Retrieved from Frihedsmuseet: <https://natmus.dk/museer-og-slotte/frihedsmuseet/udstillingen/>
- Hansen, J. J. (2022, 11 18). *Procesorienteret læremiddelanalyse – en procesmodel*. Retrieved from Læremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/laeremidler/viden-om-laeremidler-2/procesorienteret-laeremiddelanalyse-en-procesmodel/>
- Hermansen, M. (2011). *Historiefortælling som hovedvejen i livet og benchmark for museumsdidaktik. UP - Unge Pædagoger*.
- Jensen, B. E. (1996). *Historiebevidsthed og historie - hvad er det?* In B. E. Jensen, *Historieskabte såvel som historieskabende*. Op-forlag.
- Jensen, M. E. (2019). *Det kulturhistoriske museum som undervisningsressource - Et casestudie af historieundervisning og pædagogiske koblingsdannelser mellem klasserum og museum*. Aarhus:

- Aarhus Universitet. Retrieved from <https://www.ucviden.dk/da/publications/det-kulturhistoriske-museum-som-undervisningsressource-et-casestu>
- Knudsen, G. L., & Oleson, M. B. (2017). *Museet i den åbne skole*. Jelling: Historielab: Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. Jelling: Historielab. Retrieved from <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>
- Knudsen, S. K. (2021). Sprog of Fag. In S. K. al, *Kom in i sproget*. København: Akademisk forlag.
- Kopp, A. (2022). Kapitel 3: En historiedidaktisk planlægningsmodel. In S. Faber, A. Kopp, & K. Lauta, *Det meningsfulde historiefag*. Samfundslitteratur.
- Kristensen, H., & Laursen, P. F. (2013). Mål og Indhold. In H. J. Kristensen, & P. F. Laursen, *Undervisningskendskab : at planlægge og udvikle undervisning* (p. 21). København: Gyldendal.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: SAGE.
- Launsø, L., Rieper, O., & Olsen, L. (2018). *Forskning om og med mennesker*. København: Munksgaard.
- Lauta, K. (2022). Kapitel 5: Glæden ved fortællingen - hvordan historieundervisningen kan bidrage til at udvikle elevernes forestillingsevner og fantasi. In *Det meningsfulde historiefag*. Samfundslitteratur.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk - En Håndbog for Studenter og lærere* (Vol. 6). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, B. (2010). *Vurdering af Læremidler i Praksis*. København: Forlaget UCC.
- Pietras, J. (2018). En undersøgende og problemorienteret historieundervisning. *Radar - Historiedidaktisk Tidsskrift*. Retrieved from <https://historielab.dk/undersoegende-problemorienteret-historieundervisning/>
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2019). Kapitel 20: Museet, stedet, genstanden. In *Historiedidaktisk - Mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzel.
- Rossen, R. T. (2022). *Analyse af observationer*. Retrieved from NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆREMIDLER: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/datakodning-analyse-og-fortolkning-af-empiriske-data/analysetilgange-til-forskellige-empirityper/analyse-af-observationer/>
- Schnack, K. (1993). Handlekompetence og politisk dannelse. In B. B. Jansen, & K. Schnack, *Handlekompetence som didaktisk begreb*. København: Danmarks Lærerbhøjskole.
- Skoletjenesten. (2023, 01 03). *Organisation*. Retrieved from Skoletjenesten: <https://www.skoletjenesten.dk/om-skoletjenesten/organisation>
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sørensen, M. (2022, 08 15). *Æstetiske læreprocesser i skolen*. Retrieved from emu - Danmarks Læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/undervisningsformer/aestetiske-laereprocesser-i-skolen?b=t5-t19-t2650>
- Thise, H., & Vilien, K. (2020). *Broen til Fagsproget*. København: Samfundslitteratur.
- Villadsen, D. (2018, 11). *Beskriv dit undervisningstilbud*. Retrieved from Skoletjenesten: <https://skoletjenesten.dk/beskriv-dit-undervisningstilbud>
- Villadsen, D. (2019). *Tjekliste til læreren i eksterne læringsmiljøer*. Retrieved from Skoletjenesten.dk: <https://skoletjenesten.dk/tjekliste-til-laereren-i-eksterne-laeringsmiljoeer>
- Wiberg, M. (2017). Den dobbelte åbning og den kategoriale dannelsesteori. In H. Kristensen, & P. (. Laursen, *Didaktikhåndbogen*. Hans Reitzel. Retrieved from <https://didaktikhaandbogen.digi.hansreitzel.dk/?id=164>.
- Zipsane, H., Fristrup, T., Lundborg, M. D., & Grut, S. (2017). *Learning Museum Genbesøgt*. Jelling: Historielab: Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Aarhus Universitet. (2022). *Metodeguiden - Semistruktureret interview*. Retrieved from Semistruktureret interview: <https://metodeguiden.au.dk/semistruktureret-interview>

9 Bilag

9.1 Bilag 1 – Opgaveark, dilemmaarbejde på museet



9.2 Bilag 2 – Bekræftelsesmail og velkomstbrev fra Frihedsmuseet

Fra: [redacted]@natmus.dk>
Sendt: 17. januar 2022 09:45
Til: [redacted]@hotmail.com>
Emne: SV: Besøg på Frihedsmuseet

Hej [redacted]

Tak for din mail.

Vedhæftet finder du bekræftelse til jeres aftale. Du bedes læse bekræftelsen igennem og vende tilbage hvis du har nogle spørgsmål eller tilføjelser.

OBS: Betaling foregår på dagen i vores museumsbutik med kort eller kontant.
Medmindre der er indgået en anden aftale på forhånd.

Vi glæder os meget til at tage imod jer. Rigtig god dag.

Med venlig hilsen / Best regards

[redacted]
Salgs- og bookingassistent / Museum Assistant

Att: [REDACTED]

18. januar 2022
GKR
J.nr. 19/03582

Undervisningsforløb på Frihedsmuseet

I forbindelse med Deres forespørgsel har vi arrangeret følgende:

Undervisningsforløbet "Til Modstand?"

Tidspunkt: Fredag d. 11. marts 2022 kl. 10.15

Mødetid: 10 min. før start på undervisningsforløbet.

Mødested: Esplanaden 13, 1263 København

Maksimalt deltagerantal: 30 deltager (elever + lærere) pr. hold

Varighed: Ca. 1 ½ time

Entré: 750 kr. pr. klasse/hold

Særlige aftaler:

Med venlig hilsen

[REDACTED]
Salgs- og Bookingsassistent, Frihedsmuseet