

Bachelorprojekt i Historie

Stedbaseret undervisning som styrker elevers historiebevidsthed



Kilde: visitfjordlandet.dk

Forfattere:

Rika Bille Elvig Dybing (laer195021)

Viktoria Ringholm Hansen (laer200030)

Vejledere:

Ebbe Kromann-Andersen

Marie Veisegaard Olsen

Antal tegn inkl. billeder: 76.450

Dato:

02. januar 2024

Københavns Professionshøjskole - Professionsbachelor som lærer i folkeskolen

Indholdsfortegnelse

1. Indledning og problemformulering	4
1.1 Afgrænsning	5
2. Læsevejledning	6
3. Teoretisk afsæt	7
3.1. Videnskabsteoretisk tilgang	7
3.2. Forskningsoverblik	8
3.3. Begrebsafklaring	11
4. Indsamling af empiri	17
4.1. Spørgeskemaundersøgelse fra praktik	17
4.2. Observationer fra henholdsvis Viktorias praktik og Rikas udflugt	19
4.3. Lærerinterview	19
5. Analyse af empiri	21
5.1. Analyse af spørgeskema og observation fra Wonderful Copenhagen	21
5.1.1. Sammenhængen mellem undervisning forinden og stedbaseret undervisning	21
5.1.2. Hvordan oplevede eleverne den stedbaserede undervisning?	23
5.1.3. Hvad er elevernes historiebevidsthed i forbindelse med byvandringen?	24
5.1.4. Hvordan blev undervisningen tilrettelagt og gennemført?	25
5.2. Analyse af observation fra Frederikssund Vikingeboplads	25
5.2.1 Læringsudbyttet ved stedbaseret læring	26
5.2.2 Elevernes historiebevidsthed	28
5.2.3 Dannelse	29
5.2.4 Relation og fejlkilder	29
5.3. Analyse af lærerinterview	30
5.3.1. Hvilke faktorer spiller ind, for at stedbaseret undervisning lykkes?	31
5.3.2. Hvad går forud for stedbaseret undervisning?	32
5.3.3. Hvordan foregår undervisningen efter den stedbaserede undervisning?	34
5.4. Delkonklusion	36
6. Handleperspektiv	37
6.1. Wonderful Copenhagen	37
6.2. Frederikssund Vikingeboplads og lærerinterviewet	37
6.3. Udviklet model	38
6.4. Fejl og mangler ved modellen	40
7. Konklusion	41
8. Litteraturliste	43
9. Bilag	47
Bilag 1. Observationer + besvarelser: Wonderful Copenhagen (praktik forår 2023)	47
Bilag 2. Observationer: Undervisning af 2 x 2.kl om vikinger (Frederikssund Vikingeboplads, august 2023)	49
Bilag 3. Interviewguide	50
Bilag 4. Transskribering: Interview med lærer fra mindre skole i Nordsjælland	51

1. Indledning og problemformulering

Historie er et fag, som skal styrke elevernes historiebevidsthed og derfor også deres identitet. De skal forstå, at deres egne livsvilkår, deres samfund og dem selv er skabt af historie (Børne- og undervisningsministeriet, 2019, s.7). Det er hermed lærerens opgave at udvikle undervisning, der netop støtter dette hos eleven. Folkeskolens formål siger, at folkeskolen, i samarbejde med forældrene, skal: *“give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.”* (Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1086 af 15/08/2023. §1. Herefter kaldet: Folkeskoleloven). Som lærere skal vi derfor lave undervisning, som tager alle disse elementer in mente.

Som en del af vores undervisning i historiefaget på læreruddannelsen har vi oplevet og været medskabende i et forløb om stedbaseret undervisning. Som en del af vores praktik i historie har vi udviklet og afprøvet undervisningsaktiviteter med stedbaseret undervisning til elever i folkeskolealderen. Med den begrænsede tid vi deraf havde til at udvikle, afprøve, undersøge, evaluere og videreudvikle i vores praktikker, kom vi ikke meget nærmere på, hvordan vi bedst underviser stedbaseret. Det er en undervisningsmetode, som vi ser mange muligheder i, og derfor vil vi undersøge, hvordan stedbaseret undervisning påvirker undervisningen i Historie.

Det er på baggrund af alt dette, at vi har formuleret følgende problemstilling:

Hvordan kan stedbaseret undervisning styrke elevers historiske bevidsthed med henblik på, at de skal opnå forståelse for at de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og derved opnå forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund?

1.1 Afgrænsning

Vi har valgt at afgrænse vores problemstilling, ved at indsnævre begrebet ‘udeskoledidaktik’. Vores viden om dette overordnede begreb for læring uden for klasserummet, har vi uddybet i afsnittet ‘3.2. Forskningsoverblik’. I vores afgrænsning kom vi ind på Dorte Eggersens begreb ‘stedbaseret læring’ og indsnævrede dette begreb yderligere til ‘stedbaseret undervisning’, som Frank Storgaard benytter (Storgaard, 2018). I vores projekt ønsker vi at undersøge elevers historiebevidsthed i forbindelse med brugen af stedbaseret undervisning. Oprindeligt havde vi fokus på, hvordan bevaringsværdige monumenter kunne være specielt interessante i forhold til stedbaseret undervisning. Dette på grund af ringborgene Trelleborg, Fyrkat, Nonnebakken, Aggersborg og Borgrings optag på UNESCO verdensarvslisten i september i år (unesco.dk, 19 september 2023). Dog valgte vi at gå væk fra dette og kun fokusere på stedbaseret undervisning, da vi mente at fokuset på det bevaringsværdige ville overskygge det stedbaserede. I forhold til vores empiri har vi begrænset os til enkelte observationer, spørgeskema og lærerinterview, da vi følte, at det ville være for omfattende at indsamle mere empiri. Derfor valgte vi at fokusere på situationer, som vi har befundet os i enten via praktik eller via formidling. Dette danner grundlag for vores projekt.

2. Læsevejledning

Vi har valgt at lave en kort læsevejledning, for at der kan findes et overblik over opgavens dele og hvordan disse hænger sammen, og et indblik i opgavens struktur som helhed.

Vi har valgt at lave et introducerende kapitel med vores teoretiske afsæt. I det afsnit kan man finde beskrivelser over både vores videnskabsteoretiske tilgang, forskningsoverblik og til sidst en begrebsafklaring.

Derefter redegør vi for vores indsamling af ny empiri. Dette kapitel fungerer som vores metodeafsnit. Opgaven indeholder derefter et større analysekapitel, som er inddelt i tre overordnede afsnit, der hver indeholder sine respektive afsnit med analysespørgsmål. Denne struktur er valgt for at give et overblik i en ellers potentielt kompliceret del af opgaven. Da analyseafsnittet er langt, har vi valgt at lave en delkonklusion, så læseren har et godt udgangspunkt for at læse vores videre handleperspektiv.

I vores handleperspektiv kan der findes en præsentation af den model, som vi har udviklet på baggrund af analysen. Afslutningsvis kan der findes en konklusion, litteraturliste og bilag. Bilag indeholder vores indsamlede empiri.

3. Teoretisk afsæt

Vi vil i dette afsnit præsentere og uddybe henholdsvis vores videnskabsteoretiske tilgang og undersøgelsesdesign til indsamling af empiri. Disse ligger til grund for hele undersøgelsen og besvarelsen af problemstillingen, og derfor gennemsyres opgaven af de valg, vi har taget og redegjort for i denne del.

3.1. Videnskabsteoretisk tilgang

Før man undersøger en problemstilling, er det relevant at udvælge en eller flere videnskabsteoretiske tilgange, da disse ligger til grund for, hvilke svar man får (Schmidt & Løgstrup, 2022). Dette bachelorprojekt tager udgangspunkt i henholdsvis en hermeneutisk og en fænomenologisk tilgang. Det vil sige, at vi bruger disse videnskabsteoretiske fremgangsmåder som grundlag for vores indsamling af empiri og analyse af denne.

Den hermeneutiske tilgang går ud på at se menneskets forhold til verden som grundlæggende fortolkende. Den moderne hermeneutik er en filosofisk og humanistisk måde at forholde sig til verden gennem forståelse og fortolkning, og ved brug af denne tilgang kan vi analysere disse fortolkninger (Schmidt, 2022).

Den fænomenologiske tilgang tager udgangspunkt i subjektet, da fænomenologien mener, at fænomenet må vise sig for subjektet for at kunne opfattes, eller perciperes. Perceptionen er afhængig af subjektets oplevelse af fænomenet. Som forsker skal man rette fokus mod individets menneskelige erfaring frem for at tro, at vi i forvejen ved, hvordan det i virkeligheden er. Denne videnskabsteoretiske tilgang indebærer derfor, ligesom den hermeneutiske tilgang, at fortolkning spiller en væsentlig rolle (Jørgensen, 2022).

3.2. Forskningsoverblik

I dette afsnit vil vi give et overblik over, hvad der allerede findes af forskning indenfor vores emne.

Udeskole og stedbaseret læring

I vores afgrænsning af problemfelt har vi valgt at fokusere på stedbaseret læring frem for det større felt 'udeskole'. Stedbaseret undervisning har sine rødder i udeskoledidaktikken og derfor vil vi kort give et indblik i, hvad vi allerede ved om feltet.

“Udeskole er en bred betegnelse for regelmæssig undervisning uden for skolen i natur- eller kulturomgivelser.” (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2017, s. 113).

Udeundervisning er ikke noget nyt i den danske skole. I Danmark har vi en lang tradition for at bruge samfundet og naturen i skolens undervisning. Udeskoleforskningen kan dateres tilbage til professor Arne Jordets forskningsarbejde i Norge i 1997. Jordet var med sin forskning en drivkraft for udbredelse af udeskole i Norden (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2017).

Forskningen i Danmark er begyndt at undersøge betydningen af at kombinere udeundervisning med klasserumsundervisning. Det første større danske forskningsprojekt indenfor udeskole blev påbegyndt i 1999 og hed 'Rødkildeprojektet'. Dette projekt dokumenterede blandt andet, at udeskolen øgede elevernes tilfredshed, glæde og motivation ved at gå i skole. De kunne udlede, at en kombination af henholdsvis udeskole og klasserumsundervisning kunne bidrage motivationsmæssigt til elevernes skoleliv (Ibid.). Derudover kunne projektet påvise, at elever, der deltog i udeundervisningen, havde mere end dobbelt så højt aktivitetsniveau, som elever, der deltog i undervisningen på skolen (Ibid.).

Fra 2013 til 2017 blev der gennemført endnu et større forskningsprojekt, som skulle undersøge betydningen af udeskole i den danske folkeskole. TEACHOUT var et samarbejde mellem Institut

for Geovidenskab og Naturforvaltning (Københavns Universitet), Institut for idræt og ernæring (Københavns Universitet), Region Hovedstaden, VIA University College (Århus Universitet) og Steno Diabetes Center Copenhagen, og blev finansieret af TrygFonden (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2017). TEACHOUT forskningsprojektet tog afsæt i fire Ph.d.-afhandlinger, heriblandt Karen Seierøe Barfods Ph.d.-afhandling "At undervise i udeskole. Perspektiver på didaktik og lærerens arbejde.", som undersøgte læreres didaktiske og praktiske tilgange til udeskole (Barfod, 2018), og Mads Bøllings Ph.d.-afhandling "Udeskole og børns trivsel. Et kvasi-eksperimentelt interventionsstudie af sammenhængen mellem ét års regelmæssig eksponering for udeskole og børns psykologiske trivsel, skolemotivation og sociale relationer", som undersøgte den længerevarende effekt af udeskole (Bølling, 2018).

Dorte Eggensen har opstillet tre kategorier, som ser udeskole fra forskellige vinkler: 1. Motion og bevægelse i faget. 2. Sprog som ledsagelse til handling. 3. Stedbaseret læring (Eggensen, 2017). Sidstnævnte definerer hun som "At lære på, om og af steder i skolens nærområde." (Eggensen, 2017, s. 142). Eggensen mener, at stedet er centralt og har en afgørende betydning for elevernes læring. Eggensen hæfter sig ved Edward S. Caseys beskrivelse af stedet som noget dynamisk og samtidig subjektivt. Han mener, at stedet bliver til først, når et menneske sanser det. Ud fra det syn opfattes stedbaseret læring indenfor en fænomenologisk stedsforståelse. Alle mennesker har forskellige forventninger og erfaringer, når de 'møder' et sted. Deres forforståelse vil imidlertid spille en rolle i, hvordan de oplever stedet (Eggensen, 2017).

Frank Storgaard gennemgår i hans artikel om stedbaseret undervisning, hvad det er, hvilke overvejelser omkring det didaktiske der skal til for at inddrage et læringspotentiale for et sted (Storgaard, 2018). Der bliver i artiklen talt om at sørge for en mere varieret skoledag med den fordel at elevernes læring bliver øget. Dette grundet faktummet at mange mener at fagene i skolen er dissociert i forhold til samfundets virkelighed (Ibid.). Derudover nævnes Arne Jordet og hans syn på stedbaseret læring. Jordet mener at omgivelserne uden for skolen kan anses for at være en værdifuld læringsarena, som kan give nogle anderledes læringsmuligheder (Storgaard, 2018) Ydermere har Jordet en model kaldet læringsløfjen, som minder om inde-ude-inde modellen. Her forklarer han hvordan man skal opbygge læringen i forhold til stedbaseret læring gennem 3 faser (Leth, 2018).

Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er helt centralt i vores problemformulering, og derfor har vi valgt at give et kort forskningsoverblik over dette. Derefter vil vi, i begrebsafklaringen, komme mere præcist ind på, hvilken teori vi hæfter os ved, når vi benytter begrebet.

Begrebet 'historiebevidsthed' har rod helt tilbage til 1930'erne, men det var først i 1960'erne, at den begyndte at få særlig betydning for didaktikere og historikere i Tyskland. I denne tid blev begrebet brugt som et oprør mod den forestilling, at historie, både som undervisningsfag og forskningsfelt, skulle være neutralt og kun rettet mod fortiden. Faget skulle i stedet fokusere på problematikker i samtiden og vigtige værdispørgsmål i samfundet. Karl-Einst Jeinsmann var med til at udvikle begrebet, sammen med blandt andre Rolf Schörken (Pietras & Poulsen, 2016). Jeinsmann definerede begrebet som "*mere end blot viden om eller interesse for historie. Det er samspillet mellem fortolkning om fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning.*" (Bergmann, 1979, s. 42 i: Pietras & Poulsen, 2016, s. 67).

Den mest fremtrædende forsker indenfor teorier om historiebevidsthed i Norden er professor ved Roskilde Universitet Bernard Eric Jensen (Faber, Kopp & Laut, 2022). Han udvider begrebet til, at historiebevidsthed skal ses som en forudsætning for, at individet kan navigere i de sammenhænge, som de befinder sig gennem deres liv. Han har en længere definition på begrebet:

"Historiebevidsthed er den faglige betegnelse for den form for bevidsthed, der vedrører historie som levet liv og dermed som en levende og virksom proces. Mennesket bliver både formet af og er selv med til at forme historisk-sociale processer, og de kan derfor siges at være såvel historieskabte som historieskabende. At have historiebevidsthed vedrører det forhold, at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig, og begrebet vedrører, hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i det nutidige." (Bekker-Nielsen m.fl., 2009 i: Faber, Kopp & Laut, 2022, s. 22).

Historiebevidsthedsbegrebet kan dog belyses med flere forskellige historiedidaktikere og deres teorier. Blandt disse kan man finde Michael Sauer. Sauer udviklede en model med forskellige dimensioner af historiebevidsthed. Han beskriver diverse dimensioner som individets forudsætninger og produktionssteder (Pietras & Poulsen, 2016).

Den tyske historiedidaktiker Jörn Rüsen ser historiebevidsthed som en narrativ kompetence. Rüsen udviklede en teori, hvori historiebevidsthed er kategoriseret i fire tilgange til at forstå, orientere sig i og bruge historie. Rüsen inddeler disse i typer, som han kalder den "Traditionelle type", "Eksemplariske type", "Kritiske type" og "Genetiske type" (Pietras & Poulsen, 2016). Hos Rüsen er det evnen til at erfare, tolke og orientere sig, som er centralt (Lund, 2020).

Hans-Jürgen Pandel forsøgte at give begrebet mere indhold, ved at beskrive det som syv mentale dimensioner, som alle hører sammen. Disse er Tids-, Virkeligheds-, Historicitets-, Identitets-, Politisk, Økonomisk-social og Moralsk bevidsthed (Pietras & Poulsen, 2016).

3.3. Begrebsafklaring

I dette afsnit vil vi afklare den vigtigste teori og de væsentligste begreber, som vi gør brug af i henholdsvis vores analyse og vores videre diskussion. Vi omsætter derfor vores viden fra forrige afsnit til at redegøre for, hvilke bestemte begrebsdefinitioner vi benytter gennem opgaven.

Stedbaseret undervisning

Stedbaseret undervisning er en del af udeskole didaktikken, som vi har valgt at skulle præge vores opgave. Frank Storgaard har skrevet en artikel som forklarer på en pædagogisk måde, hvad stedbaseret undervisning er for en størrelse. I bund og grund handler det om, at man giver eleverne en mere værdifuld undervisning, med nye og anderledes perspektiver, end hvad eleverne får i klassen.

Storgaard taler ind i det med, at steder uden for skolen kan skabe øget motivation for læring. Desuden nævner han, at det at man bevæger sig ud i naturen eller samfundet for at lære om

fagets emner, gør det optimalt for læring (Storgaard, 2018). Derudover skal læring ikke kun foregå i formelle rammer, det skal også ske i uformelle, samt at læring fra objekter og artefakter skal ses som middel og kilde til at skabe en anden form for læring som man ikke kan opnå i klasseværelset (Ibid.).

Stedbaseret læring sker gennem menneskers fællesskaber og omgivelser og det skaber dermed et socialt praksisfællesskab. Ydermere skaber didaktikken en grobund for at kunne se kvaliteterne og mulighederne for at eleverne får en større motivation og interesse over for indholdet af undervisningen (Ibid.).

I forbindelse med stedbaseret undervisning, har vi også kigget på inde-ude-inde modellen, som stammer fra museumsdidaktik. Her arbejder man med 3 faser. Først en **for fase**, hvor læreren skal angive tydeligt, hvilke mål der skal nås og hvilke forventninger der er. Dernæst en **fordybelsesfase**. Her befinder eleverne sig i centrum af det hele og skal aktivt være eksperimenterende, alt imens at læreren blot holder sig på afstand. Og til sidst findes der en **efterbearbejdningsfase**. Her skal der arbejdes med, hvad eleverne har lært og læreren skal sørge for feedback. Her skal læreren igen være tydelig og samarbejde med eleverne om bearbejdningen (Leth, 2018).

Arne Jordet står bag nedenstående læringsløjfe, som han mener repræsenterer god udeskole praksis og til sammenligning ligner inde-ude-inde modellen (Ibid.).

Jordets læringsløjfe indeholder tre faser som hver især repræsenterer "inde-ude-inde", 1. fase kaldes **tilegnelsessituationen**, her er eleverne i klassen og læreren gør eleverne fortrolige med det nye stof i håb om at forberede dem til de aktiviteter som skal foregå ude. 2. fase kaldes **udprøvningsituationen**, her er eleverne ude enten på et museum, et sted i lokalområdet eller et helt andet sted som har relevans for det emne der arbejdes med. Her er det meningen at eleverne sammen skal afprøve forskellige typer af opgaver, med baggrund i den nye viden på og om stedet, de skal så at sige eksperimenterer. 3. fase hedder **konsolideringssituationen**. I denne fase er eleverne enten tilbage i klassen eller fortsat på stedet. Det afgørende er, at de skal bearbejde det, de har lært, og reflekterer over, hvad det er de har gennemgået både før, under og efter (Leth, 2018).

De to beskrevet modeller benytter sig begge af 3 faser, hvor læreren spiller en væsentligt rolle i 2 af dem. Dette i inde-ude-inde modellens for fase og efterbearbejdningsfase, og i læringsløfens tilegnelsessituation og konsolideringssituation. Både i inde-ude-inde modellen og læringsløjfen er læreren tilbagetrukket i anden fase. De to modeller har derfor en sammenlignelig struktur. Den måde at undervise er med til at skabe god udeskolepraksis og gøre det til mere end bare en tur ud af huset (Leth, 2018).

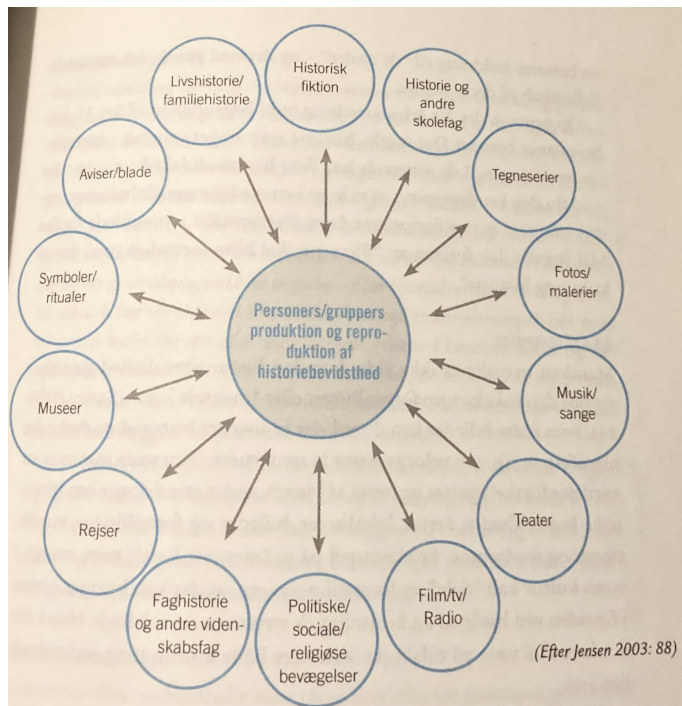
Historiebevidsthed

Vi definerer 'historiebevidsthed' som det at eleven skal udvikle en bevidsthed om samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og en fremtidsforventning (Nielsen, et.al., 2015; Pietras & Poulsen, 2016). Vi hæfter os ved lektor Bernhard Eric Jensens opfattelse af begrebet, da denne blev toneangivende for implementering af begrebet i skolefaget i Danmark (Pietras & Poulsen, 2016). Jensen mener, at læreren skal medtænke det, at eleven hver dag møder historie i forskellige sammenhænge både i og uden for skolen, ellers vil eleverne opleve deres undervisning som perspektivløs og kedelig (Pietras & Poulsen, 2016). Derudover mener han, at det er et grundvilkår for mennesket at have evnen til at reflektere over tid og at elevens historiebevidsthed bliver udviklet i deres livsverden og derfor i mindre grad i skolefaget historie (Ibid.).

I samspil med Bernhard Eric Jensens teori om historiebevidsthed, kan og vil vi benytte Michael Sauers model over de dimensioner, der findes i historiebevidstheden hos individer. Den tyske historiedidaktiker inddeler historiebevidsthed i disse seks kategorier:

1. Individets forudsætninger (Alder, socialisation, forforståelse og interesse),
2. Produktionssteder (der hvor historiebevidsthed skabes og ændres),
3. Omfang, niveau og fællesskab (Individ, familie, lokalsamfund, forening, religiøse fællesskaber og stat),
4. Elementer (hvordan historiebevidsthed manifesterer sig hos individet, forestillinger, fortællinger),
5. Indhold (sammenhæng mellem den individuelle historiebevidstheds dannelse og omdannelse, heraf indholdet i historieundervisningen),

6. Dimensioner og typer (Tidsbevidsthed, Virkelighedsbevidsthed, Historiecitetsbevidsthed, Identitetsbevidsthed, Politisk bevidsthed, Økonomisk-social bevidsthed og Moralsk bevidsthed). Heraf vil vi særligt fremhæve dimensionen “Produktionssteder”, som kan ses uddybet af Jensen herunder:



(Jensen, 2003, s. 88 i: Pietras & Poulsen, 2016, s. 71).

Jensens model illustrerer, hvor individet støder på historie, og deraf udvikler og omdanner deres historiebevidsthed. Pointen her er, at historie kan findes og bliver brugt mange steder, og at det langt fra kun er i skolen. Det er væsentligt at sige, at denne model ikke er udtømmende, og at disse dimensioner bliver udvidet og ændret sammen med, hvordan samfundet ændrer sig (Pietras & Poulsen, 2016).

Når vores problemstilling lægger op til at undersøge eleverns niveau, eller rettere tilstedeværelsen af historiebevidsthed, er det relevant at undersøge om dette kan måles og hvordan.

Historiebevidsthed kan være svært at måle, da det er mere end blot interesse for og viden om fortiden (Pietras & Poulsen, 2016). Forskere i Norge forsøgte at måle tilstedeværelsen af historiebevidsthed hos eleverne, der deltog i deres nationale test. Dette forsøgte de, ved at få

eleverne til at formulere frie sætninger ud fra andre korte tekster. Forskerne i Norge beskrev historiebevidsthed som at indeholde fire kompetencer: 1. kompetencen i at bruge en historisk referenceramme, 2. kompetence i hvordan historisk kundskab bliver til. 3. kompetence i, hvordan historie bruges. Og 4. kompetence i brug af historiske begreber. For at vurdere disse udarbejdede de bedømmelseskemaer på tre niveauer. (Lund, 2020). Implementeringen af historiebevidsthed i de nationale tests i Norge var kontroversielle, og blev mødt af forskellige holdninger. Nogle mente, at det indsnævrede historiefaget og at undervisningen var mere prøve-rettet. Efter indførelsen ændrede holdningerne sig dog. Der mente flere, at det går afsæt til at kunne bruges i planlægningen af fremtidig undervisning (Ibid.).

Motivation

I forordet til bogen “motivation for læring” beskriver Skaalvik & Skaalvik, at der er et forudsætningskrav for optimal udvikling og læring i skolen, for at man er motiveret som elev (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Derfor bliver det lærerens opgave at tilrettelægge faget i sådan en grad, at det bliver motiverende for eleverne. I vores opgave vil vi bruge dele af Deci og Ryans teori om indre og ydre motivation, som beskrevet i Skaalvik & Skaalviks bog. Det er en del af selvbestemmelsesteorien (Ibid.), som har fokus på både hvor motiveret eleven er og typen af motivation.

Den **indre motivation** kan oversættes til indre værdi, her kan man tale om at aktiv leg og læring er en del af indre motiverende adfærd. Derudover opleves den indre motiverende adfærd, når det man lærer, er noget som er interessant og dermed bliver arbejdet tilfredsstillende og man vil føle en glæde (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Læringsresultatet er bedst når det er via indre motivation jævnfør Deci & Ryan. Dog synes det vigtigt at skelne mellem ydre og indre motivation, hvor forskellen mellem disse er interesse, det at eleverne engagerer sig i aktiviteten og at denne gøres fascinerende og dette påvirker motivationen (Ibid.).

Den **ydre motivation** anses for at være den motivation, som sker ved at udføre aktiviteten for en belønnings skyld. Ifølge Deci & Ryan findes der to former for ydre motivation, autonom og kontrolleret ydre motivation. Den **autonome ydre motivation** indebærer at eleven udfører opgaven per automatik, ment på den måde at opgaven skal ses som en slags værdi for udføreren,

eksempelvis når der støvsuges for at gøre rent (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Belønningen er ikke en reel belønning, plus at der er ingen som beder dig om det, det hele gøres på frivillig basis.

Den **kontrolleret ydre motivation**: her har man ikke noget valg, og det der skal ske, er en tvungen handling. Dette ses når eleverne laver sine opgaver af frygt for, at fremtiden kommer til at gå dårligt eller man bliver gjort til skamme foran klassen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Grundet dette anses den indre motivation som den stærkeste form for motivation og dernæst den autonome ydre motivation, men det kommer an på læringsmiljøet. Miljøet kan nemlig påvirke via selvbestemmelsesteorien og det samme gælder for selve aktiviteten. Der er tre psykologiske behov i teorien om selvbestemmelse, **1. selvbestemmelse**, egen indflydelse og medbestemmelse på undervisning og læring. **2. selve mestringen**, at eleverne selv føler, at de kan løse de forskellige opgaver, de bliver sat overfor. Og endelig **3. samhørighedsfølelsen**, at eleverne er en del af et fællesskab og at man har et tilhørsforhold, det vil sige at have gode relationer. Disse tre behov er ifølge Deci & Ryan betingelserne for læring og udvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Dannelse

Folkeskolelovens §1, også kaldet formålparagraffen, foreskriver, at man som lærer sammen med forældrene skal danne eleverne ved, blandt andet ved:

“§1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.” (Folkeskoleloven, §1).

Det vi især hæfter os ved, er sætningen: “...*gør dem fortrolige med dansk kultur og historie*” (Folkeskoleloven, §1) for at eleverne derfor skal kunne deltage, have medansvar og forstå deres pligter og rettigheder i samfundet. Derfor er det denne forståelse af begrebet, vi benytter os af gennem hele opgaven.

4. Indsamling af empiri

I følgende afsnit vil vi redegøre for de valg og fravalg, vi har foretaget i forhold til vores empiriske undersøgelser.

Da vi bruger den hermeneutiske og fænomenologiske videnskabsteoretiske tilgang, har vi valgt at undersøge vores problemstilling, ved at tage udgangspunkt i menneskers subjektive oplevelser og fortolkning af disse (Schmidt, 2022; Jørgensen, 2022). Vores indsamlede empiri består af en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse, kvalitative observationer og et kvalitativt interview.

Da vi har benyttet os af henholdsvis spørgeskema og interview i forhold til indsamling af empiri, er vi samtidigt nødt til at rette blikket mod eventuelle fejlkilder. Med hensyn til spørgeskemaerne er det forsøgt at sikre, at empirien er så oprigtig, som det kan lade sig gøre, dog med muligheden for fejlbehæftninger. Endeligt har vi foretaget observation, denne kan også være fejlbehæftet, da ting kan tages ud af kontekst, man kan ikke have øjne alle vegne, der kan således glippe noget som ville være relevant for hele observationen, man kan som observatør ikke være klar over hvad der er gået forud i nogle episoder og mange andre ting.

4.1. Spørgeskemaundersøgelse fra praktik

Vi har valgt at inddrage relevante spørgsmål og svar fra den allerede gennemførte spørgeskemaundersøgelse fra Viktorias praktik (Bilag 1), da den giver et overblik over elevernes holdninger og oplevelser (Petersen & Christoffersen, 2017).

Spørgeskemaet henvendte sig til syvende klasses eleverne i Viktorias praktikklasse. Den er gennemført efter en byvandring i Indre By i København.

Spørgeskemaet starter med en kort introducerende tekst til respondenterne. Her bliver respondenterne informeret om, at deres svar er anonyme, og hvad de skal bruges til. De blev informeret om, at de både skulle bruges til analyse i Viktorias og hendes medpraktikants eksamensopgave i Praktik III, og til analyse i deres bachelorprojekter i efteråret 2023 (Bilag 1).

Det oprindelige spørgeskema bestod af 22 spørgsmål, med en ekstra kasse til ekstra tilføjelser. Vi har valgt at inddrage de spørgsmål, som specielt retter sig mod vores problemformulering, og derfor har vi 5 spørgsmål. Man kan tilgå det oprindelige spørgeskema og dennes svar ved hjælp af dette link: <https://viktoriaringholmha.wixsite.com/portfolio/tom-side-1>.

Spørgsmålene er alle lukkede, så der ikke behøves at uddybes. Spørgsmålene har svarmuligheder: "Godt/Ja", "Neutral" og "Dårligt/Nej" (Bilag 1). Alle spørgsmål, undtagen spørgsmål 1, har givet mulighed for at uddybe i en kolonne nedenunder. Det er forskelligt hvor mange svar der er på spørgsmålene i alt, da nogle elever kun har svaret nogle af spørgsmålene. I spørgsmål 1 er der 15 svar. I spørgsmål 2 er der 13 svar. I spørgsmål 3 er der 14 svar. I spørgsmål 4 er der 15 svar. I spørgsmål 5 er der 15 svar.

I forhold til fejlkilder i forbindelse med spørgeskemaundersøgelsen, kan det være at eleverne har følt sig overvåget, spurgt en anden elev om at udfylde skemaet eller andre lignende scenarier. Dette kan gøre, at nogle svar kan være ugyldige. Derudover står vi i den situation, at det kun er mindre antal elever som er adspurgte, og derfor er det et meget snævert felt. Det er derfor ikke repræsentativt for hele klassen, da der kun var i gennemsnit 15 respondenter, ud af en klasse på 25 (Petersen & Christoffersen, 2017). Ydermere kan spørgeskemaets spørgsmål og svar mangle klarhed eller at der har manglet svarmuligheder, som passer til den enkelte elev, og dette kan have påvirket de svar, vi har modtaget (Ibid.).

4.2. Observationer fra henholdsvis Viktorias praktik og Rikas udflugt

Observationerne, der kan findes i samme skema som resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen (Bilag 1), er nedskrevet efter den stedbaserede undervisning er blevet udført. De er blevet nedskrevet mere end syv måneder efter hændelserne fandt sted og bærer derfor præg af denne distance i tid. Ligeledes er Rikas observationer fra Frederikssund Vikingeboplads blevet nedskrevet knap 4 måneder efter observationen fandt sted. Dette kan give falske erindringer, og kan medføre at analyse og fortolkning af disse begivenheder bliver fejlagtige (Aarhus Universitet, u.å.).

I henholdsvis Viktorias observationer fra Wonderful Copenhagen (Bilag 1) og Rikas observationer fra Frederikssund Vikingeboplads (Bilag 2) har observatørerne ageret som deltagende observatører. Det vil sige, at de har været med til de aktiviteter, de observerede, frem for at agere udelukkende som observatør (Petersen & Christoffersen, 2017).

4.3. Lærerinterview

Vi valgte at interviewe en folkeskolelærer i indskolingen, som Rika kender i forvejen. Vi forventede, at læreren ville have konkrete eksempler fra deres egen praksis, som kunne udfoldes i interviewet. Vi har valgt at anonymisere interviewet.

Interviewet er blevet gennemført som et semi-struktureret interview. Det vil sige, at vi har støttet os op ad spørgsmål, som på forhånd er blevet tilrettelagt af os, men at vi lader samtalen delvist styre, hvilken retning disse fører os hen. Denne interviewform kræver forberedelse og indsigt i, hvordan man fører et interview, men stiller dog færre krav til tidligere erfaringer end det ustrukturerede interview (Petersen & Christoffersen, 2017). Denne interviewform understøtter den videnskabsteoretiske tilgang, vi har valgt til vores empiriske undersøgelse, nemlig den fænomenologiske og den hermeneutiske. Med denne metode kommer du tæt på respondentens egne erfaringer, oplevelser og indtryk, og hvordan de har oplevet og erfaret stedbaseret læring ud fra deres livsperspektiv (Ibid.).

Vi udviklede en interviewguide før interviewet, så vi havde en struktur at gå ud fra, og så vi var sikre på, at interviewererne stillede de spørgsmål, som vi ønskede svar på. Dog valgte vi at benytte os af den semistrukturerede interviewform, da vi ønskede at give plads til den spontane samtale, med svar, som vi måske ikke havde forudset at kunne bruge (Petersen & Christoffersen, 2017).

Den primære faldgrube i denne del af vores undersøgelse, er at mængden af interviews langt fra er fyldestgørende, hvis man vil have et generaliseret blik på, hvad lærere i Danmark praktiserer og hvad deres holdning er om stedbaseret undervisning i historieundervisningen. Den er derfor ikke repræsentativ for, hvad lærere generelt mener. Dog kan dette interview sige noget om ét individs oplevelser og erfaringer.

I løbet af interviewet stillede Rika opfølgende spørgsmål, med interviewguiden (Bilag 3) som støtte, på baggrund af, hvad respondenterne svarede.

Der kan være fejlkilder i form af misforståelser mellem interviewer og respondent. Det kan også være, at respondenterne ikke taler ærligt gennem interviewet. Dette er en fejlkilde, vi ikke har forudsætning for at kende til.

5. Analyse af empiri

I dette afsnit vil vi analysere vores indhentede empiri, med henblik på at undersøge vores problemstilling. Vi har inddelt analysen i tre dele, for at gøre denne overskuelig. Gennem hele analysen benytter vi os af vores angivne teorier.

5.1. Analyse af spørgeskema og observation fra Wonderful Copenhagen

Denne samlede empiri fra Viktorias praktikforløb i foråret 2023 indeholder observationer fra en byvandring med en syvende klasse, fordelt på to separate dage og et spørgeskema, som eleverne udfyldte efterfølgende. Spørgsmålene, som vi har vedlagt som empiri, er blot et udsnit af det egentlige spørgeskema. Vi har valgt at inddrage de spørgsmål, der specifikt omhandler byvandringen og undervisningen i sammenhæng med denne. Der blev stillet disse fem spørgsmål:

1. Hvordan har det været at skulle lave en præsentation ude ved seværdighederne?
2. Føler du, at det at være ude ved seværdighederne bidrager til din læring? (Kan du måske huske det bedre?)
3. Har undervisningen i klassen haft sammenhæng med byvandringen?
4. Kan du se en større sammenhæng med at undervisningen foregår forskellige steder? (At lære historie sker ikke kun i et klasseværelse, men er overalt i samfundet)
5. Synes du, at historiefaget er mere interessant, når vi bruger genstande og seværdigheder? (Bilag 1).

5.1.1. Sammenhængen mellem undervisning forinden og stedbaseret undervisning

Til spørgsmålet “*Har undervisningen i klassen haft god sammenhæng med byvandringen?*” (Bilag 1, spørgsmål 3) svarede 5 elever “Ja”, 7 elever “Neutral” og 2 elever “Nej”. Det vil sige, at der er overvejende flest, som ikke synes, at undervisningen gav god mening i forhold til byvandringen. For at gøre os klogere på, hvordan det kan være, har vi bedt eleverne om at

uddybe deres svar, hvis de havde uddybninger. Her er der en elev, som har svaret: *“Jeg syntes godt at vi kunne have lavet mere i klassen”* (Ibid.). De mener derfor, at de manglede mere undervisning, som kunne have forberedt dem bedre på byvandringen. Der var en anden elev, som svarede: *“Ja det meste gav god mening men nogle af videoerne vi så havde ikke rigtig nogen sammenhæng”* (Ibid.). Her giver eleven indsigt i, hvad der konkret kunne have været bedre ved undervisningen; nemlig de videoer, der blev anvendt. Der blev brugt tre afsnit fra DRs serie *“Historien om Danmark”*. Det kan være, at eleven har oplevet, at disse er blevet brugt uden at skabe sammenhæng med resten af undervisningen.

Dette spørgsmål og elevernes svar er særligt interessante i forhold til stedbaseret undervisning, da det er vigtigt for læreren at skabe sammenhæng mellem undervisningen i klassen og det sted, de besøger (Storgaard, 2018).

En tredje elev svarede: *“Jeg synes at de der videoer er lige meget og vi kunne have lavet vores opgave i stedet”* (Ibid.). Ligesom den forrige elev, oplevede denne elev ingen sammenhæng mellem videoerne og resten af undervisningen. Noget nyt ved dette udsagn er dog, at der her er mere fokus på, hvad forløbet skulle munde ud i. Eleven her ville hellere fokusere på produktet i stedet for den undervisning, der fandt sted i plenum. En fjerde elev bekræfter den tredje elevs udsagn: *“Jeg synes videoerne er ligegyldige. Jeg vil hellere arbejde”* (Ibid.). Dette citat er interessant, fordi eleven siger, at de hellere vil arbejde. Her menes der, at eleven hellere ville arbejde på deres slutprodukt. Gennem hele undervisningsforløbet var der fokus på elevernes slutprodukt, nemlig deres præsentationer ved stederne i København. Det er normalt for mennesker at arbejde ud fra ønsket om at opnå noget. Nogle eksplicite mål kan benyttes som forstærkende i elevernes læreproces, ved at hjælpe dem til at holde fokus på, hvad der skal læres (Agergaard, 2020a). Spørgsmålet er dog her, om dette har taget overhånd, og overskygget det faglige indhold i undervisningen i klasserummet.

En femte elev svarer: *“Det har ikke givet mig så meget men det har det nok for nogle”* (Bilag 1, spørgsmål 3). Her kan man undre sig over, hvad der ligger til grund for dette svar. Er det en elev, der ikke har kunnet koncentrere sig, fordi de, som de andre, ikke har kunnet se meningen med undervisningen? Eller er det en elev, som ikke er blevet fagligt udfordret? Hvis undervisningen

ikke er differentieret nok, kan det være, at den nævnte elev ikke er blevet fagligt udfordret, da undervisningen ikke er kommet elevens forudsætninger i møde (Brodersen & Gissel, 2020). For at undgå at eleven ikke finder mening med undervisningen, skal læreren gøre sin undervisning forskellig, og tilpasse den til elevernes forskellige læringsforudsætninger, samtidig med at opretholde klassens læringsfællesskab (Ibid.).

5.1.2. Hvordan oplevede eleverne den stedbaserede undervisning?

Vi spurgte eleverne: *“Hvordan har det været at skulle lave en fremlæggelse ude ved seværdighederne?”* (Bilag 1, spørgsmål 1). Dette spørgsmål bad vi dem ikke uddybe, og vi har derfor kun kvantitative data (Petersen & Christoffersen, 2017). 10 elever svarede “Godt”, 3 elever svarede “Neutral” og 2 elever svarede “Dårligt” (Ibid.). Ud fra dette kan vi udlede, at de fleste elever har oplevet den stedbaserede undervisning som positiv. Det interessante kunne her have været at spørge ind til, hvorfor de oplevede det positivt, og hvad der var godt ved fremlæggelserne. Det at to elever har svaret “Nej” leder til spørgsmål, som for eksempel hvilke elever, der svarede nej, og hvilke oplevelser de havde under byvandringen. Var det de elever, der ikke var forberedte nok? Eller var det elever, som ikke følte sig udfordret nok? Var det fordi de to elever følte, at de fik mere ud af undervisningen i klasselokalet, hvor de potentielt kunne få bedre støtte?

Til spørgsmålet *“Føler du, at det at være ude ved seværdighederne bidrager til din læring? (Kan du måske huske det bedre?)”* (Bilag 1, spørgsmål 2) er der 8 elever der svarer “Ja”, 3 der svarer “Neutral” og 2 der svarer “Nej” (Ibid.). Der er altså flest elever, som synes, at den stedbaserede undervisning bidrager til deres læring. Derudover har vi fået følgende uddybende svar:

“Jeg syntes at det var sjovere”

“Ja, jeg husker det bedre og jeg synes det er fedt at se tingene fysisk”

“Jeg bliver for nervøs”

“Jeg synes det er det samme”

“Ja, man husker og lærer det bedre” (Bilag 1, spørgsmål 2).

Her får vi altså indsigt i, hvad eleverne helt konkret synes var gavnligt eller ikke gavnligt ved byvandringen. Til dette spørgsmål får vi blandede svar. Der er en elev, som synes, at det var

sjovere. Der menes formentlig sjovere end undervisning hjemme i klasselokalet. Der er en elev, som siger, at de kan huske det bedre og at de synes at det er *“fedt at se tingene fysisk”* (Ibid.). Dette taler ind i stedbaseret undervisning, som kan beskrives som værende situeret, hvilket vil sige, at læring sker i forholdet mellem individet og omgivelserne (Storgaard, 2018). Det bliver understøttet af endnu en elev, som siger at *“man husker og lærer det bedre”*. Der er dog en elev, som svarer, at de bliver for nervøs. Der menes formentlig, at de bliver nervøse, når de skal fremlægge. Til sidst er der en elev, som siger, at de synes det er det samme. Formentlig menes der, at læringen er den samme, som hvis de sad hjemme i klasselokalet. Her er det interessant at kigge ind i, hvad der er, så at sige, gået galt, for at eleven ikke oplevede undervisningen som mere bidragende til deres læring. Kan det være, at eleven ikke følte at noget af undervisningen bidrog til deres læring på det pågældende tidspunkt? Eller er der noget andet, der spiller ind?

Vi stillede et spørgsmål, som på nogle måder minder om det forrige spørgsmål, men som er bundet op på historiefaget generelt og ikke kun byvandringen: *“Synes du, at historiefaget er mere interessant, når vi bruger genstande og seværdigheder?”* (Bilag 1, spørgsmål 5). Her var der hele 12 elever, der svarede “Ja”, kun 3 elever, der svarede “Neutral” og ingen elever, der svarede “Nej” (Ibid.). Fra det kan vi udlede, at de fleste elever vil have historieundervisning, der afviger fra den formidlingsorienterede undervisning (Brodersen, 2020).

Hvis vi kigger på elevernes uddybende svar, så minder de meget om forrige spørgsmål. Der er nogle elever, som synes seværdigheder er fede og spændende, *“specielt når man kan kigge på det”* (Ibid.), men der er også elever, som *“ikke rigtig [kan] lide at være ude ved seværdighederne”* (Ibid.).

5.1.3. Hvad er elevernes historiebevidsthed i forbindelse med byvandringen?

Vi stillede spørgsmålet *“Kan du se en større mening med at undervisningen foregår forskellige steder? (At lære historie sker ikke kun i et klasseværelse, men er overalt i samfundet)”* (Bilag 1, spørgsmål 4). Her er der 7 elever, som har svaret “Ja”, 7 elever, som har svaret “Neutral” og blot 1 elev, som har svaret “Nej” (Ibid.). Det er derfor meget forskelligt, om eleverne kan se en større mening med dette. Når man ser på de uddybende svar, får man en større indsigt i, hvorfor

eleverne svarer, som de gør. Her møder vi svar som *“Nogenlunde”*, *“Forstår ikke helt”* og *“Det ved jeg ikke”* (Ibid.). Disse svar giver et indtryk af, at eleverne ikke har forstået spørgsmålet, og måske heller ikke er stødt på denne diskurs før. Der findes dog også dette svar: *“Ja jeg synes det giver god mening”* (Ibid.).

Det kan også være, at spørgsmålet har været for svært at forstå. Spørgsmålet var ikke blot, om de kunne se, at historie ikke kun bliver lært i skolen, men også er overalt i samfundet. Det var om de selv kunne *“se en større mening”* med dette. Det kan have været et svært spørgsmål at svare på, hvis man ikke ved, hvad der ligger bag formuleringen. Det er altafgørende i en spørgeskemaundersøgelse, at spørgsmålene er af god kvalitet (Petersen & Christoffersen, 2017).

5.1.4. Hvordan blev undervisningen tilrettelagt og gennemført?

Der kan dog også findes svaret: *“Ja men det kunne være fedt at først fx. at komme på tur og så få noget at vide og så lave opgave”* (Ibid.). Sidstnævnte svar giver os indsigt i, hvad vi kunne have gjort i forhold til vores overordnede tilrettelæggelse af undervisningsforløbet. Eleven synes, at det kunne have været godt at lave den stedbaserede undervisning først, for så at lære noget om det bagefter. Her vil vi referere til læringsløjfen af Jordet, som siger, at det er vigtigt at eleven får viden hjemmefra før de går ud (Leth 2018).

5.2. Analyse af observation fra Frederikssund Vikingeboplads

Observationen er foretaget i august 2023, hvor to 2.klasser var på besøg på Frederikssund Vikingeboplads (vikingspil.dk, u.å.) for at lære mere om vikinger og hvordan de levede, samt om deres religion.

Vi var tre formidlere (Rika, hendes mand Rasmus (pædagog) og en bekendt) som var til stede og vi var bagefter enige om, at der var vidt forskel på, hvordan klasserne var forberedte hjemmefra, hvilket påvirkede undervisningen af eleverne.

Når man vælger at kigge på situationen med stedbaseret læring i baghovedet, så blev det tydeligt, hvad der fungerede godt og hvad der fungerede knap så godt.

2.S var ikke forberedte, der havde læreren blot sagt ja tak til at de kunne komme ud af klasselokalet og ikke mere. Hvorimod 2.T var gået i gang med forforståelsen allerede før sommerferien.

5.2.1 Læringsudbyttet ved stedbaseret læring

Vores observationer viste os vigtigheden af elevernes forforståelse, altså den forståelse, nysgerrighed og undren over et specifikt emne (Faber, Kopp & Lauta, 2022).

Men disse ting påvirker også den stedbaseret læring. Fordi som Frank Storgaard nævner i sin artikel om stedbaseret læring, så handler det om at der skabes forbindelse mellem skolen og samfundet og at elever kan forholde sig til objekter, artefakter og fænomener som ikke ligner dem de ellers vil møde i klasselokalet (Storgaard, 2018).

Så når elever møder verden eller samfundet uden for klasselokalet, så tilføres de en viden som man normalt ikke kan opnå inde i et lokale (Storgaard, 2018). I dette tilfælde kunne de røre ved dyreskind, tøj, våben og smykker, de kunne mærke og se ilden, og de kunne være i et miljø som skulle afspejle området i vikingetiden og dermed blive bevidst om historien. Der var to drenge i den ene klasse som allerede var godt inde i alt om vikinger og kunne næsten svare på alt. De havde i dagens anledning fået lov til at få deres autentiske vikingetøj på, ligesom vi formidlere også havde vores på.

Dette taler ind i Frank Storgaards mening om, at steder taler til os på forskelligt vis: *“Alle steder består af bestemte objekter, stemninger, fænomener, artefakter og eventuelt personer, som eleven møder på stedet. Disse forhold, som man finder på et givent sted, appellerer til os på forskellige måder. Det kan være på et sanseligt/kropsligt, affektivt, kognitivt eller et socialt plan og ofte i en kombination af disse.”* (Storgaard, 2018, s. 17).

Ovenstående citat så man tydeligt i begge klasser, da de var et sted, man som barn kan løbe rundt og opdage nye ting, blandt andet fandt nogle af eleverne ud af at de kunne gå ned i grubehusene som er placeret på bopladsen, og på den måde fik de fortalt af stedet hvordan det har været den gang at leve i sådanne huse. I den forbindelse blev eleverne også fortalt hvordan langhuset så ud indeni og med henvisninger til langhuset på Trelleborg og Kongehallen i Sagnlandet Lejre.

Da vi havde gennemgået nogle af de forskellige ting vi havde med, og da eleverne havde spist, mens de fik historien om hvordan Odin fik sin hest Sleipner, skulle eleverne opleve ildshow. Formidleren af dette startede med, at eleverne skulle lære en gammel sang som hedder “En ulv, en ræv, en hare”. Denne kan findes ved hjælp af dette link:

https://www.youtube.com/watch?v=N_R3mtjAfU. Eleverne skulle klappe takt og afhængigt af om de sang hurtigt eller langsomt, så dansede formidleren derefter. På den måde fik eleverne også en form for medindflydelse på undervisningen, hvilket vil skabe grundlag for motivation. Vi vil her kunne tale ind i selvbestemmelsesteorien, eleverne opnåede både selvbestemmelse, mestring og samhørighedsfølelsen, hvilket er med til at gøre at den indre motivation påvirkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Eleverne blev også adspurgt, om de ville prøve at være med i selve showet, i den forstand, at de skulle stå med ryggen mod fronten af formidleren og så ville formidleren svinge de antændte ildpois foran dem. Der var 3 fra hver klasse som gjorde det frivilligt. Da eleverne gik derfra og efterfølgende har vi hørt om vores formidling som har gjort et indtryk på eleverne, da vi stadig høre fra eleverne og deres forældre at “det var så fedt det med sværd og skjold”, “ildshowet var så fedt” “han (elev) snakker næsten ikke om andet, så tusind tak for en fed oplevelse” og “Jeg har bedt mor og far om at læse noget om vikinger til godnathistorie”. Selv den gamle julekalender “Jul i Valhal” (Schmidt, 2005) er de fleste begyndt at se, da vi i skrivende stund er i december og der kommer også sammenligninger til årets TV2 julekalender, “Valdes Jul” (BH, 2023).

Stedet burde ifølge Frank Storgaard og Arne Jordet have skabt en arena for læringen og øget motivationen for samme (Storgaard, 2018). Dog kan det diskuteres, hvorvidt det skete, da der var elever, der ikke kunne finde sig til rette i et læringsrum uden for skolen og dermed ikke virkede motiveret til at modtage læring. Overordnet set havde størstedelen af eleverne gavn af den stedbaseret læring og det at komme ud af klasseværelset (Ibid.).

Med stedbaseret læring har man også mulighed for at arbejde tværfagligt, hvilket også skete her, da undervisningen både handlede om historie, men også religion. Ved ankomst til pladsen blev eleverne vist tre træfigurer som er placeret på pladsen, ved at se, røre og høre om dem blev der hos langt de fleste elever aktiveret en viden som de havde fra enten sagaer, Valhalla tegneserien

af Peter Madsen, eller fra andre input og derfra gik snakken og eleverne var med deltagende lige i det øjeblik.

5.2.2 Elevernes historiebevidsthed

Historiebevidsthed i indskolingen kan nogle gange være en udfordring, for aner eleverne overhovedet hvad det vil sige at have historiebevidsthed og kan de overhovedet forstå hvad det er for et begreb. De to klasser, der blev undervist, har ikke historiefaget endnu, det kommer de først til i 3.kl, men deres lærer havde valgt at de skulle vide noget om både historie og religion i vikingetiden, da det officielt var i faget kristendomskundskab, de havde om asetroen i den ene klasse.

På et basisgrundlag handler det om, at vi som lærere får gjort vores elever opmærksom på, at vi som mennesker generelt set både lever og tænker historisk, uden at være helt klar over det. Det faktum at befinde sig i en nutid, men samtidigt skal forholde sig til fortiden, for at kunne forstå det der sker og det som befinder sig omkring os. Og udover det skal man pludselig også have fremtiden i mente, for ellers nytter den foregående tankegang ikke mening i forhold til at kunne forandre eller bevare en nutidig ting (Petersen, 28 oktober 2015). Det at kunne en fortidsfortolkning, en nutidsforståelse og endelig en fremtidsforventning, kræver en viden som mange elever først får senere hen i skolen, derfor kan vi hellere ikke forvente af 2.klasses elever at de ved hvad historiebevidsthed, men som lærer kan man begynde at give dem redskaberne til at kunne forstå det (Ibid.).

At eleverne ved at man allerede i vikingetiden havde et skriftsprog, nemlig runer, og så kunne genkende dem i hverdagen, til at bevare monumenter hvor der er ristet runer, er blot en lille brik i det store historie puslespil. Et andet faktum var at vi som formidlere kunne vise replikaer af ting fra vikingetiden og hvad man brugte dem til den gang og vise at vi stadig har ting i dag som er udviklet med baggrund i fundene, for eksempel vinduer (Ritzau, 5 oktober 2023).

Set i lyset at det er to 2.klasser vi har med at gøre, ville det nok være nemmere og lærer dem om begrebet at være historieskabte og historieskabende, det virker knap så filosofisk og lettere at forklare til alle aldersklasser. Det at de samfundsmæssige og historiske kontekster påvirker

hvem, hvor, hvad og hvornår synes at være mere håndgribeligt at samle sammen til at vi er historieskabte, det skaber en form for forbindelsesled mellem fortiden og nutiden, at eleverne kan se hvordan andre har levet og indgået i samfund, som kan relateres til det samfund vi har idag, som for eksempel eleverne kunne på Frederikssund vikingeboplads (Petersen, 28 oktober 2015).

Som lærer og formidler kan man kun håbe på at eleverne også tager det til sig at de kan være historieskabende, da det ikke kun er fortiden som skaber, men at alle har en mulighed for at præge retningen for vores fremtidige historie. At være historieskabende handler om at vide at vi ikke kun er historieskabte, men at man kan påvirke historien selv og dermed blive historieskabende. Der er 2 måder at kunne være historieskabende på, 1. man kan via handlinger forandre eller bevare verden og 2. man kan skabe fortællinger (Petersen, 18 oktober 2015) Ved at videreformidle hvordan samfundet har set ud, kan man være med til at påvirke eleverne, så de selv kan tage stilling til hvad der skal ske i fremtiden og dermed gøre dem til historieskabende individer.

5.2.3 Dannelse

Da vi har med elever som kun er i 2.kl. at gøre, er det kun den spæde start af dannelse, vi har sat i værk. De er kun så småt begyndt at forstå de forskellige aspekter af, hvad de skal kunne når de kommer til afgangseksamen og ifølge Folkeskolens formålsparagraf (Folkeskoleloven), og derfor er der mere fokus på at give dem forståelse af datidens samfund og hvordan det påvirker nutidens samfund. Men ikke desto mindre påvirker det forhåbentligt elevernes viden om dansk kultur og historie, det er med til at give dem viden om samspillet mellem natur og mennesker, fremme alsidig udvikling (Folkeskoleloven, 2023). Det er med til at skabe rammer for fordybelse og oplevelser, som kan medvirke til en udvikling af elevernes erkendelse og tillid til egne muligheder og til en deltagelse i samfundet, hvor rettigheder, pligter og medansvar er vigtig viden (Ibid.).

5.2.4 Relation og fejkilder

Da vi efterfølgende talte om at bruge observationerne fra den undervisning Rika stod for, stod vi tilbage med nogle spørgsmål, for påvirker det både relationen, undervisningen og observationen,

at den ene klasse kendte Rika og hendes mand i forvejen, da deres egen søn går i klassen. Observatørens relation til det, der bliver observeret, skal undersøges og bringes frem i lyset, og derfor stiller vi selv kritiske spørgsmål til denne relation. Observatøren kan i dette tilfælde have et ønske om at fremstille den favorable klasse i et positivt lys, i forhold til den anden klasse (Aarhus Universitet, u.å.). Det kan også være, at observatøren under observationen ikke er opmærksom på dette og derfor afgiver delvis ukorrekte observationer. Vi er opmærksomme på alle disse eventuelle fejlkilder og har analyseret denne empiri med et kritisk syn, der reflekterer vores bevidsthed om denne dimension. Var det for eksempel nemmere at undervise den klasse, hvor de vidste at der var blevet arbejdet med emnet og at der allerede var en interesse også, eller var det faktisk sværere?

Relationen til eleverne er en vigtig ting uanset om man er elevernes faste lærer, formidler eller sågar forældre, da det påvirker læringen og miljøet for denne (Klinge, 2017). I denne situation kendte Rika og hendes mand som sagt den ene klasse grundet at deres søn er elev i klassen. Set med kritiske øjne burde de nok ikke have undervist klassen, da det for nogle mennesker vil være svært at forholde sig objektivt og ikke favoriserende.

Der findes et ordsprog som siger “ Der skal en hel landsby til at opfostre et barn” med det i baghovedet kan man snildt begynde at tale om, at man burde inddrage forældrene i undervisningen af eleverne, jævnfør Folkeskoleloven, for at tale ind i den stedbaseret læring igen. Som forældre har man et andet syn på børns læring og derfor er der et muligt potentiale for at styrke motivationen til læringen, ved at inddrage forældres viden (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

5.3. Analyse af lærerinterview

Rika har interviewet en folkeskolelærer fra en mindre skole i Nordsjælland. Interviewet med læreren er udført efter klassens tur til Frederikssunds vikingeboplads. Læreren blev spurgt ind til, hvordan klassen havde arbejdet med vikingetiden før de befandt sig på pladsen

Som udgangspunkt omhandler interviewet både stedbaseret læring og om historiebevidsthed, derfor vil de to teorier krydse hinanden i vores analyse.

5.3.1. Hvilke faktorer spiller ind, for at stedbaseret undervisning lykkes?

Som anført i afsnit 5.2, var der forskel på klasserne i og med at den ene klasse var uforberedt og den anden havde arbejdet med emnet siden før sommerferien. Dette medfører, at der er mere forforståelse hos den forberedte klasse, som deres lærer også anfører i interviewet:

“Lærer: Vi var - vi havde jo arbejdet med vikinger op til sommerferien

Interviewer: Lige netop

Lærer: Og så har vi jo de der gutter, som interesserer sig rigtig meget for vikinger. Det gør det jo også nemmere ikk, men øh vi har arbejdet øh, både i kristendom og sådan lidt historieagtig, i faget også selvom de ikke har det, øhm, og så gør vi jo meget ud af at sætte ind i det stof vi skal op og se - altså det kan også sagtens være på ture, hvor man ikke er sat så meget ind i noget ikk ogs.” (Bilag 4).

Det at arbejde med forforståelse taler som sagt ind i både stedbaseret læring, men især også historiebevidsthed, da det her er fokus for denne lærer. Læreren beskriver, at de allerede arbejder med historiefaget, selvom 2. klassetrin faktisk ikke har faget endnu. Det er først i 3. klassetrin, at eleverne får faget ‘Historie’ (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), men eleverne får her indfaset historie i andre fag, som kristendom. Det vil sige at læreren arbejder ud fra historiebevidsthedsbegrebet, således at eleverne skal blive opmærksom på at de faktisk i deres dagligdag tænker historisk uden at være klar over det (Petersen, 2015). Det er vigtigt at eleverne får denne forforståelse, for ellers kan de netop ikke forstå koblingen mellem fortid, nutid og fremtid, og samspillet mellem disse (Kopp, 2022). Selvfølgelig påvirkes forforståelse også afhængig af, hvilket klassetrin man som lærer står i, da ældre elever naturligt har mere livserfaring, da de har levet flere år. Forforståelse er med til at give et andet syn på det, eleverne skal lære om (Ibid.), for eksempel hvis en 7.kl har undervisning om den kolde krig, skal de vide hvad der gik forud for denne. Endvidere er elevernes læringsforudsætninger betydningsfulde for, hvordan de oplever den stedbaserede undervisning (Brodersen & Gissel, 2020).

I citatet læser vi også, at læreren fortæller, at der er nogle elever i deres klasse, som interesserer sig for vikinger. Læreren fortæller endvidere:

“Lærer: Men øh, det er fordi at det er et emne, der virkelig interesserer mange herinde, og når interessen er der, så er lysten der jo også ikke også og så bliver det jo også meget mere intenst, hvis man kan sige det sådan ikk. Så jeg synes, øhm, at vi arbejdede med det i rimelig lang tid inden, øh, og vi så også, øh, noget film og noget forskelligt. Og så har jeg sådan set også en viden om vikinger og det gør jo også noget.” (Bilag 4).

Her fortæller læreren, at der er “mange” i klassen, som interesserer sig for vikinger, og at det bliver “mere intenst” (Ibid.). Elever har tendens til at engagerer sig mere i ting når der er interesse for emnet, da det handler om den indre motivation, som driver lysten til læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I bogen “Det meningsfulde historiefag” (Faber, Kopp & Lauta, 2022) mener forfatterne at elevers undren, nysgerrighed og interesse er det som danner grundlag for læring, men det kræver at læreren er velforberedt og har kendskab til hvad eleverne formår fra deres egen hverdag for at kunne skabe en sammenkoblingen mellem netop nysgerrigheden, interesse og selve faget historie. Det er vigtigt, at denne del af undervisningsforløbet er gennemtænkt og inddraget, da det er afgørende for resten af undervisningen (Kopp, 2022).

5.3.2. Hvad går forud for stedbaseret undervisning?

Vi spurgte ind til, hvad læreren konkret gør, før der skal foregå stedbaseret undervisning:

“Lærer: Ja, altså vi bruger jo det, ja, altså, når vi nu tager vikinger for eksempel, så går jeg jo ind og ser, hvad er delmålene - der er jo ikke noget delmål til det, i første klasse - så går jeg ind og ser, hvad er det i tredje klasse, og så skalerer jeg ned, og så tager jeg der, hvor jeg kan se der er noget aktion, fordi så gider de

Interviewer: Jaer selvfølgelig.

Lærer: Og altså, så prøver vi at skrive navne med runer, så man får ligesom også et produkt - selvom det er de forkerte runer, vi bruger - men sådan var det. Og så får man lov til det, og man

får lov at læse i bøger om det, og vi bruger også det interaktive i det ikk, og øh, det bliver ikke sådan røv-til-sæde undervisning.

Interviewer: *Nej*

Lærer: *Fordi det er jo, det er jo så dræbende, men øh, men at man ligesom får lov også selv at være med på, hvad er det vi gerne vil blive nysgerrige på.” (Bilag 4)*

Læreren nævner her, at de ikke benytter “røv-til-sæde undervisning”. Her menes der undervisning, som i høj grad er præget af, at læreren står oppe ved tavlen og underviser, frem for at eleverne interagerer. Her er der tale om et formidlingsorienteret undervisningsmønster (Brodersen, 2020). Det er blandt andet denne form for undervisning, man bevæger sig væk fra, når man benytter sig af stedbaseret undervisning. Jordet siger, at omgivelserne uden for skolen er en værdifuld læringsarena, som giver anderledes læringsmuligheder (Storgaard, 2018).

Derefter kommer læreren mere ind på, hvordan de konkret tilrettelægger undervisningen i forbindelse med en tur ud af huset:

“Lærer: *Ja, man laver sådan en VØL (...) - altså, hvad ved de, hvad vil de gerne lære noget mere om, og hvad har vi så lært, det hedder en VØL*

Interviewer: *Okay*

Lærer: *Det er ikke en jeg sætter op fysisk, men er sådan lidt ud fra den - altså hvad ved vi, så spørger jeg hvad ved de, når jeg siger ordet viking, hvad ved I om viking, hvad ved I om vikingetiden. Hvad ved I om før vikingerne, altså Jordens skabelse og hvem kom så, og alt det, og drager sådan sammenligninger i den nordiske mytologi, (...) den kristne kristendom, det hedder den jo ikke også, men prøver at se - hvad, hvad kan, hvad har vi af viden. Jamen så kan det godt være, at de sidder og tænker, hmm går de aldrig på WC de der vikinger, jamen det er noget vi ønsker at finde ud af så. Har de toiletter?*

Interviewer: *Ja*

Lærer: *Øhm, var det nogle beskidte mennesker? Og så finder vi ud af det. Og bliver klogere på, at de var faktisk meget forfængelige og alt det der (...)*

Lærer: *Så det er deres ønsker, ikk.” (Bilag 4).*

Bogen “Det meningsfulde historiefag” (Faber, Kopp & Lauta, 2022) har i en model lagt vægt på at en del af læringsprocessen også handler om elevers interesse for emnet, og med brugen af stedbaseret læring får eleverne mulighed for selv at arbejde med forskellige problemstillinger som vækker nysgerrighed og interesse. Hvis man så kobler det sammen med andre kilder, for eksempel skriftlige øjenvidneberetninger, når man er hjemme igen i klasselokalet og sammen med deres forforståelse, som de fik inden de var ude, så kan man binde en stor knude sammen, så eleverne får en helhedsoverblik og dermed kan have fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Petersen, 2015).

Hele interviewet bærer præg af brugen af “inde-ude-inde” modellen, omend ubevidst fra lærerens side, men modellen har tre faser. 1. fase har læreren sørget for at eleverne tilegner sig det nye, hvilket de her gjort ved at arbejde med vikingetiden gennem lang tid forud for 2. fase. 2. fase er udprøvningsituationen, her er eleverne på stedet, hvilket svarer til vores afsnit 5.1 og 5.2, her skal læreren sørge for ikke at blande sig og dermed lade eleverne selv arbejde med deres viden i praksis og 3. fase konsolideringsfasen, er man hjemme i klasselokalet igen og arbejder med refleksion og bearbejdning af viden (Leth, 2018).

Ovenstående taler ind i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, hvor eleverne selv skal have medbestemmelse for egen læring, mestring og samhørighedsforhold, for at kunne opnå de bedste betingelser for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan godt være at indskolingsklasser ikke er klar over disse ting selv, men så har man som lærer et ansvar for at præge eleverne i den retning, sådan at de via den indre og autonome ydre motivation skaber et grundlag for egen læring.

I forrige citat nævner læreren metoden “VØL”. Denne metode indeholder tre trin: 1. Hvad ved vi om emnet? 2. Hvad ønsker jeg at vide om emnet? 3. Hvad lærte jeg? “VØL” står for “Ved - Ønsker - Lært” og er udviklet af Elisabeth Arnbak (Arnbak, 2003).

5.3.3. Hvordan foregår undervisningen efter den stedbaserede undervisning?

I forrige afsnit kom vi ind på inde-ude-inde modellen, der beskriver en tredje fase, hvor den stedbaserede undervisning bliver koblet sammen med en refleksion, hvor eleverne bearbejder det lærte. Vi spurgte læreren om, hvad de gjorde, da de kom hjem igen:

*“**Interviewer:** Da du så, da I så kom hjem igen, havde du så et eller andet der bandt det hele sammen på en eller anden måde, der afsluttede det hele*

***Lærer:** Der er det jo så at æh, der skrider undervisningen jo så nogle gange ikke også. Vi snakkede om turen. Vi talte om, hvad var det for noget vi, hvad, hvad oplevede vi, hvad prøvede vi, og så var det det.*

***Interviewer:** Ja*

***Lærer:** Så var turen - fordi de er også så små, så det kan ikke blive ved, så på et tidspunkt så er nok nok.” (Bilag 4).*

Læreren fortæller her i citatet, at de ikke tilrettelægger undervisning, der er ment som at skulle få eleverne til at bearbejde og reflektere over den viden, de har fået fra besøget. Undervisningen efterfølgende handler i højere grad om, hvad de hver især oplevede.

Derudover taler læreren også ind i, hvordan det er at tage elever fra indskolingen med på tur:

*“**Lærer:** Så vi er ude ligesom at være på turen, og oplever den, og det er ligesom når vi tager helt små børn ud med på Zoologisk Have. Så har de set en gråspurv ikke, altså det er lidt den der øh - hvad oplevede vi - åh jeg blev bange for ilden - okay, det var jo ikke det der var [hensigten], men så bliver det sådan lige pludselig sådan meget nært dem selv. (...) **Lærer:** Øh, fordi altså det er jo en lang proces øh at tage på tur med så mange børn. Og det er derfor at jeg ligesom trak på det der med at de først skulle på tur i anden klasse, fordi første klasse der, altså der sker jo ikke specielt meget på seks uger, men alligevel sker der noget ikk og jeg føler de er lige lidt større øhm, så jeg synes jo at det hele det er, det er en god oplevelse. Der er ikke noget i det, hvor jeg tænker “det skulle vi have gjort på den måde”. Sådan har det ikke lige i det her forløb, vi havde der.” (Bilag 4).*

5.4. Delkonklusion

Det er vigtigt for læreren at skabe sammenhæng mellem undervisningen i klassen og det sted, de besøger (Storgaard, 2018).

Det kan være, at man som lærer skal have mindre fokus på, hvad den stedbaserede undervisning skal munde ud i, og give eleverne bedre muligheder for at fordybe sig. Nogle af eleverne i Wonderful Copenhagen oplevede, at de var nervøse under den stedbaserede undervisning, imens at andre mente, at de hellere ville arbejde på deres slutprodukt, end være med til undervisningen i klassen. Til sammenligning havde eleverne på Frederikssund Vikingeboplads intet slutprodukt og kunne derfor fordybe sig bedre end eleverne i Wonderful Copenhagen.

Der var flere elever, som svarede positivt ift. den stedbaserede undervisning, og fortalte, at det var "fedt at se tingene fysisk" og "man husker og lærer det bedre" (Bilag 1). Dette taler ind i stedbaseret undervisning, som kan beskrives som værende situeret, hvilket vil sige, at læring sker i forholdet mellem individet og omgivelserne (Storgaard, 2018).

Der er selvfølgelig stor forskel på de observationer fra henholdsvis Wonderful Copenhagen og Frederikssund Vikingeboplads i og med at det er forskellige klassetrin, forberedelse af klasser og emner. Men fælles for begge er, at det er utopi at tro at alle elever vil have gavn af stedbaseret læring uanset hvilket fag der undervises i, selvom steder, objekter og andre ting uden for skolen er med til at øge motivationen for læring (Storgaard, 2018).

I interviewet fortalte læreren om vigtigheden af at eleven har interesse for det emne, man arbejder inden for, og har forforståelse før den stedbaserede læring. Derudover fortalte vedkommende om udfordringerne ved ture ud af huset i indskolingen, og dette er væsentligt at have for øje, så eleverne får højest læringsudbytte som muligt.

6. Handleperspektiv

I dette afsnit vil vi præsentere vores refleksion over hvilke handlemuligheder, man kan bringe i spil, for at vi som lærere kan styrke elevernes historiske bevidsthed gennem stedbaseret undervisning, så de kan opnå forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund. Dette er ikke en udtømmende liste, da der kan være aspekter vi ikke tænker over.

6.1. Wonderful Copenhagen

Her vil det være smart at bringe selvbestemmelsesteorien i spil, for at imødekomme elevernes tre psykologiske behov: medbestemmelse, mestring og samhørighed (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ovenstående sammenkoblet med mulighed for fordybelse, vil højst sandsynligt give udfaldet, at eleverne er mere motiverede og trygge ved turen ud af huset. Det kan også være en fordel at vente med at give eleverne en afsluttende opgave, til efter den stedbaserede undervisning har fundet sted. Derudover kan man tale om at skabe interesse og nysgerrighed for det valgte emne ved at de selv tilvejebringer deres ønsker til struktur og slut produkt (Kopp, 2022)

6.2. Frederikssund Vikingeboplads og lærerinterviewet

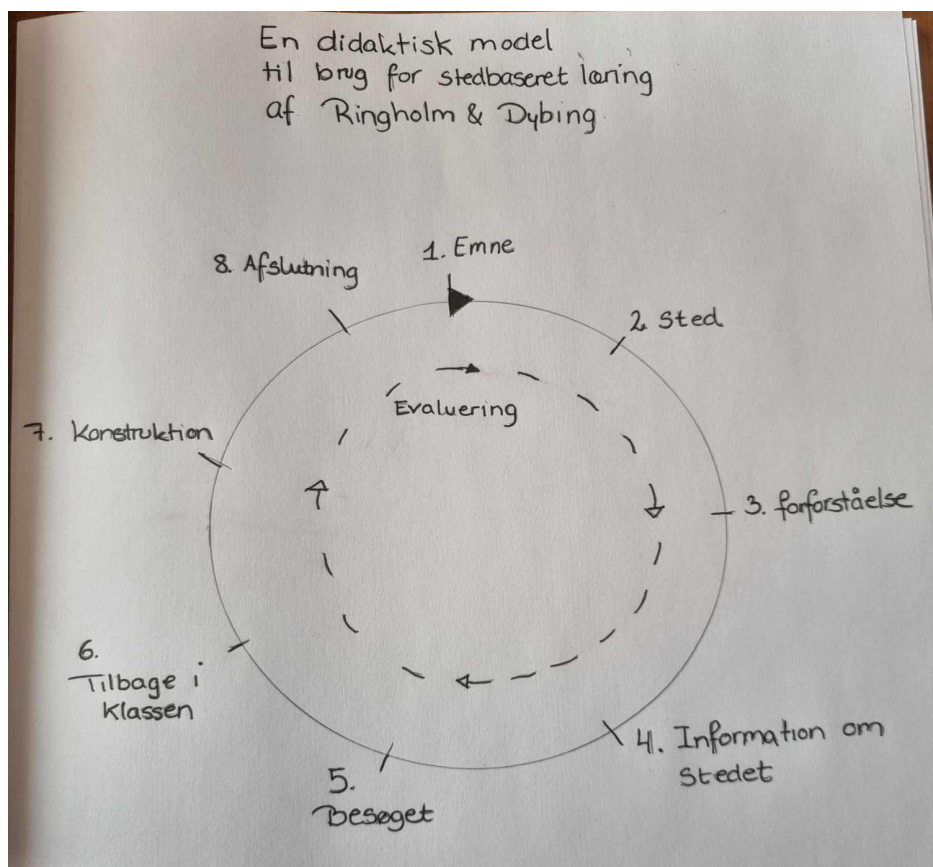
Her påtænker vi at det ville være godt, at have fokus på forberedelse. Det ville være godt, at når en underviser siger ja tak til at få en unik mulighed, at det er vigtigt at denne underviser så også forbereder eleverne på denne undervisning, det kan formidleren ikke nå at gøre. Det vil være fordelagtigt at læreren husker at lave en form for afslutning på emnet når eleverne er tilbage fra turen ud af huset, dette med henblik på at højne motivation, interesse og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015 : Kopp, 2022 : Leth, 2018). En anden refleksion kunne være at klasserne burde have ventet med denne tur til de var påbegyndt historieundervisningen, hvilket sker i 3. klasse (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). Derudover kunne en temauge eller et

længerevarende forløb være på tale, da alle elever ville have samme didaktiske udgangspunkt (Brodersen, 2020).

6.3. Udviklet model

Da vi gik i gang med vores undersøgelse, blev vi hurtigt enige om, at vi skulle forsøge at opstille en model, som kunne hjælpe os og andre undervisere med, hvordan man laver stedbaseret undervisning, som bidrager til elevers historiebevidsthed. Vi har selv kigget på mange modeller for at se, om der ikke allerede eksisterede en sådan model, men efter vores overbevisning var der hele tiden mangler.

Det er på baggrund af overvejelserne i afsnit 6.1. og 6.2., at vi har forsøgt at udvikle en model, som imødekommer dette. Vi er kommet frem til denne model:



Denne model er inspireret af henholdsvis Hiim og Hippe's didaktiske relationsmodel (Hiim & Hippe, 1997) og Hasberg og Köbers historiedidaktiske planlægningsmodel (Hasberg & Köbers, 2003 i: Kopp, 2022).

Vores model er cirkulær og den er opdelt i otte faser. I midten af modellen har vi indsat 'Evaluering', da evaluering er essentiel for at udvikle undervisningen, så den er ideel for klassen og dennes forudsætninger (Agergaard, 2020b).

Den første fase kalder vi for **Emne**. Her har læreren mulighed for at vælge et overordnet emne, som der skal arbejdes med i klassen. Emnet skal tilpasses elevernes klassetrin og der skal tages højde for undervisningsdifferentiering (Hansen & Robenhagen, 1994).

Anden fase er **Sted**, her skal der vælges a- hvor, b- hvornår, c- hvordan. Stedet er afhængigt af emnet. F.eks. hvis man tager Vikingetiden, så ville Frederikssund vikingeboplads være et oplagt sted at besøge med elever.

Tredje fase er **Forforståelse**. Her skal læreren aktivere elevernes forforståelse ved blandt andet at bruge forskellige kildematerialer, For eksempel tv, tidsskrifter, spil med mere. Her er det vigtigt at læreren/formidleren sætter sig ind i elevens livsverden, så eleverne bliver motiverede (Pietras & Poulsen, 2016).

Fjerde fase er **Info om sted**. I denne fase skal læreren/formidleren forberede eleverne på besøget, både i forhold til generel information om stedet, stedets historie, og hvad de skal opleve derude.

Femte fase omhandler selve **Besøget**. Her er det vigtigt, at læreren/formidleren sætter sig ind i, hvilke potentialer stedet har og hvilke aktiviteter der bliver brugt. Det vil være en fordel for læreren/formidleren at finde og inddrage elementer fra stedet, som kunne gøre, at eleverne kommer til at huske besøget og som samtidig skaber interesse for emnet.

Sjette fase er **Tilbage i klassen**. Her skal læreren bearbejde besøget med eleverne og få samlet trådene, samt reflektere over turen (Leth, 2018).

Syvende fase er **Konstruktion**. Her skal eleverne sættes i gang med at konstruere et produkt ud fra emnet og besøget (Kopp, 2022).

Ottende fase er **Afslutning**. Afslutningsfasen indeholder som regel en fremlæggelse enten foran klassen, i matrixgrupper, en fernisering og så videre. I denne fase skal eleverne inddrages i forhold til evaluering af hele forløbet, og dermed være med til at starte udvælgelse af

problemstilling til næste forløb. I denne del er vi især inspirerede af Hasberg og Köbers historiedidaktiske planlægningsmodel (Kopp, 2022).

6.4. Fejl og mangler ved modellen

Vores model er ikke færdigudviklet, hvilket også medfører at der er fejl og mangler ved den. Vi forholder os fortsat kritiske til vores model, da vi ikke har afprøvet den i praksis. Denne model bygger grundlæggende på en utopi, hvor man ikke bliver mødt med særligt mange udfordringer. Vi ved at der ikke er taget højde for eventuelle forhindringer i form af aflysninger, plan B og andet. Den løbende evaluering kan også være en hindring for nogle lærere, hvilket kan påvirke undervisningen, og derfra resulterer i, at der ikke opnås det ønskede udfald (Agergaard, 2020b).

7. Konklusion

I henhold til vores problemstilling, blev følgende problemformulering opstillet:

“Hvordan kan stedbaseret undervisning styrke elevernes historiske bevidsthed med henblik på, at de skal opnå forståelse for at de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og derved opnå forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund?”

På baggrund af vores analyse og behandling af empiri kan vi nu konkludere følgende:

Vi kan udlede, at for majoriteten af elever skaber stedbaseret undervisning øget motivation. Derudover skaber det historisk bevidsthed, herunder det at være historieskabt og historieskabende. Set i lyset af folkeskolens formålsparagraf kan stedbaseret undervisning være med til at danne elever til at deltage i et demokratisk samfund. Det er dog vigtigt at læreren er velforberedt, har kendskab til elevernes livsverden, skaber sammenhæng mellem undervisning i klassen og undervisning på stedet og hjælper eleven til at skabe en sammenkobling mellem deres egen fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Ud fra vores analyse har vi lært, at elevernes forforståelse er essentiel, for at de kan opleve stedet og dets potentialer. Det er vigtigt, at eleverne får mulighed for at kunne fordybe sig i den stedbaserede undervisning, så de ikke for eksempel har primært fokus på en afsluttende opgave, som vi kan se ud fra vores empiri.

Stedbaseret undervisning kan være med til at øge elevernes motivation, i det at de selv er medskabende i historieundervisningen. Dette i kontrast til formidlingsorienteret undervisning, hvor eleverne kan miste interessen for undervisningen og skolen. Derudover skal læreren have fokus på, hvilket klassetrin der skal undervises. Hvert klassetrin har sine egne muligheder og begrænsninger. I forhold til diverse didaktiske modeller er der ikke meget plads til hverdags-udfordringer, som fuldstændigt kan ødelægge turen for den enkelte elev.

Efter at have kigget på forskellige didaktiske modeller, har vi selv forsøgt os at udvikle en didaktisk model, som tilgodeser den stedbaserede undervisning som værende hovedfaktor for god historieundervisning, og som forsøger at styrke og øge elevernes interesse, nysgerrighed og undren inden for historiefaget. Alt dette i forsøg på at løfte historiefaget fra at være læsetungt til at stå med historie i hænderne og under fødderne.

Det er væsentligt at læreren har fokus på at undervise eleverne, så de forstår historiebevidsthedsbegrebet, samt det at være historieskabt og historieskabende. Dette sat over for folkeskolens formålsparagraf (Folkeskoleloven), der siger, at elever skal forberedes til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre (Folkeskoleloven, §1, stk. 3). Eleverne skal dermed have forudsætninger for at kunne være med- og verdensborger i et demokratisk samfund, hvor de er med til at skabe den fremtidige lokal, national og global historie.

Vi vil i vores fremtidige praksis have alle disse overvejelser in mente, når vi selv skal undervise eller formidle historisk eller anden viden til vores elever. Vi er blevet bevidste om hvor godt et didaktisk værktøj stedbaseret læring er. Dog er vi også bevidste om, at det ikke er alle elever, som lærer bedst ved brug af stedbaseret undervisning.

8. Litteraturliste

Aarhus Universitet. (u.å.). *Observationsstudier*. Lokaliseret d. 01 januar 2024.

<https://metodeguiden.au.dk/observationsstudier>

Agergaard, K. (2020a). Kapitel 4: Mål. I: Peter Brodersen (Red.). *God og effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (4.udgave, Bd. 1, s. 135-174). Hans Reitzels Forlag.

Agergaard, K. (2020b). Kapitel 7: Evaluering. I: Peter Brodersen (Red.). *God og effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (4.udgave, Bd. 1, s. 235-282). Hans Reitzels Forlag.

Arnbak, E. (2003). *Faglig læsning - fra læseproces til læreproces*. Gyldendal.

Barfod, K. S. (2018). *At undervise i udeskole. Perspektiver på didaktik og lærerens arbejde*. [Ph.d.-afhandling]. Københavns Universitet.

Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. LBK nr. 1086 af 15/08/2023.

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/1086>

Bentsen, P. & Ejbye-Ernst, N. (2017). Forskning i udeskole. (s. 113-131). I: Niels Ejbye-Ernst, Karen Barfos & Peter Bentsen (Red.). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. (1. udg., 1. op.). Hans Reitzels Forlag.

BH, M. (2023). *Valdes Jul*. [Julekalender, Serie]. TV2.

Brodersen, P. (2020). Kapitel 1: Undervisning. I: Peter Brodersen (Red.). *God og effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (4.udgave, Bd. 1, s. 21-60). Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, P. & Gissel, S. T. (2020). Kapitel 5: Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I: Peter Brodersen (Red.). *God og effektiv undervisning - didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. (4.udgave, Bd. 1, s. 177-202). Hans Reitzels Forlag.

Bølling, M. (2018). *Udeskole og børns trivsel. Et kvasiexperimentelt interventionsstudie af sammenhængen mellem et års regelmæssig eksponering for udeskole og børns psykologiske trivsel, skolemotivation og sociale relationer*. [Ph.d.-afhandling]. En del af TrygFondens udeskole-forskningsprojekt TEACHOUT. Københavns Universitet, Institut for Idræt og Ernæring.

Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Historie - Faghæfte 2019*.

https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_fagh%C3%A6fte_2023.pdf

Eggensen, D. (2017). Dansk i udeskole. I N. Ejbye-Ernst, P. Bentsen, & K. Barfod, *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 139-165). Hans Retizels Forlag.

Faber, S., Kopp, A. & Lauta, K. (2022). *Det meningsfulde historiefag. Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Samfundslitteratur.

Hansen, V. R. & Robenhagen, O. (1994). *Det man er lige ved at kunne: om forudsætninger, potentialer og udvikling*. Danmarks Pædagogiske Institut.

Hiim, H. & Hippe, E. (1997). *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. En studiebog i didaktik*. Gyldendal.

Jørgensen, H. H. (2022). *Fænomenologi*. (2. udg.). Hentet fra

<https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/>

Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence - kendetegn, betingelser og beskrivelser*. Dafolo Forlag.

Kopp, A. (2022). 3. En historiedidaktisk planlægningsmodel. (s. 49-66). I: Sanne Faber, Andreas Kopp og Kirsten Lauta. *Det meningsfulde historiefag. Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Samfundslitteratur.

Leth, M. A. (2018). Historie med udeskoledidaktik. *RADAR - Historiedidaktisk Tidsskrift*, 5(2), 54–62. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/radar/article/view/111321>

Lund, E. (2020). *Historiedidaktik - en håndbok for studenter og læsere*. (6. udg.). Universitetsforlaget.

Nielsen, A. P., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, M., Petersen, N. & Andersen, T. (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsrækning*. Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling. Hentet fra <https://historielab.dk/wp-content/uploads/2015/11/Forenklede-F%C3%A6lles-M%C3%A5l-i-historie.pdf>

Petersen, K. S. & Christoffersen, D. D. (2017). *God stil i professionsopgaver. En grundbog*. (1. udg., 3. opl.). Hans Reitzels Forlag.

Petersen, N. (28 oktober, 2015). *Lad dine elever skabe historie*. Historielab.dk. Hentet fra <https://historielab.dk/lad-dine-elever-skabe-historie/>

Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiedidaktik - mellem teori og praksis*. (1. udg., 2. opl.). Hans Reitzels Forlag.

Ritzau. (5 oktober 2023). *Vikingerne havde glasvinduer*. Lokaliseret d. 01 januar 2024. <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/13731471/vikingerne-havde-glasvinduer?publisherId=13560791&lang=da>

Schmidt, C. H. (2022). *Hermeneutik*. (2. udg.). Hentet fra <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>

Schmidt, C. H. & Løgstrup, L. B. (2022). *Hvad er videnskabsteori?* (2. udg.). Hentet fra <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/introduktion-til-videnskabsteori/hvad-er-videnskabsteori/>

Schmidt, M. (2005). *Jul i Valhal*. [Julekalender, Serie]. TV2.

Storgaard, F. (2018). *Stedbaseret undervisning*. UCN Perspektiv, (3), 14-23.
<https://doi.org/10.17896/UCN.perspektiv.n3.280>

Skaalvik, E & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring: teori og praksis*. Dafolo.

unesco.dk. (19 september 2023). *Fem danske ringborge optaget på UNESCO's verdensarvsliste*.
<https://www.unesco.dk/vores-arbejde/det-sker-i-unesco-danmark/unesco/2023/230918-ringborge-paa-verdensarvslisten>

vikingspil.dk. (u.å.). *Bopladsen*.
<https://www.vikingspil.dk/index.php/vikingernes-verden/bopladsen>

9. Bilag

Bilag 1. Observationer + besvarelser: Wonderful Copenhagen (praktik forår 2023)

Spørgeskema data taget fra: Hansen, V. R. & Abachri, H. (2023, 15. maj). *At skabe undervisningsro i udskolingen. Praktikopgaven - Praktik III*. Københavns Professionshøjskole.

Beskrivelse af forløbet
<p>Klassetrin: 7. Klasse</p> <p>Geografisk placering: Folkeskolen er i Storkøbenhavn, stedbaseret undervisning foregår i København.</p> <p>Forløbet indeholdt undervisning om renæssancen, oplysningstiden og romantikken, og skulle munde ud i elevpræsentationer på 3 minutter ved en ikke elevvalgt lokalitet i København. Forløbet var tværfagligt i fagene dansk-historie-engelsk-geografi og eleverne skulle derfor præsentere på engelsk, og lave en kort præsentation af deres rute før turen. Eleverne arbejdede i grupper, men skulle præsentere individuelt ved seværdighederne. Undervisningen forinden indeholdt flere præsentationer fra praktikanterne (Viktoria og medpraktikant) og få øvelser, heriblandt en øvelse med genstande. Vi brugte disse udsendelser fra DR i undervisningen: "Historien om Danmark: Reformation og renæssance", "Historien om Danmark: Enevælde og oplysning". "De vestindiske øer: Historien om dansk slavehandel" og "Historien om Danmark: Grundlov, folket og magten". De seværdigheder eleverne skulle fremlægge om var Fælledparken - Genforeningsmonumentet, Kongens Nytorv, Christiansborg, Vor Frue Kirke, Sankt Hans Torv - Sankt Johannes Kirke, Den Lille Havfrue, Christianshavn, Kastellet, Assistens Kirkegård, Rundetårn, Rosenborg Slot, Nyhavn, Holmens Kirke og Det Kongelige Teater.</p>
Observationer
<p>24/04-2023 mandag</p> <p>Første dag på byvandring. Eleverne fik lov til at have talekort med, men måtte ikke stå og læse op. Vi startede ved Rosenborg Slot, hvor det regnede, og der var få mennesker i Kongens Have. Eleven, der fremlagde, var meget koncentreret om opgaven og kom med en god fremlæggelse, som gav et godt indblik i deres seværdighed. Man kan høre, at han sammen med sin gruppe har læst meget om seværdigheden. Der er nogle få elever fra klassen, som virker distraherede, men de fleste lader til at lytte. Gennem dagen fik vi lyttet til nogle gode præsentationer, og det lod til at eleverne har lavet deres research.</p>
<p>27/04-2023 torsdag</p> <p>Sidste dag i Wonderful Copenhagen. De sidste elever skal fremlægge deres seværdigheder. Eleverne virker lidt trætte og det lader til, at de har svært ved at følge med gennem byvandringen. Da vi ankommer til Kongens</p>

<p>Nytorv og eleverne får lov til at holde cirka en times pause, lader det til at hjælpe på deres humør, da de selv kan bestemme, hvad de skal lave. Efter pausen fortsætter byvandringen. Eleverne lader til at have lidt mere energi, end de havde før pausen. I løbet af dagen fik vi nogle få præsentationer, som var meget imponerende. Man kunne mærke at de elever havde forberedt sig hjemmefra, da de gav en fremlæggelse, som var præcis og spændende. De brugte også deres krop til at vise, hvad de fortalte om (ved at pege og vende kroppen). To andre elever var dog så uforberedte, at de blev nødt til enten at læse op fra deres telefon, eller læse op fra internettet.</p>			
<p>Svar fra spørgeskema</p>			
<p>Spørgeskemaet er anonymt. Det skal kun bruges til vores eksamensopgave i Praktik niveau III i foråret 2023 og bachelorprojekt i efteråret 2023.</p>			
	Godt/Ja	Neutral	Dårligt/Nej
1.Hvordan har det været at skulle lave en fremlæggelse ude ved seværdighederne?	10	3	2
2.Føler du, at det at være ude ved seværdighederne bidrager til din læring? (Kan du måske huske det bedre?)	8	3	2
<p>Uddyb: “Jeg syntes at det var sjovere” “Ja, jeg husker det bedre og jeg synes det er fedt at se tingene fysisk” “Jeg bliver for nervøs” “Jeg synes det er det samme” “Ja, man husker og lærer det bedre”</p>			
3.Har undervisningen i klassen haft god sammenhæng med byvandringen?	5	7	2
<p>Uddyb: “Jeg syntes godt at vi kunne have lavet mere i klassen” “Ja det meste gav god mening men nogle af videoerne vi så havde ikke rigtig nogen sammenhæng” “Lidt. Det var lidt mærkeligt at vi skulle se de der film” “Jeg synes videoerne er ligegyldige. Jeg vil hellere arbejde” “Jeg synes at de der videoer er lige meget og vi kunne have lavet vores opgave i stedet” “Det ved jeg ikke” “Det har ikke givet mig så meget men det har det nok for nogle”</p>			
4.Kan du se en større mening med at undervisningen foregår forskellige steder? (At lære historie sker ikke kun i et klasseværelse, men er overalt i samfundet)	7	7	1
<p>Uddyb: “Ja men det kunne være fedt at først fx. at komme på tur og så få noget at vide og så lave opgave” “Nogenlunde” “Ja jeg synes det giver god mening” “Forstår ikke helt” “Synes ikke det giver så meget” “Det ved jeg ikke”</p>			
5.Synes du, at historiefaget er mere interessant, når vi bruger genstande og seværdigheder?	12	3	0
<p>Uddyb:</p>			

“Ja det er fedt” “Jeg kan ikke rigtig lide at være ude i seværdighederne” “Det er mere spændende” “Det ved jeg ikke”
“Ja, specielt når man kan kigge på det”

Bilag 2. Observationer: Undervisning af 2 x 2.kl om vikinger (Frederikssund Vikingeboplads, august 2023)

Undervisning med 2.s - læreren har ikke forberedt eleverne på hvad undervisningen skulle gå ud på. Der bliver stillet spørgsmål uden for kontekst, så det er svært at fastholde flowet for formidleren, derudover så er det svært at fastholde deres fokus på hvad der fortælles, når de bl.a. får informationer om guderne, tøj, våben osv.

Da eleverne bliver bedt om at sætte sig, tager det lang tid, madpakkerne er mere spændende og undervejs i undervisningen, forsvinder flere og flere elever på toilettet, hvilket medfører at pædagogen, som er med, er nødt til at gå efter dem. De kommer tilbage, men er overhovedet ikke med, og når man spørger dem om noget, er der enten tavshed eller de snakker om alt muligt andet. Vi afslutter med et ildshow, hvor eleverne lærte en gammel sang som hedder “En ulv, en ræv, en hare” https://www.youtube.com/watch?v=N_R3mtjAfU -, her formår dog flere af eleverne at være med, også når de bliver inviteret med til at stå med ild artisten.

Undervisning med 2.t - klassen er velforberedt og jeg kender klassen ret godt, så jeg ved at de har fået en del at vide og kan derfor indrette min formidling efter dette. Det er hurtigt at se at klassen har kendskab til de ting som der bliver spurgt om og er nysgerrige. De sætter sig stille ned og er med deltagende, de svarer på spørgsmål og vil meget gerne deltage i debatterne. især da de bliver spurgt indtil den nordiske mytologi er næsten alle elever på banen og det skaber nogle gode forudsætninger for yderligere læring resten af tiden. lige som den anden klasse bliver de fortalt og tøj, smykker, våben og vikingers tro, samt et par sagaer om nogle af guderne. da vi kommer til at vores ild artist skal optræde, bliver eleverne lært samme sang som den anden

klasse og nogle af eleverne bliver også inddraget i showet, der er nogle enkelte elever som bliver bange for ilden som min medformidler tager sig af.

Bilag 3. Interviewguide

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Undersøgelse af lærerens brug af aktivitetstyper i deres praksis Deskriptive spørgsmål	Hvad karakteriserer din mest almindelige undervisningspraksis? Hvilke slags aktiviteter indeholder din undervisning i mere grad og i mindre grad? Hvor ofte bruger du stedbaseret undervisning? Beskriv en undervisning, hvor du har brugt stedbaseret undervisning.
Undersøgelse af lærerens holdning til stedbaseret undervisning og brugen heraf	Hvad er din erfaring med at bruge stedbaseret undervisning ift. Elevernes læringsudbytte? Finder du, at der er visse klassetrin, som er bedre til at modtage og arbejde med stedbaseret undervisning end andre?
Undersøgelse af lærerens erfaringer med stedbaseret undervisning Evaluerende	Hvilke udfordringer er der ved at bruge stedbaseret undervisning? Hvad afholder dig fra at bruge stedbaseret undervisning? Har du kunne imødekomme disse udfordringer?
Løsningsorienteret	Hvad skal der til, for at have stedbaseret undervisning, som bidrager til elevernes læringsudbytte?

	<p>Har du planlagt stedbaseret undervisning i den resterende tid af dette skoleår?</p> <p>Hvad vil kunne støtte dig til at have mere stedbaseret undervisning?</p> <p>Kunne en planlægningsmodel bidrage til at du oftere ville benytte dig af stedbaseret undervisning?</p>
--	--

Bilag 4. Transskribering: Interview med lærer fra mindre skole i Nordsjælland

Interviewer: Vi skriver om hvordan stedbaseret undervisning foregår

Lærer: Ja

Interviewer: På bevaringsværdige monumenter

Lærer: Ja

Interviewer: Øhm. Så derfor vil vi sådan ligesom høre lidt mere om - nu havde jeg jo fornøjelsen af, der i sommers, at have både den ene klasse og klasse to, og jeg så jo en enorm forskel på dem der var forberedt og ikke forberedt

Lærer: Ja

Interviewer: Det virkede jo som om den ene klasse var meget mere forberedt end den anden i hvert fald

Lærer: På hvilke ting tænker du?

Interviewer: Jamen øh - der var mere engagement, og der var mere ligesom - de virkede mere forberedte.

Lærer: De havde jo også arbejdet med emnet inden vi var på tur - hvornår var det vi var

Interviewer: Det var i august, sidst i august

Lærer: Vi var - vi havde jo arbejdet med vikinger op til sommerferien

Interviewer: Lige netop

Lærer: Og så har vi jo de der gutter, som interesserer sig rigtig meget for vikinger. Det gør det jo også nemmere ikk, men øh vi har arbejdet øh, både i kristendom og sådan lidt historieagtig, i faget også selvom de ikke har det, øhm, og så gør vi jo meget ud af at sætte ind i det stof vi skal op og se - altså det kan også sagtens være på ture, hvor man ikke er sat så meget ind i noget ikk ogs.

Interviewer: Selvfølgelig

Lærer: Men øh, det er fordi at det er et emne, der virkelig interesserer mange herinde og når interessen er der, så er lysten der jo også ikke også og så bliver det jo også meget mere intenst, hvis man kan sige det sådan ikk. Så jeg synes, øhm, at vi arbejdede med det i rimelig lang tid inden, øh, og vi så også, øh, noget film og noget forskelligt. Og så har jeg sådan set også en viden om vikinger og det gør jo også noget

Interviewer: jeg har jo, selvfølgelig

Lærer: Ja

Interviewer: Har du noget sådan specielt du gør, når du skal forberede ungerne til, når du skal ud på ture, altså hvis de har et formål -

Lærer: - altså på tur fra punkt A til punkt B - altså hvordan vi kommer ind i toget

Interviewer: Nej men altså bare sådan planlægningen i forhold til, jamen hvad er det de skal vide før vi tager afsted. Hvad er det formålet med vores tur -

Lærer: Ja, altså vi bruger jo det, ja, altså, når vi nu tager vikinger for eksempel, så går jeg jo ind og ser, hvad er delmålene - der er jo ikke noget delmål til det, i første klasse - så går jeg ind og ser, hvad er det i tredje klasse, og så skalerer jeg ned, og så tager jeg der, hvor jeg kan se der er noget aktion, fordi så gider de

Interviewer: Jaer selvfølgelig.

Lærer: Og altså, så prøver vi at skrive navne med runer, så man får ligesom også et produkt - selvom det er de forkerte runer, vi bruger - men sådan var det. Og så får man lov til det, og man får lov at læse i bøger om det, og vi bruger også det interaktive i det ikk, og øh, det bliver ikke sådan røv-til-sæde undervisning.

Interviewer: Nej

Lærer: Fordi det er jo, det er jo så dræbende, men øh, men at man ligesom får lov også selv at være med på, hvad er det vi gerne vil blive nysgerrige på

Interviewer: Ja, ligesom skabe den der forforståelse

Lærer: Ja, man laver sådan en VØL, ja hedder det ikke en VØL eller sådan noget - altså, hvad ved de, hvad vil de gerne lære noget mere om, og hvad har vi så lært, det hedder en VØL

Interviewer: Okay

Lærer: Det er ikke en jeg sætter op fysisk, men er sådan lidt ud fra den - altså hvad ved vi, så spørger jeg hvad ved de, når jeg siger ordet viking, hvad ved I om viking, hvad ved I om vikingetiden. Hvad ved I om før vikingerne, altså Jordens skabelse og hvem kom så, og alt det, og drager sådan sammenligninger i den nordiske mytologi, i kristen mytologi - eller, den kristne kristendom, det hedder den jo ikke også, men prøver at se - hvad, hvad kan, hvad har vi af viden. Jamen så kan det godt være, at de sidder og tænker, hmm går de aldrig på WC de der vikinger, jamen det er noget vi ønsker at finde ud af så. Har de toiletter?

Interviewer: Ja

Lærer: Øhm, var det nogle beskidte mennesker? Og så finder vi ud af det. Og bliver klogere på, at de var faktisk meget forfængelige og alt det der, altså hele den der proces i øh, jamen ved vi om, hvad vil vi gerne lære noget om og hvad har vi så lært

Interviewer: Ja

Lærer: Så det er deres ønsker, ikk.

Interviewer: Da du så, da I så kom hjem igen havde du så et eller andet der bandt det hele sammen på en eller anden måde, der afsluttede det hele

Lærer: Der er det jo så at æh, der skrider undervisningen jo så nogle gange ikke også. Vi snakkede om turen. Vi talte om, hvad var det for noget vi, hvad, hvad oplevede vi, hvad prøvede vi, og så var det det.

Interviewer: Ja

Lærer: Så var turen - fordi de er også så små, så det kan ikke blive ved, så på et tidspunkt så er nok nok.

Interviewer: Jaer

Lærer: Selvom det er mega spændende, når vi er i det, og mange gange er det jo processen op til det, der er det sjoveste.

Interviewer: Ja, men det er det.

Lærer: Så vi er ude ligesom at være på turen, og oplever den, og det er ligesom når vi tager helt små børn ud med på Zoologisk Have. Så har de set en gråspurv ikke, altså det er lidt den der øh - hvad oplevede vi - åh jeg blev bange for ilden - okay, det var jo ikke det der var [hensigten], men så bliver det sådan lige pludselig sådan meget nært dem selv.

Interviewer: Jaer. Nu i forhold til, nu snakkede jeg jo også om det der stedbaserede, det er jo det der med, når man tager ud af huset der. I forhold til gode oplevelser omkring det, har - det tænker jeg jo, at de har haft rigtig mange gode oplevelser-

Lærer: - jeg synes kun der har været gode oplevelser, for der har ikke været noget negativt

Interviewer: Nej

Lærer: Øh, fordi altså det er jo en lang proces øh at tage på tur med så mange børn. Og det er derfor at jeg ligesom trak på det der med at de først skulle på tur i anden klasse, fordi første klasse der, altså der sker jo ikke specielt meget på seks uger, men alligevel sker der noget ikk og jeg føler de er lige lidt større øhm, så jeg synes jo at det hele det er, det er en god oplevelse. Der er ikke noget i det, hvor jeg tænker "det skulle vi have gjort på den måde". Sådan har det ikke lige i det her forløb, vi havde der.

Interviewer: Nej. Nu i forhold til det her med øh at møde udfordringer; hvad ser du som den største udfordring, når du skal have elever med ud af huset?

Lærer: Det bliver du nødt til at specificere.

Interviewer: Øh jamen i forhold til læringsudbytte, altså jeg ved ikke om det giver mening.

Lærer: Men der tænker jeg jo, at den der forforståelse de har fået inden, at de får jo nogle aha-oplevelser i det, og det tror jeg er nok. Vi skal nok ikke - det er i hvert fald min erfaring, at man skal ikke sætte forventningerne for højt

Interviewer: Nej

Lærer: Fordi de oplever, det de oplever, fordi - når vi sidder herhjemme i rummet eller ude i skolegården og laver noget, så har de jo nogle forventninger til, hvad er det vi skal ud og opleve, og de er slet ikke i turen, selvom at jeg har jo planlagt den tur længe før, at vi skal afsted. Så er de jo slet ikke dér, og det hele det falder, eller jeg kan ikke huske hvad man siger, det hænger lidt på at, hvordan er de kommet ud af døren derhjemme fra

Interviewer: Selvfølgelig

Lærer: Er der nogle der er kommet skavede ud, jamen så får de måske ikke den fedeste tur. Og så må man jo ind og hjælpe dem - er det det du tænker sådan lidt?

Interviewer: jamen ja, det er den der med netop hvad er det for nogle udfordringer der kan gøre, at elevernes læringsudbytte kan forskubbe sig

Lærer: Det kan det, hvis de for eksempel har nogle forældre, der ikke har læst på ugeplanen, at vi skal på tur den dag. Det kan ødelægge en tur for et barn fuldstændigt. Øh, hvis de er kommer og det regner lidt, og kommer i sommersandaler, selvom det er i august, og det regner rigtig meget, så (griner) så kan det jo godt blive en udfordring, fordi nu bliver hun mega våd og det er ikke rart og uanset om det er koldt eller varmt, så kommer man til at fryse en lille smule, når tøjet er vådt. Hvis - øh - man ikke har fået sin [eleven] madpakke med eller hvis man ikke har fået en turtaske, hvis man skal hen og tømme sin skoletaske, fordi det er den der skal med, så det er - når børnene er så små, så er de virkelig afhængige af, at forældrene de bakker op om dem

Interviewer: Jaer

Lærer: Det er den største udfordring vi har.

Interviewer: Det er jo også en ret stor udfordring alligevel ikke, fordi med forældre travle hverdag ikke også, og øh AULA og øh hvad nu man har, og det ene og det andet

Lærer: Jo jo. Der har jeg det jo sådan, at vi melder jo ud i god tid og nu er det jo ligesom et valg at have fået sine børn og nu skal de jo ligesom gå i skole, det er ikke en måske opgave, det er en skal opgave.

Interviewer: Det er en skal, ja. Lige en sidste ting sådan lige hurtigt. Det var øhm, i forhold til netop når du planlægger sådan noget, ville en færdiglavet planlægningsmodel, ville det hjælpe dig?

Lærer: Ikke for mig.

Interviewer: Tror du at du ville have kollegaer der eventuelt ville have kunne-

Lærer: -måske. Det kunne også være, at det var det for mig, men jeg synes jo det der med når vi skal på tur, for eksempel har vi været på øh, oppe på Hillerød til noget øh noget julehalløj - det der lille museum,

hvor det sådan er meget æh struktureret, og så skal vi høre om det, og vi skal høre om det, og vi skal høre om det. Der sidder nogle gode mennesker, som virkelig har forberedt sig og som gerne vil af med deres budskab

Interviewer: Jaer

Lærer: Men det er jo ikke sikkert, at lille Kurt han er klar til at sidde stille

Interviewer: Bevares (griner)

Lærer: Og hvis man så får den der: nu skal de også sidde stille, nu skal vi - fordi man har ikke, eller dem man kommer ud til, de har ikke kendskabet til børnene og vi kan ikke bare sige de skal være snorlige. Ikke når de er så små, altså så tror jeg - det tror jeg ikke du kan på noget tidspunkt, men der er større mulighed for det, jo ældre børnene bliver ikke. Så vi har også være på nogle ture deroppe, hvor vi har skulle sidde og lytte. Det kan være en prøvelse.

Interviewer: Ja. Også fordi det er jo netop at de små, de har ikke så stor en attentionspan [koncentrationsevne].

Lærer: Mmm. Nej - og jeg har jo også en forventning om, at når jeg kommer ud med min klasse, så skal de sørme høre efter og ikke være snorlige, men de må da godt være lige. Vi har jo også meget med bare det at skulle ind i busser eller tog, de ved lige nøjagtig, og ikke længere, fordi vi sidder ikke og råber, vi sidder ikke og griner af folk i toget og vi taler pænt. Så forlanger jeg ikke så meget mere

Interviewer: Det er jo også-

Lærer: - ganske almindelig opdragelse

Interviewer: Ganske almindelig normal opdragelse tænker jeg ikke altså, så det øh. Jamen ved du hvad, jeg siger mange tak, fordi det her det kan jeg i hvert fald bruge.