

MUSEET SOM



EKSTERN LÆRINGSRUM

BACHELOR I HISTORIE

JOSEFINE LÆRKE FEILBERG (LAER205034)

RASMUS HOLME HANSEN (LAER205136)

VEJLEDERE: GITTE FUNCH HENRIKSEN & CHRISTINA NAIKE RUNCIMAN

DATO: 27.05.2024

ANSLAG: 90.985 TEGN INKL. BILLEDER

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	3
1.1 Problemformulering	3
2. Læsevejledning	4
3. Emneafgrænsning og begrebsafklaring	5
3.1 Museet som eksternt læringsrum	5
3.2 Historiebrug	6
3.3 Pædagogiske koblingsdannelser	7
4. Metode	9
4.1 Videnskabsteoretisk tilgang	9
4.2 Komparativ analyse	10
4.3 Fokusgruppeinterview	11
4.4 Deltagende observation	11
4.5 Børnetegninger som metode	12
4.6 Kvalitativt interview	13
4.6.1 Interview med en lærer	13
4.6.2 Interview med en læringsansvarlig på Nationalmuseet	13
5. Empiri	14
5.1 Rigsfællesskabet som et kontroversielt emne	14
5.2 Nationalmuseet	15
5.3 Undervisningsforløb	16
6. Teori	17
6.1 Merethe Frøyland og Guri Langholm om før, under og efter museet	17
6.2 Mette Boritz om genstande	18
6.3 Jerome Bruner om at fortælle historier	19
6.4 Bennyé D. Austring og Merete Sørensen om æstetiske læreprocesser	19
6.5 Trine Hyllested om lærerrollen på museet	20
7. Analyse	22
7.1 Museets betydning for historiebrug	22
7.2 Pædagogiske koblingsdannelser	24
7.2.1 Samskabelse af viden	24
7.2.2 Fremme kontinuitet	27
7.2.3 Opmuntre et følelsesmæssigt engagement	29
7.2.4 Betydning af æstetiske læreprocesser og historiske fortællinger	30
7.3 Lærerens rolle før, under og efter museumsbesøg	32
7.3.1 Før museumsbesøg	32
7.3.2 Under museumsbesøg	33
7.3.3 Efter museumsbesøg	33
8. Diskussion	34
8.1 Er museet afgørende for elevers historiebrug?	34

8.2 Hvad bliver museets kerneopgave i forhold til fremtidens historiebrug?	36
9. Perspektivering	38
10. Konklusion	38
11. Litteraturliste	41
12. Bilag	47
Bilag 1: Interview med læringsansvarlig på Nationalmuseet,	47
Bilag 2: Interview med lærer	50
Bilag 3: Fokusgruppeinterview med skole A - hvad kan de huske?	52
Bilag 4: Fokusgruppeinterview med skole B - hvad kan de huske?	52
Bilag 5: Fokusgruppeinterview med skole A - holdninger til museumsundervisning	53
Bilag 6: Børnetegning fra skole A - tegninger før og efter museet	53
Bilag 7: Monumenter fra skole A og B	54
Bilag 8: Inddeling af elevernes hukommelse fra bilag 3 og 4	54
Bilag 9: Uddrag af evaluering på forløbet - hvorfor skal vi lære om rigsfællesskabet?	55
Bilag 10: Eksempel på tredelt tegning i førfasen	55

1. Indledning

Ifølge museumsloven anno 2014, skal museer gennem bevaring, forskning og formidling aktualisere viden om kultur- og naturarv og gøre dem tilgængelige og vedkommende for borgere (Retsinformation, 2014). I det videnssamfund, vi lever i dag, er museer ikke blot et sted for opbevaring og udstilling af genstande, men et vigtigt læringsrum. 89% af museernes undervisningstilbud, særligt de kulturhistoriske museer, henvender sig til historiefaget (Lundgaard, 2009, s. 20). Inden for museumsloven jævnfør §4 skal de kulturhistoriske museer belyse forandring og kontinuitet i menneskers livsvilkår fra de ældste tider til nu (Retsinformation, 2014) og derfor spiller museet en afgørende rolle i elevers historiebrug.

Der har de seneste år været en stigende interesse i æstetiske læreprocesser og en EVA-undersøgelse fra 2020 viser, at børns deltagelse i æstetiske praksisser har en positiv betydning for blandt andet deres følelsesmæssige udvikling og faglige læring på sigt (EVA, 2020, s. 2). Museet som eksternt læringsrum kan være med til at skabe et interaktivt læringsmiljø, som øger elevers historiebevidsthed ved at udforske fortiden og dens påvirkning på nutiden - og omvendt. En ældre undersøgelse fra Kulturarvsstyrelsen viser, at det kun er 51 % af de kulturhistoriske museer, der årligt underviser 1-10 hold lærerstuderende (Lundgaard, 2009, s. 60). Undersøgelsen er 15 år gammel og læreruddannelsen er kommet efter det, da de i 2021 lod 800 nye studerende afprøve undervisningsforløb fra kulturinstitutioner (Københavns Professionshøjskole, 2021). Vi har gennem vores uddannelse mødt dygtige og museumspassionerede undervisere, som har vist os, hvad museer som eksternt læringsrum kan tilbyde. Selvom læreruddannelsen forsøger at skabe et godt samarbejde med museerne, har vi gennem praktikker mødt lærere, som anser museumsbesøg som værende udfordrende og besværlige. Derfor ønsker vi med vores opgave at stille skarpt på museets relevans i forhold til elevernes historiebrug, og hvilke redskaber læreren kan gøre brug af for at skabe en god kobling mellem undervisningen på skolen og museet.

På baggrund af ovenstående er vi kommet frem til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvilken betydning har museet som eksternt læringsrum for elevers historiebrug, og hvordan kan historielæreren skabe pædagogiske koblingsdannelser mellem skolen og museet med henblik på at kvalificere elevernes historiebevidsthed?

2. Læsevejledning

Denne opgave belyser elevers indtryk af museumsbesøg med det formål at identificere redskaber til læreren for at øge elevernes læringsoplevelse og historiebevidsthed.

I *'indledningen'* præsenterer vi vores interesse i emnet, opgavens formål og problemformulering. For at definere og skabe en fælles forståelse af de centrale begreber, som problemformuleringen belyser, har vi i *'emneafgrænsning og begrebsafklaring'* forklaret museet som eksternt læringsrum, historiebrug og pædagogiske koblingsdannelser.

I afsnittet *'metode'* vil vi redegøre for, hvordan den hermeneutiske tilgang skaber grundlag for undersøgelsesdesignet. Vi har til vores undersøgelse benyttet os af en komparativ analyse for at undersøge, hvad læringsudbyttet i to 5. klasser er, hvor den ene klasse har været på museum og den anden ikke har. Derudover har vi anvendt fokusgruppeinterview og børnetegninger som metode for at komme nærmere på elevernes læringsoplevelse. Vi har desuden brugt deltagende observation på den klasse, der var på museet. For at skabe et nuanceret blik på opgaven har vi benyttet os af kvalitative interviews af en lærer og en læringsansvarlig på Nationalmuseet.

I *'empiri'* udfoldes de undervisningsforløb, som skaber grundlag for den komparative analyse, fokusgruppeinterview, børnetegninger og deltagende observation. Her bliver undervisningsforløbets tema, rigsfællesskabet, præsenteret, hvor fokus er på kontroversielle emner, da vi begge er særligt optaget af det nye historie kanonpunkt. Derudover er der en gennemgang af museumsbesøget og undervisningsforløbet, som skal skabe en bedre forståelse i analysen.

Dernæst bliver vores teoretiske perspektiv udfoldet i *'teori'*, hvor vi har benyttet os af Merethe Frøyland og Guri Langholm om før, under og efter museet, Mette Boritz om genstande, Jerome Bruner om at fortælle historier, Bennyé D. Austring og Merete Sørensen om æstetiske læreprocesser og Trine Hyllested om lærerrollen på museet. De skal alle være med til at give en bedre forståelse af vores resultater i analysen.

Analysen udfoldes i afsnittet *'analyse'*, hvor nøgleordene fra vores problemformulering undersøges ud fra vores empiri og teori. Analysen er inddelt i tre hovedpunkter: Museets

betydning for elevers historiebrug, pædagogiske koblingsdannelser og lærerens rolle før, under og efter museumsbesøg. Til disse tre punkter er der tilhørende underpunkter.

I afsnittet *'diskussion'* bruger vi vores resultater fra analysen og andres forskning for at diskutere og reflektere over om museumsundervisning er afgørende for elevers læring, og hvad fremtiden bringer i forhold til museets kerneopgaver og elevernes historiebrug.

I vores *'perspektivering'* udfolder vi et bredere perspektiv på vores opgave og kommer med fremtidige udviklingsmuligheder i forhold til de pædagogiske koblingsdannelser og rigsfællesskabet som et kontroversielt emne med henblik på elevernes historiebrug.

Sluttelig opsummerer afsnittet *'konklusion'* opgavens hovedresultater og sammenfatning i forhold til problemformuleringen.

Derudover indeholder vores *'litteraturliste'* en liste over de kilder, der er anvendt i opgaven, og *'bilag'* indeholder supplerende materiale såsom transskriptioner af interviews, elevmateriale med mere.

3. Emneafgrænsning og begrebsafklaring

I dette afsnit vil fokus være på emneafgrænsning og begrebsafklaring i relation til opgavens problemformulering. Afsnittet søger at skabe en fælles forståelse af opgavens nøglebegreber. Dette danner grundlaget for en dybere forståelse af opgavens problemstilling og dens relevans inden for historie- og museumsdidaktik.

3.1 Museet som eksternt læringsrum

Mette Boritz, som er cand.mag. i etnologi og kulturformidling, sætter ord på, hvordan museumsundervisning tilbyder alternative pædagogiske tilgange til læring og dermed adskiller sig fra de traditionelle klasseværelser (Boritz, 2013, s. 80). Ifølge Boritz (2013) udgør museer et unikt læringsmiljø med levende, æstetiske dimensioner og en rigdom af genstande, malerier og skulpturer, som kan berige museumsundervisningen.

I 1820'erne reorganiserede overhofmarskal A.W. Hauch, kunstammeret og dermed splintrede det i dets elementer, som lagde grundlaget for den fremtidige museumsstruktur,

som i sin kerne definerer museer ved deres samlinger (Strandgaard, 2010, s. 37). Museumsloven fra 2001 afspejler denne udvikling ved første gang at indføre definitioner af de tre kategorier af museer (ibid.):

- Kulturhistoriske museer belyser forandring, variation og kontinuitet i menneskers livsvilkår fra de ældste tider til nu.
- Kunstmuseerne belyser billedkunstens historie og aktuelle udtryk samt dens æstetiske og erkendelsesmæssige dimensioner.
- Naturhistoriske museer belyser naturen, dens udvikling, nutidige miljø og samspillet med mennesket. (ibid.).

Da denne opgave er skrevet i historiefagets tegn, forholder vi os til de kulturhistoriske museer, særligt Nationalmuseet, og deres betydning for elevernes historiebrug. Nationalmuseet er landets største kulturhistoriske museum. Det er beliggende i København og har en imponerende samling af genstande, artefakter og udstillinger, der spænder over Danmarks historie fra oldtiden til moderne tid (Nationalmuseet, 2023). Derudover har museet et tæt samarbejde med Skoletjenesten, hvis formål er at udvikle undervisning i eksterne læringsmiljøer, såsom museer (Skoletjenesten, 2023).

3.2 Historiebrug

Historiebrug er et af de tre kompetenceområder i historiefagets fælles mål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). Derunder hører tre færdigheds- og vidensområder og -mål, som lyder således: historiske scenarier, konstruktion og historiske fortællinger samt historisk bevidsthed. Fagets læseplan uddyber, hvordan historiebrug kommer til udtryk i undervisningen. Heri står der, at historiekultur er fortidens materielle og immaterielle rester samt den historie, der er blevet formidlet gennem årene (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). Historiebrug handler om, hvordan denne kultur anvendes i dag, for eksempel politisk, informativt eller til identitetsdannelse. I historieundervisningen lærer eleverne at analysere historiebrug for at udvikle deres kritiske tænkning, som gør at de udvikler historisk empati og evnen til at se tingene fra forskellige synsvinkler, hvilket styrker deres forståelse af fortid, nutid og fremtid (ibid.). Bernard Eric Jensen, der er mag.art. i historie og lektor på Aarhus Universitet, skriver således: *"Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkningen, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger"* (B. E. Jensen, 1996, s. 5). Det vil sige, at eleverne gennem

historieundervisningen skal lære at forstå, hvordan fortidens fortolkninger påvirker vores forståelse af nutiden og vores forventninger til fremtiden gennem historiske fortællinger og repræsentationer. Alt dette bidrager til udviklingen af historisk bevidsthed, som er et af de nøgleord fra historiebrug, som vi ønsker at se nærmere på i denne opgave.

Den norske forfatter og historiedidaktiker Erik Lund læner sig op ad B. E. Jensens kommentar, da han også mener, at det vigtigste ved historiebevidsthed, er selve samspillet mellem fortid, nutid og fremtid og pointerer ligeledes, at begreberne i historiefaget er tidsafhængige (Lund, 2016, s. 20). Inkluderingen af fremtidsforventninger i undervisningen, er det der gør historiebevidsthed ubegrænset og noget Lund kalder en fremmed tanke for videnskaben (ibid., s. 23). Samspillet går dog begge veje. Ændringer i samtidsforståelsen og fremtidsforventningerne påvirker ofte vores fortidsfortolkning (ibid., s. 24).

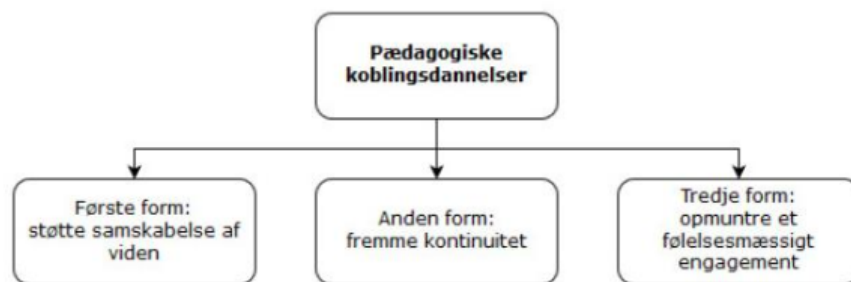
Skolen har traditionelt været knyttet til en at-vide, fakta orienteret tilgang til faget. Men en moderne og uudnyttet ressource i historiefaget er mulighederne i populærkulturen, som ofte blander fakta og fiktion (ibid., s. 26). Elevernes historiebrug uden for skolen er nemlig stor, og selvom en del er fiktion, skaber det stor interesse og læring inden for faget, og er med til at udvikle elevernes historiebevidsthed. I sidste ende handler det om, at eleverne skal kunne orientere sig i tid, hvis historiefaget skal være nyttigt for dem (ibid., s. 28).

Lund argumenterer også for vigtigheden af samtalen, der kan skabe fortællinger til for eksempel billeder, som skaber en bevidsthed om en individuel og kollektiv fortid, som udvikler historiebevidstheden og i sidste ende skaber en identitet (ibid., s. 25).

3.3 Pædagogiske koblingsdannelser

Engelske Phil Scott og Jaume Ametller samt brasilianske Eduardo Mortimer skriver i 2011 en artikel som lyder således: *Pedagogical link-making: a fundamental aspect of teaching and learning scientific conceptual knowledge* (Scott et al., 2011). De bruger sociokulturelle perspektiver til at forklare, hvorfor koblingsdannelser er vigtige for læring og har analyseret på undervisningssekvenser fra en britisk skoleklasse for at identificere pædagogiske værktøjer og strategier, som kan støtte koblingsdannelser i klasseværelset (ibid.). Trods deres forskning ikke handler om museumsundervisningen, anser vi stadig deres teoretiske fundament som relevant, da museumsdidaktik netop handler om at koble viden mellem museet og skolen sammen.

Ser vi nærmere på dansk forskning inden for området, er den danske forfatter og underviser på Københavns Professionshøjskole Margit Eva Jensen svaret. Hun er stærkt inspireret af den nævnte artikel ovenfor og har skrevet en ph.d. om lige netop pædagogiske koblingsdannelser mellem skolen og museet (M. E. Jensen, 2019). M.E. Jensen forklarer om, hvordan Scott et al. (2011) har inddelt pædagogiske koblingsdannelser i tre dele: støtte samskabelse af viden, fremme kontinuitet, opmuntre et følelsesmæssigt engagement (M. E. Jensen, 2019, s. 26). De er illustreret i modellen nedenfor.



(M. E. Jensen, 2019, s. 27)

Til den opstillet model, som M. E. Jensen har oversat fra engelsk, forklarer hun hver del dybdegående ud fra Scott et al. (2011).

Den første del, samskabelse af viden, er inddelt i seks underkategorier. Vi anser kun to kategorier som relevante for vores projekt, skønt alle er vigtige, og de er beskrevet nedenfor:

1. *Koblingsdannelser til begreber*
2. *Koblingsdannelser til konkret materialitet* (M. E. Jensen, 2019, s. 27).

Den næste og anden del af modellen, koblingsdannelser til at fremme kontinuitet, er inddelt i tre dele:

1. *Mikro-niveau*: Koblingsdannelser i løbet af en undervisningslektion
2. *Meso-niveau*: Koblingsdannelser inden for et sammenhængende undervisningsforløb
3. *Makro-niveau*: Koblingsdannelser på tværs af undervisningsforløb og skoleår (ibid.).

Den tredje og sidste del i modellen, koblingsdannelser til elevers følelsesmæssige engagement, inddeles i to måder læreren kan facilitere det på:

1. *Anerkendelse af enkelte elever eller grupper for konkret input til udviklingen af "klassens videnskabelige fortælling"*
2. *Fælles anerkendelse af hele klassens arbejde (ibid.).*

4. Metode

I det følgende afsnit vil vi redegøre for vores valg af undersøgelsesdesign. Derudover vil vi afdække, hvordan dette kan have påvirket vores empiri. Vores opgave udspringer blandt andet af en egen fascination af museer og dets betydning samt potentialer for læring. For at kunne undersøge museers læringspotentiale for en typisk folkeskoleklasse og derudover også lærerens rolle i det, har vi undersøgt forskellige aspekter af disse besøg.

4.1 Videnskabsteoretisk tilgang

Opgaven har en videnskabsteoretisk tilgang, som er hermeneutisk, der sigter mod at opnå forståelse og fortolkning (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 51). Den hermeneutiske tilgang illustreres gennem forholdet mellem forståelse, fortolkning og den efterfølgende udvidelse af forståelseshorizonten (Kaa Sunesen, 2020, s. 26). Dette forhold kan visualiseres ved hjælp af den hermeneutiske cirkel, der kontinuerligt bevæger sig mellem del og helhed (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 52). Disse enkeltdelen skal således forstås i sammenhæng med helheden, samtidig med at de bidrager selvstændigt til helheden. Derfor bevæger man sig hele tiden skiftevis frem og tilbage mellem del og helhed, for at udbygge forståelsen af helheden, gennem de enkelte dele (ibid.). Fordi den hermeneutiske tilgang blandt andet er rettet mod menneskelige og kulturelle forhold, gennem for eksempel fortællinger, ytringer og erfaringer (ibid., s. 49), lægger hermeneutikken sig op ad den kvalitative metode (ibid., s. 117-118).

En kritik af den hermeneutiske tilgang kan være, at der ikke nødvendigvis er hjælp til spørgsmål eller bearbejdning af svar, der allerede var kendte i forvejen (ibid.). I den forbindelse kan man sige, at der tillægges betydelig magt til tolkning, hvilket påpeger vigtigheden af at være særligt opmærksom på ens egen forforståelse og dennes indflydelse på de valg, der træffes i forbindelse med undersøgelsen.

Opgaven har et empirisk undersøgelsesdesign. I forlængelse af hermeneutikken, som tilbyder fortolkning, har vi valgt kvalitative undersøgelser af vores problemformulering, da disse har til hensigt at fortolke resultater, med det mål at finde meningssammenhænge (Dahlbæk, 2020,

s. 56). Selve opgaven bygger på to fokusgruppeinterview, med dertilhørende elevprodukter, med elever fra to 5. klasser, som har gennemgået samme undervisningsemne, med den forskel, at den ene klasse også har været på museum. I den forbindelse har vi observeret museumsbesøget. Derudover har vi benyttet os af et temaorienteret, semistruktureret interview med en historielærer samt en læringsansvarlig fra Nationalmuseet. I forlængelse af disse undersøgelser, har vi undersøgt, hvordan det er muligt at skabe pædagogiske koblingsdannelser mellem skolen og museet, i relation til elevernes historiebrug samt lærerens rolle under museumsbesøg og de komplikationer, der kan opstå i den forbindelse.

4.2 Komparativ analyse

Det har været muligt for os at fuldføre det samme forløb på to forskellige skoler, hvoraf begge klasser går i 5. klasse. Skolerne er anonymiseret og vil i opgaven blive omtalt som skole A og skole B. Forskellen på de to klasser er, at skole A, som ligger i København, fik mulighed for at besøge Nationalmuseet, mens klassen fra skole B, som ligger i Nordsjælland, ikke gjorde. På den måde kan vi lave en komparativ analyse af de to klassers læringsudbytte med henblik på museumsundervisning. Forløbet på skole A blev gennemført fra oktober til november, mens forløbet på skole B blev gennemført fra januar til februar. Vi har besøgt begge skoler tre måneder efter afsluttet forløb, for at høre, hvad de kunne huske fra forløbet. På den måde kan det tidsmæssige perspektiv ikke påvirke vores undersøgelse.

I en komparativ undersøgelse søger man både at beskrive forskelle og ligheder samt at finde forklaringer på dem ved systematisk at sammenligne to eller flere enheder (Hassing et al., 2019, s. 274). En komparativ analyse af disse forløb har både fordele og ulemper (Andersen, 2023). Fordelene ved denne metode giver os mulighed for at se, hvordan museumsbesøget påvirker elevernes hukommelse og forståelse, hvilket kan give os en indsigt i effekten af pædagogiske koblingsdannelsler.

Der er også nogle ulemper ved at lave en komparativ analyse (ibid.). Det kræver en stor mængde dataindsamling og en grundig observation, hvilket kan være tidskrævende. Det er også svært at skelne mellem, om årsagerne til forskellene skyldes museumsbesøget alene eller andre faktorer som elevernes baggrund, engagement og/eller klassedynamik. Alt dette kan påvirke resultaterne. Da der også kun er tale om to klasser, og derfor en kvalitativ analyse, kan det også være vanskeligt at generalisere vores resultater.

Ved at tage disse fordele og ulemper i betragtning håber vi på, at kunne undersøge, hvilken betydning de pædagogiske koblingsdannelser samt museumsbesøget har for elevernes læring og hukommelse.

4.3 Fokusgruppeinterview

Vi benyttede os af to fokusgruppeinterview med elever fra hver af de involverede klasser. Vi valgte at gennemføre to løst strukturerede fokusgruppeinterview med eleverne, med henblik på at tilpasse samtalen bedst muligt løbende. Vores valg af samtale som metode skyldtes vores vurdering af, at dette gav den bedste mulighed, til at invitere eleverne, til at fortælle, rekonstruere og gå på opdagelse i deres erfaringer (Mottelson & Muschinsky, 2020, s. 126).

Vi var meget interesserede i at skabe det bedste klima under interviewet (Bjørndal, 2013, s. 104), og var derfor opmærksomme på at være åbne og respektfulde over for alt, hvad eleverne kunne huske. Derfor fandt interviewet også sted i deres respektive klasseværelser. Derudover vurderede vi, at denne åbne form for interview, hvor eleverne havde mulighed for at diskutere og tale indbyrdes, både ville skabe en større tryghed for eleverne til frit at kunne tale og tilkendegive holdninger, men også at kunne skabe nogle rammer for dybdegående diskussioner og udfoldelser af erindringer, som potentielt kunne belyse centrale temaer i undervisningen og dens planlægning med museet.

Det er værd at have in mente, at eleverne også kan have påvirket hinandens svar, ved at enkelte kan overtrumfe andre. Vi risikerede derfor at få et samlet svar, hvor enkelte elevers holdninger udeblev, på trods af et forsøg på at skabe et så trygt rum som muligt, hvor alle meninger og holdninger var kærkomne, hvilket vi understregede tydeligt fra start af. Vi interviewede begge gange hele klassen, i håb om at få så mange erindringer frem som muligt fra undervisningen.

4.4 Deltagende observation

Observationen foregik på Nationalmuseet med klassen fra skole A. Dette foregik som observation af anden orden (Bjørndal, 2013, s. 34), mens vi selv var lærere for klassen. Vi havde booket et forløb med en museumsansvarlig på Nationalmuseet, som varetog den primære undervisning, hvilket gav os bedre tid til at deltage og observere på samme tid.

Vores mål for observationen var at notere os hvilke æstetiske læreprocesser museet inddrog i deres undervisning, og hvordan de påvirkede eleverne og deres deltagelse. Observationen var også foretaget med henblik på at kunne blive klogere på, hvilke ting der faldt eleverne for øre, og hvad de huskede bedst. Vores øjne har derfor både været rettet mod eleverne samt museet og dets aktiviteter.

Vi havde som undervisere ikke andet valg end at observere af anden orden (ibid.), men grundet initiativet fra museet, opstod der flere gange perioder, hvor vi befandt os i en mellemposition mellem første og anden orden (ibid., s. 35). Vi havde ikke mulighed for at notere noget, men var heldigvis to, der kunne tale sammen efter. På forhånd havde vi også planlagt forskellige ting at holde øje med. Efter endt lektion, valgte vi allerede på museet at notere alt ned, vi havde iagttaget, for hurtigst muligt at få det på skrift.

Vi er opmærksomme på, at denne tidsperiode fra det observerede til nedskrivningen, kan have påvirket enkelte notater og følelser der kan have været i observationsøjeblikket.

4.5 Børnetegninger som metode

Et fokusområde i denne opgave er æstetiske læreprocesser, som blandt andet kan opleves på museer. Vi har valgt at inddrage børnetegninger som 'æstetiske objekter' i vores projekt, da de kan illustrere udvalgte oplevelser fra barnets livsverden og vise, hvad der er vigtigt for barnet i disse oplevelser og erfaringer (Nielsen, 2012, s. 356). Tegningerne afspejler, hvad barnet har lagt mærke til, husker eller finder væsentligt, og giver mulighed for visuelle og sanselige fremstillinger af det, barnet bemærker og ønsker at udtrykke (ibid., s. 357). Når tegninger anvendes som metode, fokuseres der på at undersøge de særlige aspekter, som tegningerne kan fortælle om. Ligesom alle metoder, så er der også fordele og ulemper ved denne metode. Fordelen er, at der åbnes op for børneperspektiver og den æstetiske oplevelse, mens ulempen er at vores egne meninger, oplevelser eller en bestemt teori kan gøre, at tegningerne bliver tolket enten for snævert eller for meget, uden at det er et bevidst valg eller grundigt gennemtænkt (ibid., s. 354).

Vi bad klassen, som var på museum, om at tegne en anorak med amuletter på inden og efter museet for at aflæse samskabelse af viden (M. E. Jensen, 2019). På den måde kan vi aflæse, om der opstod en progression i elevernes viden, og hvad eleverne havde lagt mærke til og huskede fra museet. Vi har valgt at tage udgangspunkt i blot én tegning, da den er

repræsentativ for de temaer vi ønsker at belyse og giver os mulighed for en mere dybdegående analyse.

4.6 Kvalitativt interview

4.6.1 Interview med en lærer

Vi fik mulighed for at interviewe læreren på skole B, som ikke var på museumsbesøg. Læreren har arbejdet som folkeskolelærer i 15 år og udviste stort engagement og villighed til at hjælpe, da vedkommende fandt emnet interessant. Vi var særligt interesserede i at få indblik i lærerens forberedelser samt eventuelle opfølgende arbejde med eleverne i forbindelse med museumsbesøg, og hvordan læreren vurderede, at vedkommende opnåede størst værdi af disse besøg. Derudover fandt vi det interessant at undersøge, hvordan læreren reflekterer over sin egen rolle i disse udflugter, og hvilke pædagogiske overvejelser, der blev gjort under undervisningen før, under og efter museumsbesøgende.

Denne kvalitative interviewundersøgelse har været temaorienteret og semistruktureret (Kaa Sunesen, 2020, s. 38), i den forstand, at vi har haft et overordnet tema, som vi ønskede at undersøge og derfor blev der udarbejdet en overordnet plan for interviewet. Vi havde forberedt nogle spørgsmål i en interviewguide (ibid., s. 42), som vi gerne ville komme ind på (bilag 2).

Grundet logistiske udfordringer med interviewpersonen, valgte vi at udføre interviewet digitalt. Vi foretog derfor en mailkorrespondance med den pågældende lærer.

Vi har været opmærksomme på, at det kan være vanskeligt at bedømme realiteten ud fra den enkelte lærers udsagn om forberedelser og egen rolle i denne sammenhæng. Udsagnene kan potentielt være påvirket af et ønske om at fremstå så engageret som muligt, hvilket ikke nødvendigvis afspejler virkeligheden. Derudover har vi været bevidste om begrænsninger i dialogen i forbindelse med den digitale korrespondance. Alligevel finder vi værdi i udsagnene.

4.6.2 Interview med en læringsansvarlig på Nationalmuseet

For at få et så kvalificeret udgangspunkt for vores opgave som muligt, fandt vi det relevant at interviewe fagfolk fra flere institutioner. Vi har derfor suppleret vores undersøgelse, med endnu et semistruktureret interview (Kaa Sunesen, 2020, s. 38). Denne gang af en

læringsansvarlig på Nationalmuseet, for at få et indblik i museets erfaringer, oplevelser og holdninger. Igen har vi benyttet os af en interviewguide (ibid., s. 42), med emner og spørgsmål vi gerne ville diskutere. Interviewet var semistruktureret i den forstand, at vi stillede forholdsvis åbne, men også uddybende spørgsmål. Derudover lod vi samtalen bevæge sig i den retning, der var passende. Denne form for interview fandt vi særligt relevant, da vi under interviewet kunne ændre spørgsmål og rækkefølgen af dem samt let have muligheden for opfølgende spørgsmål. På den måde afbalancerer interviewformen det at være åben for ny information, samtidig med at vi kan få svar på nogle vigtige ting (Bjørndal, 2013, s. 102).

Vi er klar over, at vores egne holdninger og værdier kan være et bånd for en åben dialog (Kaa Sunesen, 2020, s. 45-46). Vi har også været bevidste om, at den interviewede taler på vegne af Nationalmuseet, og derfor kan have intentioner om at tale deres sag. Dog var formålet også at se det fra deres side og forstå deres syn på sagen. Derfor fandt vi det yderst relevant med dette interview.

Interviewet blev optaget, da vi følte det var et trygt rum for alle og så vi på samme tid kunne være så nærværende som muligt. Derudover havde vi mulighed for transskribering.

5. Empiri

Efter at have introduceret vores forskellige metoder i opgaven, ønsker vi at uddybe den indsamlede empiri i forhold til de to undervisningsforløb. Vi vil i dette afsnit redegøre for undervisningsforløbets tema, rigsfællesskabet, med særligt henblik på kontroversielle emner. Derudover vil vi komme ind på museumsbesøget på Nationalmuseet og slutteligt komme ind på selve undervisningsforløbet. Dette gør vi med et ønske om en fælles forståelse af analysen.

5.1 Rigsfællesskabet som et kontroversielt emne

I sommeren 2023 fik historiefaget et nyt kanonpunkt: Nordatlanten og rigsfællesskabet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a). *"Rigsfællesskabet med Grønland og Færøerne er en væsentlig del af vores fælles historie, nutid og fremtid, og er med til at definere, hvem vi er. Det skal man selvfølgelig lære om i folkeskolen..."* siger børne- og undervisningsminister Mattias Tesfaye (ibid.). Kanonpunktet skal sætte fokus på dansk kolonihistorie og forskelle samt ligheder mellem Danmark, Færøerne og Grønland i forhold til blandt andet kultur og historie. *"Er du grønlanderstiv?", "Dræber du hvaler for sjov?", "Bor du i en iglo?"* –

den slags kommentarer er ikke unormale, hvis man er grønlander eller færing i Danmark”, sådan lyder det fra organisationen ‘Grønlandske børn’ (Grønlandske Børn - Kalaallit Meerartaat, 2018). Dette vidner om, at mange danskere ved uhyggeligt lidt om rigsfællesskabet, på trods af at der er en fælles kulturhistorie på spil. Det har derfor været længe ventet, at emnet blev tilføjet til kanonlisten, da det spiller en betydelig rolle i rigsfællesskabets historie. Da det drejer sig om en kolonihistorie, kan emnet betegnes som kontroversielt, og derfor er det vigtigt, at det bliver talt om. Kontroversielle emner bliver betegnet som: *”Emner, som vækker stærke følelser og splitter samfund”* (Nordisk Ministerråd, 2017, s. 10). Det er enormt vigtigt at tale om kontroversielle emner i skolen, for først da øver eleverne sig i at tale med andre mennesker, som måske har andre værdier end dem selv. Det handler om, at eleverne skal lære at vise respekt over for dem, og på den måde sikrer vi os, at demokratiet bliver stærkere samtidig med at alle menneskers rettigheder bliver respekteret og beskyttet (ibid.). Vi er interesseret i, at dette emne bliver behandlet ordentligt ude i folkeskolerne, og det er på den baggrund, at vi har valgt at arbejde med et forløb om grønlandsk kultur gennem Knud Rasmussen og de genstande han indsamlede under 5. Thule ekspedition til den arktiske udstilling på Nationalmuseet.

5.2 Nationalmuseet

Som nævnt i ovenstående afsnit, så tager museumsbesøget udgangspunkt i den arktiske udstilling på Nationalmuseet. Det er her, vores deltagende observation med skole A finder sted. Udstillingen hører til en større etnografisk udstilling, og de fleste af genstandene er indsamlet af Knud Rasmussen (Nationalmuseet, s.d. a). Nationalmuseet har et tæt samarbejde med Skoletjenesten, så der ligger forløb frit tilgængelige på deres hjemmeside (Skoletjenesten, 2023). Rundvisningen vi havde booket hedder ‘Inuit i Grønland’ og tager én time, hvor klassen skal: *“...møde de arktiske dyr, som inuit var dybt afhængige af og havde et særligt bånd til. Vi skal øve os i at fange en sæl, finde magiske amuletter og i fællesskab nedkæmpe en grønlandshval.”* (Skoletjenesten, 2017). På rundvisningen blev eleverne introduceret til særligt fire genstande: inuitiske dragter, briller brugt under åndehulsfangst, en anorak med 80 amuletter og en hvalfangerdragt. Det undervisningsmateriale, som hører til den guidede tur rundt i udstillingen, handler om fangerliv i Grønland og blev udgivet i år 2000 (M. U. Jensen, 2000), hvilket vi finder problematisk, da der er sket meget på 24 år i forhold til debatten om rigsfællesskabet. Dog er Nationalmuseet kommet efter det, da de i samarbejde med Knud Rasmussens Hus, Arktisk Institut og Candofilm, har udviklet et forløb på Alineas portal Forstå, som er udgivet i 2017 og tager udgangspunkt i Knud Rasmussen og

den 5. Thule ekspedition (Forstå.dk, 2017). Det er dette forløb vi har redidaktiseret, og som undervisningsgangene inden museet tager udgangspunkt i. Det har vi valgt både for at støtte op om det udgivet materiale, men også for at undersøge om der deri er tænkt over koblingsdannelser mellem skolen og museet.

5.3 Undervisningsforløb

Onlineforløbet er bygget op omkring tre små film, hvor vi følger den 13-årige Maya og hendes far Nuka, som kommer fra Grønland. De tre film er en nutidig fortælling, hvor vi følger eksperter på deres rejse gennem den 5. Thule ekspeditions fodspor, hvor de møder både ældre og yngre efterkommere fra den oprindelige ekspedition. Gennem disse møder oplever eleverne den igangværende kultur- og identitetskamp blandt inuit samt deres bestræbelser på at tage kontrol over deres historie (Forstå.dk, 2017). Eleverne får et indblik i, hvordan den aktuelle udveksling af viden spiller en afgørende rolle, og gennem disse interaktioner forstår vi ekspeditionens betydning både i dag og i en kulturhistorisk kontekst (ibid.). Disse film er med til at bidrage til elevernes historiebevidsthed.

Begge klasser havde historieundervisning én gang om ugen med to lektioner á 45 minutter. Eleverne på skole A havde fire undervisningsgange inden museumsbesøget og to efter, mens klassen på skole B, som ikke var på museum, blot havde seks undervisningsgange i alt og ingen udflugt.

Undervisningsgangene inden museet er tilrettelagt, så eleverne på skole A er klædt på til deres besøg. De tre første undervisningsgange inden museet har hver deres tema, som læner sig op ad den lille film fra forløbet på Forstå. Dertil er der en undervisningsgang, som skal forberede eleverne på, hvad formålet med museumsbesøget er, og hvad de skal have fokus på i forhold til det produkt, de skal producere, når de kommer tilbage til skolen. Efter museet skal eleverne lave et monument til Knud Rasmussen, hvor de kan inddrage illustrationer, genstande eller citater fra ham. Et uddybende overblik er illustreret nedenfor.



De tre første undervisningsgange, som skole B har, er ens med skole A. Den undervisningsgang, hvor eleverne på skole A bliver forberedt på deres tur, bliver skole B præsenteret for fortællinger og billeder af de genstande, som skoletjenesten på Nationalmuseet gennemgår på den arktiske udstilling. Det er for at give eleverne fra begge klasser den samme viden, og se hvilken betydning de æstetiske læreprocesser spiller. Derefter skal eleverne på skole B også producere et monument til Knud Rasmussen.

En mere dybdegående forklaring af forløbets koblingsdannelser på meso-niveau og mikro-niveau (ibid.) vil blive udfoldet i analysen med fokus på de koblingsdannelser, som opstår i forløbet.

6. Teori

I det følgende afsnit vil vi uddybe forskellige teorier og begreber, som vi har anvendt til at belyse og undersøge vores problemformulering. Vi vil blandt andet komme ind på Merethe Frøyland og Guri Langholm om før, under og efter museet, Mette Boritzs syn på genstande, Jerome Bruner om at fortælle historier, Bennyé D. Austring og Merete Sørensen om æstetiske læreprocesser og Trine Hyllested om lærerrollen. Disse teorier og begreber vil blive benyttet i analysen til at belyse vores empiri.

6.1 Merethe Frøyland og Guri Langholm om før, under og efter museet

De norske professorer Merethe Frøyland og Guri Langholm har undersøgt den norske folkeskole og dens samspil med museer. De konkluderede, at undervisningsmetoder, som fremmer aktiv deltagelse hos eleverne, før- og efterarbejde samt varierende læringsmiljøer sjældent bliver realiseret. De påpeger at disse elementer er en afgørende del af arbejdet med museer, for at fremme forståelsen hos eleverne (Frøyland & Langholm, 2010, s. 76-78). De skitserer fire punkter, som de gerne vil tale for at ændre, i et projekt de har kørt:

- Lærere og læringssansvarlige skal udvikle undervisning på museet sammen
- Museet skal være en integreret del af undervisningen, med jævnlige besøg der inkluderer før- og efterarbejde, så det ikke bliver set som en hyggedag for eleverne

- Der skal være tid til at være aktiv og reflektere over mindre indhold, frem for kortere tid til mere indhold, som elever ikke kan nå at bearbejde og forstå ordentligt
- Man skal formativt evaluere museumsbesøgende sammen med eleverne, for at bidrage til fremtidig udvikling af undervisningen (ibid., s. 76)

Frøylund og Langholm mener, at meget læring blot er husket, frem for egentlig forstået. De tager udgangspunkt i Howard Gardners teori om de mange intelligenser (Gardner, 1999) vi er født med, men som udvikles over tid, i kulturelle og sociale sammenhænge (Frøylund & Langholm, 2010, s. 76). Derfor er det vigtigt at fokusere på mange forskellige læringsformer og -steder, for at give eleverne mange erfaringer i mange rum (ibid., s. 78). De foreslår derfor at bruge mere tid på mindre information og afsætte tid til at bearbejde ny læring mere, både før, under og efter museumsbesøg (ibid.).

Frøylund og Langholm lader sig inspirere af et forskningsprojekt fra Boston i USA, kaldet ”Teaching for Understanding” (TfU), eller på dansk oversat som ”Undervisning for forståelse” (ibid., s. 77). Forståelse skal her ses som noget der skal forstås i en sådan grad, at det også kan bruges og påføres andre projekter. Her lægges vægt på, at eleverne gennem aktiviteter får lov at generalisere, forudsige, konkludere og reflektere (ibid.).

Frøylund og Langholm argumenterer for, at man får et større udbytte af museumsbesøgende, ved at lægge fokus hos elevernes forståelse gennem en mere dybdegående tilgang.

6.2 Mette Boritz om genstande

Mette Boritz fremhæver museets centrale rolle i stimuleringen af elevernes engagement og læring inden for historieundervisningen. Boritz (2018) påpeger, at elevernes opmærksomhed i højere grad bliver forøget gennem interaktion med genstande, da de, selv i korte øjeblikke, bliver tvunget til at forholde sig til disse artefakter. I forlængelse af det fremhæver hun bruddet med den traditionelle undervisningsmetode eller lærerens tale, som skærper elevernes opmærksomhed, fremkalder undren og ofte fremtvinger et dybere engagement i det anderledes (Boritz, 2018, s. 170). Hun påpeger, at taktile erfaringer udgør en multimodal oplevelse, der forbinder føle-, lugte- og synssansen (ibid.). Hun understreger desuden, at disse genstandes styrke muliggør en inklusion af alle elever samtidig. Især hvis der også gives mulighed for interaktion eller praktisk afprøvning af genstande, eventuelt på egen krop.

Elever lytter ofte og iagttager visuelle genstande, såsom billeder, men de opnår ikke altid en fuld forståelse af den dybere betydning, før de selv erfarer det gennem direkte fysiske oplevelser, der ofte indbyder til refleksion og undren (ibid., s. 174).

Samtidig fremhæver Boritz svagheden ved denne stærke tiltrækningskraft mange genstande har; den skærpede opmærksomhed, indlevelse og reflekterende tilstand, som elever oplever, kan også distrahere dem fra den planlagte undervisning, eller tale fra den læringsansvarlige (ibid., s. 171). Dermed understreger hun vigtigheden i den rette planlægning og måden man tilgår den taktile sans på, på et museum.

6.3 Jerome Bruner om at fortælle historier

Den amerikanske psykolog Jerome Bruner (2004) argumenterer for vigtigheden og magten i fortællingen af historier og den måde vi orienterer os på, opfatter verden, dens historie og os selv. Fortællingen og historien bliver formet af det narrativ, den bliver konstrueret i. Bruner mener, at historien heller ikke kan unddrage sig det perspektiv, der dominerer den narrative fremstilling af den (Bruner, 2004, s. 31). Hvordan vi ser og fremstiller tingene, er altså afgørende for forståelsen og opfattelsen af den. Bruner (2004) betragter denne måde at kommunikere på, gennem historier, som afgørende for menneskelig kultur og som værende et slags fælles sprog. Han beskriver historier som værende kulturens møntfod og omsætningsmiddel (ibid., s. 24). Historier er altså en del af en slags kulturel udveksling mellem os, som er med til at forene os med hinanden, på tværs af forskellige baggrunde. Samtidig er de også med til at skabe fortællingen om os selv, til os selv (ibid., s. 78). Bruner (2004) mener, at museer i kraft af deres rolle og evne til at fortælle gennem udstillingsdesign, interaktive teknologier og mundtlige fortællinger, kan inspirere de besøgende og forbinde dem med det udstillede. Bruner (2004) mener, at man kan skabe et større engagement og mere meningsfulde oplevelser på museerne via dette kommunikationsmiddel og kulturelle valuta.

6.4 Bennyé D. Austring og Merete Sørensen om æstetiske læreprocesser

De danske forskere Bennyé D. Austring og Merete Sørensen (2006) uddyber betydningen af æstetiske læreprocesser i sammenhæng med børns dannelse, som værende indlejret i vores menneskelige udvikling gennem hele livet og udgør derfor en afgørende del af vores naturlige læring. For at belyse betydningen i en pædagogisk-didaktisk ramme, deler de æstetiske læreprocesser op i tre dele: *Den empiriske-, den æstetiske- og den diskursive*

læringsmåde (Austring & Sørensen, 2006, s. 84-86). Disse måder er både afhængige og uafhængige af hinanden, i den forstand, at individer naturligt gennemgår alle faserne, efterhånden som vi udvikler os, uden at den ene fase erstatter de andre (ibid.). Alle faserne forbliver en del af vores måde at lære på.

Fra fødslen oplever og sanser vi verden gennem den empiriske læringsmåde. Denne indledende måde er kropsligt forankret, da mennesker oplever og lærer om verden gennem sanseoplevelser, følelsesmæssige reaktioner og refleksioner (ibid., s. 90). Det er altså et spænd mellem barnets naturlige måde at opleve og erfare verden på og samtidig også et produkt af de sociokulturelle samspilsmuligheder barnet bliver tilbudt (ibid.).

På grundlag af den empiriske læringsmåde opbygger vi den æstetiske fase, hvor vi i højere grad forholder os til os selv og omverdenen, og lærer at omdanne sanselige og følelsesmæssige udtryk til en bearbejdning og kommunikation af vores opfattelse af verden - en æstetisk udfoldelse (ibid., s. 101). De påstår, at det er i denne omdannelse af sansede oplevelser til æstetiske udtryk, at den æstetiske læreproces finder sted (ibid.).

Den sidste fase, den diskursive læringsmåde, er analytisk anlagt og repræsenterer et teoretisk møde med verden. Den bygger videre på de tidligere faser, men fortolker og formidler i stedet viden og oplevelser uden den samme følelsesmæssige del, idet det foregår mere gennem analyse og logisk tænkning. Denne læringsmåde udvikles derfor stadig i et samspil mellem de tidligere faser, men også via de diskursive samspilsmuligheder (ibid., s. 105).

6.5 Trine Hyllested om lærerrollen på museet

Forfatter og underviser på Københavns Professionshøjskole, Trine Hyllested, fremstiller hendes teori om lærerrollen i bogen 'Museumsdidaktik', i samarbejde med museumsinspektør Inge Adriansen (Hyllested & Adriansen, 2011). Et museumsbesøg med en folkeskoleklasse, kan være en udfordrende opgave for den enkelte lærer. I den daglige praksis agerer læreren som eksperten og er den ansvarlige for læring - læreren er vant til at være dirigent i undervisningsprocessen, så at sige.

Hyllested refererer til Anthony Giddens' koncept om 'udlejring af sociale relationer' (Giddens & Pierson, 2002, s. 102-103), som i det senmoderne samfund har ført til, at andre er blevet specialister inden for områder, som tidligere blev varetaget af læreren (Hyllested &

Adriansen, 2011, s. 14). Dette kan gøre det vanskeligt for læreren at finde sin egen rolle, især når vedkommende skal dele denne rolle eller ikke længere er eksperten. Ofte vil det være den museumsansvarlige, der besidder ekspertisen og som også styrer aktiviteterne på museet (ibid., s. 14). Denne situation kan føre til, at læreren påtager sig andre roller på museet, hvilket ofte resulterer i en mere passiv rolle. Her nævner Hyllested seks forskellige roller læreren kan indtage:

- *Praktiske medarbejdere*
- *Lov og orden-medarbejdere*
- *Social samværspartner overfor eleverne*
- *Person uden ansvar der nærmest agerer elev, som svarer på spørgsmål*
- *Ikke deltagende person, der går rundt for sig selv*
- *Faglig facilitator af læreprocessen (ibid., s. 14)*

Dette kan der være flere årsager til. Ifølge Hyllested (2011) underviser mange lærere i fag, som de ikke nødvendigvis har haft som deres fag på uddannelsen, hvilket også kan gøre dem mere usikre på området.

Hyllested (2011) fremhæver derfor vigtigheden af, at den museumsansvarlige og læreren er tydelige og anerkendende over for hinanden. Det er også den museumsansvarliges ansvar at sikre, at læreren er klar over dette. På den måde udnytter man bedst ressourcerne for maksimalt udbytte af læringen. Er det ikke muligt for læreren at være ligeværdig som ekspert, er der andre måder, vedkommende kan engagere sig på og vise et godt eksempel. Den sjette og sidste rolle, Hyllested nævner, er *den faglige facilitator*. Her indsamler læreren information til efterarbejdet på skolen, for eksempel ved at tage billeder og skrive notater og knytter på den måde museet sammen med skolen (ibid., s. 14-15).

Der er derfor flere måder man som lærer kan handle, men overordnet set mener Hyllested, at det først og fremmest er vigtigt med et samarbejde mellem den museumsansvarlige og læreren samt en tydeliggørelse af forventningerne til hinanden (ibid., s. 15).

7. Analyse

7.1 Museets betydning for historiebrug

For at analysere museets betydning for elevernes historiebrug, må vi sammenholde museets intentioner og didaktiske processer med resultaterne fra elevernes evalueringer. Denne analyse tager udgangspunkt i interviewet med den læringsansvarlige fra Nationalmuseet (bilag 1) og holder det op imod fokusgruppeinterviewet med eleverne fra skole A (bilag 5).

Den læringsansvarlige fortæller, at Nationalmuseet har en ambition om at fralægge sig den traditionelle autoritative stemme, og i stedet lade eleverne være mere styrende i læringsprocessen. Dette sigter blandt andet mod at fremme en mere legende proces, og mod at lade eleverne opleve det umiddelbare. Ifølge bilag 5 er det sjove en dominerende faktor hos eleverne, hvilket indikerer, at de har haft en positiv oplevelse, af at komme ud af deres vante skolemiljø. Det at røre ved genstande har været noget anderledes, som eleverne ikke var vant til. Denne interaktion er afgørende i forhold til Austring og Sørensens teori om æstetiske læreprocesser. Eleverne befinder sig i et felt mellem den empiriske og æstetiske læringsmåde, hvor de både oplever og sanser, samtidig med at de formår at omdanne disse indtryk til holdninger og æstetisk udfoldelse, hvilket ifølge Austring og Sørensen (2006) har stor betydning for elevernes udvikling. For at udvikle sin evne til historiebrug og sin historiebevidsthed, er netop omdannelsen af sanseindtryk til holdninger et vigtigt skridt på vejen.

Eleverne fremhæver desuden, det at kunne røre genstande som værende sjovt, hvilket tyder på, at det har gjort indtryk på dem. Boritz (2018) påpeger, at eleverne er tvunget til at forholde sig til genstande, idet de rører dem og denne taktile interaktion fremkalder undren og engagement. Dette taler også ind i den æstetiske læringsmåde, hvor sansninger omdannes til holdninger, hvilket i sidste ende kan styrke interessen for historiefaget. Dette er i tråd med Nationalmuseets intentioner, der vil skabe meningsprocesser hos eleverne, gennem en mere sanselig inddragelse af genstandene. Museet har dog også genstande, som ikke kan røres. I disse tilfælde er det af stor betydning, at undervisningen og underviseren, kan vække elevernes nysgerrighed og undren, da det fordrer at eleverne stiller spørgsmål, hvilket fremmer en mere kritisk tilgang til historiefaget. Her er samtalen altså stadig et bærende element. Bruner (2004) argumenterer for, at det her er museets rolle, at inspirere og forbinde de besøgende med det udstillede gennem blandt andet fortællinger. Her fremgår det af bilag

1, at Nationalmuseet forsøger at blande egne fortællinger med en bestemt spørgestruktur, så eleverne selv er med til at fortælle, hvad de ser og oplever, frem for at museets stemme skal sætte fortællingen i et narrativ. Dette kan tolkes som et forsøg på at forbinde eleverne med det udstillede, og er en moderne tilgang til museumsformidling, ifølge den læringsansvarlige.

Når elever bruger kritisk tænkning, kan man sige, at de analyserer information, for at kunne evaluere og vurdere deres egne følelser og meninger. Denne del er begyndelsen på fase tre i Austring og Sørensen's teori om læringsmåder. Her bevæger eleverne sig mod den diskursive læringsmåde, hvor de begynder at forholde sig mere analytisk og logisk til historien. Dog stadig i samspil med de andre faser (Austring & Sørensen, 2006, s. 105). At kunne bevæge sig mod dette analyserende niveau, er afgørende for deres historiebrug. Her begynder eleverne at se mere objektivt på historien.

Mange museer har udstillinger med emner, som er mindre belyst eller helt udeladt i skolens pensum. For eksempel den arktiske udstilling, som eleverne fra skole A oplevede. Udstillinger som denne, kan være med til at give eleverne en mere nuanceret og inkluderende forståelse af historien, hvilket kan hjælpe med at kunne se tingene fra flere forskellige synspunkter. Dette oplevede vi, da enkelte elever fra klassen på skole A undrede sig over, at Grønland blot havde en lille plads i en større etnografiske udstilling, og at Færøerne slet ikke var repræsenteret på Nationalmuseet. Dette kan tolkes som et eksempel på historisk empati, hvilket fagets læseplan fremhæver som tegn på historiebrug (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019b). Når eleverne skal besøge en udstilling som denne, er det særligt vigtigt som lærer at opfordre til at eleverne reflekterer over, hvordan Grønland, og Færøerne, bliver repræsenteret gennem tiden, både i Danmark og internationalt. Når elever træder ind på et museum, vil de opleve ”historie som levet liv og dermed en levende og virksom proces” (B. E. Jensen i Kopp & Funch, 2022, s. 22). På den måde er udstillingen med til at fremme elevernes historiebrug ved at fremhæve, hvordan fortidens begivenheder og levemåder har formet nutidens Grønland.

I bilag 5 fremgår det, at eleverne både oplever at have tilegnet sig ny viden, og at de har fået mere ud af museumsundervisningen end af klasseundervisningen, på trods af, at de havde arbejdet med emnet inden. Eleverne nævner også, at de fandt det spændende at se genstande fra videoen, i det onlineforløb på Forstå.dk, om den arktiske udstilling i virkeligheden. I interviewet med den læringsansvarlige bliver det nævnt, at elever ofte udtaler, at de ikke

vidste, at et museum kunne være sjovt. Nogle elever har altså fordomme om, hvordan et museum er, og at det fremstiller historie på en kedelig måde. I et større perspektiv kan man sige, at alene erkendelsen af, at museer ikke nødvendigvis er kedelige, og sagtens kan fremstille historie på en underholdende måde, også kan bidrage til forståelsen af, at det ofte er subjektivt, hvordan vi fremstiller historie. Bruner (2004) skriver, at historien ikke kan unddrage sig det narrative perspektiv, den bliver fortalt i. Hvis eleverne kan nærme sig en erkendelse af, at historiefremstilling er subjektiv, nærmer de sig en høj grad af historiebevidsthed, da de så også vil have mulighed for at erkende samspillet mellem fortid, nutid og fremtid jævnfør Lund (2016) og B.E. Jensen (1996).

I sidste ende kan en højere grad af historiebevidsthed, som opnås gennem museets alternative undervisningstilgange og artefakter, bidrage til en dybere forståelse for andre kulturer samt vores egen. Denne individuelle og kollektive bevidsthed bidrager ifølge Lund (2016) også til en identitetsskabelse hos den enkelte. Disse er alle vigtige komponenter for en høj grad af historiebrug. Den læringsansvarlige på Nationalmuseet udtaler dog i bilag 1, at for at kunne generere denne læring og dannelse, er det nødvendigt at kunne lave koblinger mellem museet og skolen.

7.2 Pædagogiske koblingsdannelser

For at svare på, hvordan historielæreren kan skabe pædagogiske koblingsdannelser mellem skolen og museet, er vi nødt til at dykke ned i undervisningsforløbet for at identificere, hvilke værktøjer, som giver den mest gavnlige læringsoplevelse for eleverne. Da det meste af vores empiri er indhentet hos skole A, så tager vores analyse af forløbet udgangspunkt i den klasse og særligt med fokus på at koble viden til museumsbesøg. Efter at have gennemgået alle tre dele af de pædagogiske koblingsdannelser, vil vi til sidst i denne delanalyse, se nærmere på forskellen på læringsoplevelsen mellem de to skoleklasser i forhold til koblingsdannelser.

7.2.1 Samskabelse af viden

Scott et al. (2011) beskriver seks dimensioner af samskabelse af viden, hvoraf to af dem er relevante for vores projekt. Vi vil nu gennemgå forløbene og analysere på, hvordan de koblingsdannelser kommer til udtryk i forhold til samskabelse af viden.

Den første dimension er *koblingsdannelser til begreber* (M. E. Jensen, 2019, s. 27). Dette drejer sig om, hvordan læreren kan facilitere elevernes anvendelse af begreber for at fremme

en dybere forståelse. I humanistiske fag, som historie, er det faglige sprog ofte mere komplekst og abstrakt, mens det i naturvidenskabelige fag er mere konkret og præcist. Cand.mag. og lektor på Københavns Professionshøjskole, Leon Dalgas Jensen, opdeler historiefagets ordforråd i tre kategorier: overbegreber, underbegreber og før-faglige begreber (L. D. Jensen, 2017, s. 9). Overbegreber kan inkludere ord som kolonialisme, kultur og religion, underbegreber relaterer sig til specifikke historiske perioder og for eksempel folkesagn, inuit og hundeslæde, mens de før-faglige ord omfatter termer som konflikt, oprindelse og forandring. L. D. Jensen (2017) understreger vigtigheden af, at læreren fokuserer på at forklare og oversætte overbegreberne for at undgå, at eleverne bliver overvældet af underbegreber, de ikke forstår.

Et overordnet mål for undervisningsforløbet er, at eleverne skal have viden om Danmark som kolonimagt og inuits kultur, hvilket blev gennemgået ved starten af hver undervisningsgang. På denne måde blev det tydeliggjort, at eleverne skulle forstå overbegreber som kolonisering, selvstyre, inuitkultur, identitet og uafhængighed. Ud over fokus på kolonitiden var målet med forløbet også at fremme elevernes forståelse og respekt for inuitkulturen, hvilket indebærer en inddragelse af mange underbegreber. Eleverne på skole A blev bedt om at tegne en anorak, med amuletter, før og efter museumsbesøget. Gennem undervisningen om amuletter og andre arktiske genstande blev eleverne introduceret til, hvorfor inuit bærer amuletter, og hvilke typer der findes. Forud for opgavens start blev der lavet en fælles brainstorm om, hvad man kunne tegne, så alle kunne deltage. Det var valgfrit for eleverne, om de ville knytte begreber til deres tegninger. I bilag 6 ses det, at eleven på tegningen før museumsbesøget ikke har knyttet begreber til tegningen. Eleven har afbildet en detaljeret anorak, sko og en enkelt amulet, der ligner en tand. Som nævnt i metodeafsnittet, blev disse tegninger udvalgt for at illustrere, hvad størstedelen af klassen gjorde. Mange elever fokuserede i deres første tegning på at afbilde en flot anorak og ansigter, på trods af at fokus skulle være på amuletter. Efter museumsbesøget var der færre detaljer på anorakken, men eleven havde tilføjet syv amuletter og ni underbegreber. Dette mønster gør sig gældende for størstedelen af klassen.

Den amerikanske psykolog Jean Piaget (2002) beskriver i sin konstruktivistiske teori to centrale begreber: assimilation og akkommodation. Disse begreber forklarer, hvordan elever behandler ny viden. Piaget (2002) forklarer at, assimilation indebærer, at eleverne integrerer ny viden i deres allerede eksisterende kognitive 'skemaer', mens akkommodation indebærer, at eleverne ændrer deres eksisterende kognitive 'skemaer' for at tilpasse den nye viden.

Tegningen i bilag 6 viser, hvordan eleven går fra assimilation til akkommodation. Eleven har modtaget ny viden, men ikke nok til at ændre sine mentale skemaer fuldstændigt, og derfor tegner eleven noget velkendt inden for det givne tema. Som Boritz (2018) påpeger, kan mødet med en genstand skabe et brud med den traditionelle undervisningsmetode, hvilket fremtvinger et dybere engagement hos eleven. På den anden tegning har eleven fået nye informationer fra museet, hvilket kræver, at eleven danner et nyt skema for sin viden om amuletter, hvor der er plads til nye begreber. Fokus har således skiftet fra at afbilde detaljeret, velkendt tøj til at tegne amuletter. Museumsbesøget har altså bidraget til en progression i elevernes kobling til konkrete begreber. Eleven, som har tegnet den analyserede børnetegning, er samme elev som i bilag 5 udtaler, at det var givende at 'se genstande fra videoen i virkeligheden'. Eleven har gennem mødet med genstande på museet nemmere ved at skabe et nyt kognitivt 'skema' med tilhørende underbegreber. En anden måde, genstandene på museet har haft en betydning, vil blive udfoldet nedenfor.

Den anden dimension er *koblingsdannelser til konkret materialitet* (M. E. Jensen, 2019, s. 27). Dette indebærer, at læreren kan anvende konkrete materialer for at fremme elevernes forståelse af historiske begivenheder. Som en afsluttende og koblende aktivitet i undervisningsforløbet blev eleverne bedt om at udforme et monument til ære for Knud Rasmussen. Dette projekt krævede, at eleverne tog stilling til monumentets udsmykning, placering og materialevalg. Formålet var, at eleverne skulle reflektere over Knud Rasmussens betydning som opdagelsesrejsende i forhold til forståelsen af inuitkulturen, og relevansen af hans arbejde i forhold til nutidens arktiske forskning. For vores projekt var formålet med denne aktivitet at undersøge, hvilken viden eleverne anvendte fra klasses Diskussioner og museumsbesøg.

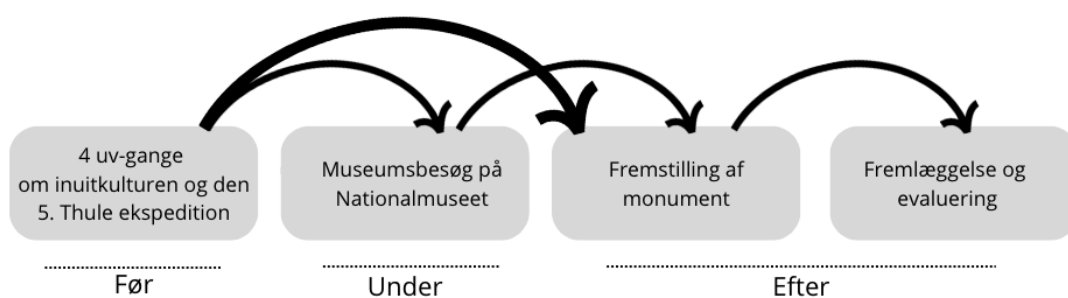
Bilag 7 giver en oversigt over de emner og genstande, som eleverne valgte til at udsmykke deres monumenter med. Genstande som slædehunde, inuit iklædt tøj lavet af arktiske dyr, amuletter, kajaker og en liste over de syv Thule ekspeditioner blev valgt af de fleste grupper. Disse arktiske genstande, dyr og amuletter var temaer, der blev gennemgået både før museumsbesøget for skole A og under udarbejdelsen af monumentet for skole B. Vi var særligt interesserede i, om skole A ville afbilde nogle af de fire udvalgte genstande, som den museumsansvarlige havde gennemgået på museet. Under museumsbesøget blev eleverne præsenteret for arktiske dragter lavet af dyreskind og fik mulighed for at røre ved pels fra forskellige dyr. Alle grupper fra skole A afbildede en gruppe inuit iklædt arktiske dragter.

Eleverne så også en anorak med 80 amuletter, hvilket alle grupper ligeledes inkluderede i deres afbildninger. Alle grupper tegnede desuden en hundeslæde, selvom de ikke blev præsenteret for dette på museet; dog skulle de 'kalde' på deres slædehunde ved hver ny genstand. Grupperne fra skole B afbildede mange af de samme genstande som skole A, men viste en større tendens til at inkludere citater eller lister over ekspeditionerne. Boritz (2018) påpeger, at elever opnår større forståelse, refleksion og undren, når de fysisk interagerer med genstande. Dette stemmer overens med vores observationer: at skole A både 'kaldte' på deres slædehunde og rørte ved genstande, mens skole B måtte gøre sig de samme erfaringer gennem billeder og fortællinger i klasseværelset. Begge klasser har således opnået kobling til konkret materialitet, men udtrykt det på forskellig vis.

7.2.2 Fremme kontinuitet

Scott et al. (2011) inddeler anden dimension, fremme kontinuitet, i tre niveauer: mikro-, meso- og makro-niveau. Grundet vores begrænsede tilstedeværelse på skolerne, kan vi ikke analysere på makro-niveau, som omhandler kontinuiteten på tværs af forløb. Derfor fokuserer vi primært på mikro- og meso-niveau. Vi fokuserer primært på klasseaktiviteterne i klassen på skole A, der var på museum.

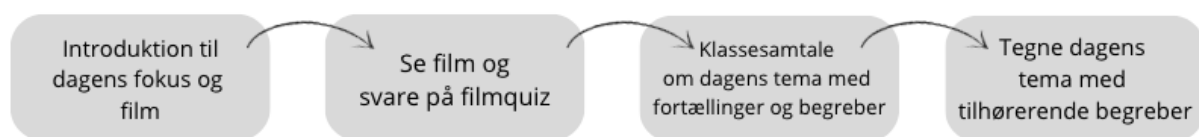
Frøyland og Langholm (2010) argumenterer for, at museet skal integreres i undervisningen gennem før-, under- og efterarbejde for at optimere læringen. Forløbet følger samme struktur for at sikre elevernes optimale læringsoplevelse. Nedenfor har vi forsøgt at illustrere, hvor de forskellige koblinger finder sted i løbet af de fire gange inden museet, på museet og de to gange efter museet.



De første fire undervisningsgange forbereder eleverne på deres museumsbesøg og efterfølgende projektarbejde. Eleverne introduceres til relevante emner og fortællinger, hvilket skaber forforståelse og forventninger til museet. Efter besøget skal eleverne anvende deres viden fra både før- og underfasen i projektarbejdet, når de skal fremstille et monument

til Knud Rasmussen. Frøyland og Langholm (2010) understreger vigtigheden af formativ evaluering under museumsbesøg med elever. Michael Scriven (1967), teoretikeren bag formativ og summativ evaluering, argumenterer for, at formativ evaluering giver bedre indsigt i elevernes forståelse og effekten af læringsmetoderne. For at elevernes summative produkter skal blive vellykkede, er det nødvendigt, at læreren kontinuerligt evaluerer forløbet. Den formative evaluering vil blive udfoldet længere nede. Dette indebærer, at eleverne i deres afsluttende produkter skal anvende den viden, de har erhvervet gennem forløbet og museumsbesøget, hvilket fremmer aktiv deltagelse og refleksion. Ifølge Frøyland og Langholm (2010) kan læreren på denne måde identificere forløbets effekt og forbedre fremtidig undervisning, mens eleverne anvender deres læring i praksis.

For at dykke ned i, hvilken viden eleverne tilegner sig inden museet og i deres efterarbejde, vil vi se nærmere på undervisningsgange i før-fasen med henblik på mikro-niveau. De første tre undervisningsgange i før-fasen følger en ensartet struktur for at skabe stabilitet og forudsigelighed, hvilket Vygotsky (1978) mener fremmer læring og udvikling. Timernes opbygning er illustreret nedenfor:



Undervisningen begynder med en introduktion til dagens tema, så eleverne ved, hvad de skal holde øje med i filmen. Efterfølgende ser de en af de tre film fra det onlineforløb, som varer 10-20 minutter. Derpå følger en filmquiz, som eleverne besvarer i grupper. Dernæst en lærerstyret klassesamtale med fokus på tre-fem begreber, illustreret gennem fortællinger, sange eller genstandsbilleder. Eleverne tegner herefter dagens tema i en tredelt tegning (se bilag 10), mens de lytter til en podcast fra Nationalmuseet om slædesporet på 5. Thule Ekspeditionen (Nationalmuseet, s.d. b). Tegningerne fungerer som formativ evaluering, der giver læreren indsigt i elevernes forståelse af timens undervisning. Timen bærer præg af en varieret struktur, hvor eleverne bliver præsenteret for dagens tema gennem forskellige modaliteter. Frøyland og Langholm (2010) betoner betydningen af at anvende forskellige læringsformer. En fjerde undervisningsgang inden museumsbesøget inkluderer visning af museet i billeder og en virtuel tur gennem udstillingen (Nationalmuseet, s.d. c). Desuden gennemgås de sidste tre undervisningsgange, så eleverne møder op som "små eksperter" (M. E. Jensen, 2019, s. 58), der kan interagere med museumsunderviseren.

På museet observerede vi høj deltagelse fra eleverne på skole A. Der opstod klar kontinuitet mellem skole og museum. Frøyland og Langholm (2010) understreger vigtigheden af samarbejdet mellem lærer og museumsansvarlig for at skabe en sammenhængende undervisningsoplevelse. Selvom kontakten mellem skole og museum ofte er begrænset, kan det være gavnligt at udnytte museets materialer og skabe forbindelser mellem undervisningen på skolen og museet. Læreren rolle i forbindelse med museet vil blive udfoldet i analysens tredje fokuspunkt.

Når eleverne kommer tilbage fra museet, begynder efterfasen. Her skal eleverne i grupper udarbejde et monument til Knud Rasmussen, som kan bidrage til kontinuiteten i undervisningen ved at skabe en sammenhængende læringserfaring over tid. Dette sker gennem elevernes nye viden, oplevelser og erfaring, som de har tilegnet sig gennem forløbet og udvides gennem deres fælles projekt, som kan opmuntre til engagement.

7.2.3 Opmuntre et følelsesmæssigt engagement

Scott et al. (2011) inddeler den sidste del af modellen over pædagogiske koblingsdannelser i to: anerkendelse af enkelte elever eller grupper og fælles anerkendelse af hele klassen (M. E. Jensen, 2019, s. 27). Den første del omhandler at give anerkendelse til elevens bidrag til fælles forståelse og viden, mens den anden del handler om at anerkende klassens kollektive indsats og engagement i faget. Vi kan ikke komme uden om, at et inkluderende og anerkendende læringsmiljø fremmer elevens trivsel og engagement.

Når eleverne bliver bedt om at tegne, så kommer de over i den æstetiske fase, hvor de kan omdanne deres følelsesmæssige og sanselige udtryk gennem bearbejdning og kommunikation af deres opfattelse af verden (Austring & Sørensen, 2006, s. 101). Deres tegninger bliver både brugt som formativ evaluering, men giver samtidig anledning til at anerkende eleven. Vi har gennem samtaler om deres tegninger kunne anerkende og værdsætte elevens deltagelse og evne til at udtrykke sig. Herigennem bliver den enkelte elev anerkendt, men da elever lærer bedst gennem samspil med andre (Vygotsky 1978), er det også vigtigt at anerkende, når samarbejde og fælles indsats lykkes. Når eleverne i grupper skal udarbejde et monument sammen, giver det anledning til at anerkende deres fælles indsats. I gruppen får de mulighed for at dele idéer, løse problemer og støtte hinanden, hvilket kan skabe en meningsfuld og engagerende læringsoplevelse.

Da vores opgave omhandler historiebevidsthed, så ønsker vi at dykke ned i det følelsesmæssige engagement knyttet til det. B. E. Jensen opstiller fire pejlemærker, som er med til at kvalificere elevers historiebevidsthed:

- personlig og kollektiv identitet
- mødet med det anderledes
- sociokulturelle læreprocesser
- interesse-, princip- og værdiafklaring (B.E. Jensen i Kopp & Funch, 2022, s. 23).

Disse pejlemærker vækker et følelsesmæssigt engagement i forbindelse med kontroversielle emner. Eleverne blev overrasket over, at Danmark har været en kolonimagt og allerede der var deres interesse vækket. Eleverne har gennem forløbet reflekteret over den kollektive identitet i forhold til dansk kolonihistorie, undersøgt mødet med det anderledes gennem forskellige kulturer, opfordret dem til at udforske deres egne værdier og principper i lyset af rigsfællesskabets fælles historie gennem sociokulturelle læreprocesser som gruppearbejde og -diskussioner (ibid.). På denne måde skabes der en meningsfuld forbindelse mellem eleverne og undervisningsforløbets emne, som kan opmuntre til følelsesmæssigt engagement.

Elevernes bevidsthed om den kollektive identitet kom til udtryk, da vi med eleverne evaluerede på forløbet og spurgte dem om: hvorfor skal vi lære om rigsfællesskabet? Her skrev eleverne blandt andet: 'en del af vores historie', 'fælles historie', 'hjælper hinanden' og 'Danmark hører sammen med Grønland' (se bilag 8). Dette viser at den kollektive identitet er forankret i deres forståelse omkring rigsfællesskabet, og dette kan på sigt forhåbentligt være med til at den kommende generation, har et andet følelsesmæssigt engagement i debatten om rigsfællesskabet og en bedre behandling af grønlændere samt færinger.

7.2.4 Betydning af æstetiske læreprocesser og historiske fortællinger

Efter at have analyseret, at der har været fokus på samskabelse af viden, at fremme kontinuitet og opmuntre til et følelsesmæssigt engagement i de to udførte undervisningsforløb, er det relevant at se nærmere på, hvad eleverne fik med sig fra forløbet. Vi har som sagt sagt besøgt de to klasser tre måneder efter, at vi havde gennemført forløbet. Her spurgte vi klasserne om, hvad de kunne huske. Deres svar fremgår af bilag 3 og bilag 4. Da vi sammenlignede deres svar, skilte skole B's svar sig tydeligt ud. Vi havde en hypotese om, at klassen, som havde været på museet, ville have husket mest, men det viste sig at være

omvendt. Skole A, som havde været på Nationalmuseet, havde 12 kommentarer, mens skole B havde 22 kommentarer. Der kan være mange grunde til at skole B, næsten havde dobbelt så mange kommentarer som skole A, såsom klassedynamik, interviewsituationen eller måske motivation. Vi har samlet deres svar i en tabel i bilag 8, hvor vi har kategoriseret, hvad de kunne huske. Som det fremgår af skemaet i bilag 8, så husker skole B langt flere detaljer end skole A. Der hvor skole A husker mest er særligt omkring genstandene fra museet. For at forklare hvorfor det mon er, at skole B husker mest, ser vi nærmere på genstande og fortællinger.

Boritz (2018) påpeger, at genstandene er en af de helt store styrker på et museum. Samtidig kan det didaktisk også være en af de store svagheder, hvis ikke timingen i udførelsen af undervisningen er skarp. Genstande har en tiltrækningskraft der gør, at i øjeblikket en ny genstand bliver synlig for elever, tiltrækker den hele deres opmærksomhed (Boritz, 2018, s. 168). Boritz (2018) pointerer yderligere, at genstande, der også tages i brug, som for eksempel "solbrillerne" i vores skema, tager endnu mere opmærksomhed. Denne særlige opmærksomhed, kan have været en af årsagerne til, at genstandene var det skole A huskede bedst. Det kan samtidig også være en af årsagerne til, at de huskede fortællingerne mindre end skole B, da eleverne muligvis har haft tanker andre steder, end på lytning, i sådan et øjeblik.

Skole B derimod, har ikke haft de samme muligheder for afbrydelser i form af genstande. Bruner (2004) skriver, at det er afgørende for vores forståelse og opfattelse af ting, hvordan vi ser på dem og får dem fremstillet. Skole B's elevers hukommelse knytter sig derfor udelukkende til de fortællinger og billeder, de har fået fortalt og vist. Muligvis uden afbrydelser i opmærksomheden, i samme omfang som hos skole A. Denne glatte, mere flydende undervisning, uden genstande, er ifølge Boritz (2018) at foretrække for mange lærere, da de finder det forstyrrende og irriterende og må opgive kontrollen i situationen. Dette kan muligvis også være en af årsagerne til, at mange lærere stadig foretrækker de ældre, mere monologiske undervisningsforløb, uden aktiv deltagelse for eleverne, som den læringsansvarlige i bilag 1 pointerede.

Det tyder i vores undersøgelse på, at der kan have været større mulighed for dybdegående fortællinger omkring Knud Rasmussens ekspeditioner hos skole B, hvilket vi må erkende i denne sammenhæng, har sat sig tydeligere i hukommelsen. Hos skole A blev det nemlig

kombineret med forskellige genstande, der kan have fjernet opmærksomhed fra fortællingerne.

7.3 Lærers rolle før, under og efter museumsbesøg

I det foregående afsnit om pædagogiske koblingsdannelser blev det fremhævet, at læreren har et stort ansvar for at sikre, at museumsbesøg bliver vellykkede. Læreren er den primære ansvarlige for elevernes læringsudbytte, og skal derfor strukturere hele forløbet med henblik på at opnå et højere læringsformål. Som det fremgår af bilag 1, så er det eksterne læringsrum, ”en læringsmetode, man skal lære med”. Det er altså en metode til læring, som kræver, at læreren mestrer og udnytter den optimalt. Den læringsansvarlige på Nationalmuseet antyder, med kommentaren om sodavandsbesøg, at mange lærere undervurderer eller nedprioriterer deres egen rolle i forbindelse med museumsbesøg. I bilag 1 argumenteres der for, at museumsbesøg skal ses som et kortvarigt element i et længere undervisningsforløb, for at opnå et øvre formål og dette understreger vigtigheden af, at læreren integrerer forløbet med fokus på før-, under- og efterarbejde.

7.3.1 Før museumsbesøg

Før museumsbesøget er forberedelsen central for læringsudbyttet. Baseret på vores empiri og teori er læreren derfor en nøgleperson. Det er essentielt, at læreren vælger et forløb, som vedkommende har mulighed for at sætte sig grundigt ind i. Interviewet med læreren i bilag 2 viser, at hun vælger museumsbesøg baseret på, om der er tilknyttede undervisningsmaterialer, der muliggør før-, under- og efterarbejde. Hun besøger også selv museet og udstillingen forud for elevernes besøg, for at undgå at fremstå som en turist (Hyllested & Adriansen, 2011, s. 14). Denne planlægning stemmer overens med anbefalingerne fra den læringsansvarlige på Nationalmuseet. Læreren i bilag 2 understreger vigtigheden af at undervise i emnet før besøget, men gemmer bevidst også noget materiale til efter besøget.

Effekten af før-fasen understøttes af interviewet med læreren fra skole B, som påpeger, at elevernes forudgående viden ofte resulterer i aha-oplevelser under museumsbesøget, hvilket de tager med sig tilbage til klasseværelset. Hun oplever, at denne oplevelse og læring bliver hængende i deres bevidsthed, når de kan koble det sammen med forskellige læringsmetoder og oplevelser.

7.3.2 Under museumsbesøg

Under museumsbesøget er det vigtigt at udfordre elevernes fordomme om museer. Læreren spiller en væsentlig rolle her, som vi også har været inde på tidligere i analysen. Ifølge læreren fra skole B i bilag 2, er legende processer motiverende for eleverne, og motivation er afgørende for effektiv læring. Vi har opdelt lærerens rolle under besøget i to hovedpunkter: bag kulissen og foran kulissen.

Bag kulissen er det vigtigt, at læreren formår at arbejde sammen med den museumsansvarlige på museet. Hyllested (2011) understreger, at hvis samarbejdet skal lykkes, er der et lige så stort ansvar hos den museumsansvarlige fra museet, som typisk kender rammerne bedre end læreren. Derfor er det vigtigt, at den museumsansvarlige evner at sætte læreren i en position, så vedkommende forstår, at de er ligeværdige og anerkendende overfor hinanden (Hyllested & Adriansen, 2011, s. 15). Dette kræver god kommunikation enten på dagen eller før besøget.

Foran kulissen er det vigtigt, at læreren indtager en aktiv rolle. Hyllested (2011) fremhæver rollen som ligeværdig ekspert som ideel, selvom dette sjældent er muligt i det senmoderne samfund. Rollen som faglig facilitator er også ideel, da læreren kan indsamle information til efterarbejde på skolen (ibid., 14-15). I praksis, som vist i bilag 2, kan vi se at virkeligheden ofte er lidt mere nuanceret. Her fremgår det, at læreren kan identificere sig med fire af de seks lærerroller, som Hyllested nævner. Med en folkeskoleklasse anno 2024, der ofte består af 25 eller flere elever, stilles der både faglige og pædagogiske krav til læreren. Den faglige facilitator er dog essentiel for at sikre en dybere forståelse af det lærte, hvilket opnås ved at praktisere før-, under- og efterarbejdet (Frøylund & Langholm, 2010, s. 76). Meget af efterarbejdet bliver grundlagt under besøget.

7.3.3 Efter museumsbesøg

Efter museumsbesøget er det afgørende for eleverne, at læreren formår at integrere den indsamlede information og nye læring i efterarbejdet. Denne tilgang er også fremhævet i bilag 2, hvor læreren fra skole B nævner, at hun med vilje gemmer materiale til efter besøget for at fremme forståelsen af det lærte. For at styrke forståelsen af det lærte, er det vigtigt at knytte læringen til flere forskellige læringsformer og -steder, for at give elever erfaringer i mange rum (ibid., s. 78). Dette giver eleverne mulighed for at bearbejde den nye læring yderligere. Frøylund og Langholm (2010) argumenterer for en udvikling af forståelsen af det lærte, hvis man derudover kan knytte det lærte til nye projekter, hvor eleverne gennem

aktiviteter får lov at generalisere, forudsige, konkludere og reflektere (ibid., s. 77). Dette kunne indebære en dybere forståelse af, hvem der fremstiller historien. Et eksempel kunne være at diskutere museets rolle i fremstillingen af betegnelsen 'eskimo' til 'inuit' af Nationalmuseet i 2020 (Nikolajsen, 2020). Dette kunne være en relevant vinkel, for at fremme elevernes historiebevidsthed og -brug samt skabe en dybere forståelse for historie end det konkrete i udstillingen. Altså at reflektere over afsenderen af den besøgte udstilling, og hvad det har af konsekvenser for fremstillingen af det. Dette kan der være flere holdninger til og kan være et kontroversielt emne at berøre. Derfor er det et vigtigt diskussionsområde, som kan føre til nye erkendelser i historiefaget.

Frøyland og Langholm (2010) mener også, at det er vigtigt at evaluere besøget formativt sammen med eleverne. Dette kan inkludere både faglige aspekter og også give anledning til at adressere holdninger til opførsel, som kan forbedre fremtidige undervisningsforløb. En dybdegående tilgang er nødvendig for at integrere museumsbesøg som en del af undervisningen i folkeskolen ifølge Frøyland og Langholm (2010). Bilag 1 viser, at det er en læringsmetode, der kræver tid at mestre for både lærere, museumsansvarlige og elever. Vores empiri tyder dog på, at det er muligt at skabe inkluderende og differentieret undervisning gennem museumsbesøg. Som vi kan se i bilag 2, henviser læreren både til, at de fagligt interesserede og mindre interesserede, begge får en god, dog forskellig oplevelse og læring ud af forløbet.

8. Diskussion

8.1 Er museet afgørende for elevers historiebrug?

I en moderne verden er det interessant at overveje museernes rolle i udviklingen af elevers historiekompetencer, særligt med fokus på begrebet historiebrug. Den teknologiske udvikling har markant ændret undervisningstilgangen i historie, hvor traditionelle metoder som tavleundervisning, fortællinger og historisk kundskab tidligere dominerede. Ifølge Erik Lund har der været et skift, med det nyere begreb historiebevidsthed, mod at fremme dybere historiekompetencer, som inkluderer forståelsen af historiske sammenhænge og fremtidsforventninger (Lund, 2016, s. 1).

Museer indeholder udstillinger og artefakter, kombineret med fortællinger, som kan gøre undervisningen til en særlig oplevelse, med mulighed for refleksion og indlevelse, på en

måde, der kan være svær at efterligne i klasseværelset. Den æstetiske oplevelse kan, som beskrevet i denne opgave, skabe dybe forbindelser og et følelsesmæssigt engagement til historien. Et nærvær, der kan bidrage til en dybere forståelse af historien.

Derudover er museer en fuldtidsvirksomhed, som stort set udelukkende beskæftiger sig med fremstilling af historie og må derfor siges at have en vis ekspertise på dette område, hvilket gør dem til en uvurderlig ressource for elevernes historiebevidsthed. Specielt når de, ud fra vores empiri blandt andet, tilskynder en brugerinvolvering, som B.E. Jensen mener sætter sig bedre fast i elevernes erindring (Jensen, 2012, s. 104).

På den anden side har mulighederne i et klasseværelse, med digitale tavler, computere og mulighederne for differentiering af undervisningen, åbnet op for nye måder at undervise og bruge historie på. Disse digitale værktøjer kan øge elevernes motivation og muliggør hurtig tilpasning af undervisningsmateriale, for at opnå ny viden.

Fortællingens kraft, som engang var central i undervisningen, risikerer at blive undervurderet i denne nyere kontekst. Forfatter og folkeskolelærer Niels Christian Sauer argumenterer for, at der opstår et 'oplevelsesfælleskab' under fortællingen, og at det er selve skolens essens (Sauer, 2023). Det var sådan det hele startede og alle der har oplevet en god fortælling, hvad enten man selv fortalte eller lyttede, ved, at den har en stor styrke i sig selv (ibid.). Bruner (2004) argumenterer for, at fortælling er en fundamental menneskelig kompetence, der er dybt forankret i vores natur og historie. Vores undersøgelse er et godt eksempel på fortællingens betydning for hukommelsen.

Der er ingen tvivl om, at fortællingens kraft, kombineret med moderne teknologi i klasseværelset, har en pondus, som puster museerne i nakken. Museer har dog noget, som klasseværelset ikke kan hamle op med: den levende historie gennem genstandene. Som vi har argumenteret for i denne opgave, har genstande en særlig evne til at fange elevernes opmærksomhed og fremkalde følelser, refleksion og undren. At røre ved historiske genstande giver en oplevelse, som hverken fortælling eller digitale medier kan erstatte. Derudover ser vi også i museernes moderne tilgang, at de kombinerer den professionelle fortælling, med digitale værktøjer og interaktive fremstillinger, som ofte tvinger eleverne til aktiv deltagelse med stoffet, sammenholdt med brug af genstande. Museerne forsøger at kombinere det bedste

fra alle verdener, og må siges at tilskynde en mangfoldig og engagerende tilgang til historieundervisning.

Dette understøttes af undervisningsministeriets initiativ med den åbne skole, der nu kræver inddragelse af lokalmiljøet i undervisningen, såsom besøg på bymuseer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b). Dette tiltag fremhæver museets vigtige rolle i at berige eleverns historiebrug.

8.2 Hvad bliver museets kerneopgave i forhold til fremtidens historiebrug?

Historieundervisning på museer har gennemgået og står over for store ændringer i det 21. århundrede. Som nævnt i ovenstående diskussion, så spiller teknologi og samfundsforventninger en stor rolle, når det kommer til udviklingen af historieformidling, og hvordan historie anvendes. Museer er i højere grad nødt til at tilpasse sig nye krav om brugerinvolvering og digitalisering for at forblive relevante (Andersen et al., 2023). Elever, som er fremtidens historiebrugere, skal finde museerne relevante, og derfor er udviklingen også særligt relevant for dem.

Et kendt ansigt inden for museologi, Nina Simon, fremhæver en større nødvendighed for brugerinvolvering og samskabelse i fremtidens museer (Simon, 2010, s. 187). Simon (2010) mener, at museer skal forsøge at engagere brugerne aktivt, i stedet for kun at formidle information. Ifølge Simon (2010) er der blevet større konkurrence i forhold til underholdning i samfundet, og derfor er museer nødsaget til at udvikle sig med deltagerbaserede udstillinger og medbestemmelse af mennesker i lokalsamfundet, for at forblive relevante. Dette betyder i praksis, at elever ikke blot skal modtage viden, men selv være med til at skabe historiske narrativer, gennem interaktive udstillinger, hvor elevernes stemmer skal tages alvorligt. Undersøgelser peger på, at elever er mere interesserede i at komme på museer, efter et forløb, hvor de har oplevet medbestemmelse i udviklingsprocessen (Knudsen & Olesen, 2017, s. 15).

Teknologier som virtual reality, med en større grad af digital indlevelse, kunne være et bud på et af fremtidens teknologier, der kan skabe større indlevelse, på en engagerende og levende måde (Müller, 2016). Ifølge Fremtidens Museer (P. T. Andersen et al., 2023, s. 11), som taler om strategiske fokusområder for fremtiden, er en omfattende digital transformation nemlig en af dem. Dette kan ændre måden, hvorpå historie formidles, ved at gøre historien mere

engagerende og tilgængelig. Det kræver dog et vist økonomisk incitament, men kan i princippet indføres uanset, hvor man befinder sig.

Museumsloven fra 2001 (Nielsen, 2001) var en revolution for museerne. Den sikrede et større fokus på moderne museumsdrift og offentlig støtte (P. T. Andersen et al., 2023, s. 16). Der er dog sket meget, og flere har siden den seneste museumslov i 2014, kaldt på en ny museumsreform de senere år (C. Jensen & S. B. Jensen, 2023). Den 16. maj 2024 skete det så. En ny museumsreform blev vedtaget, og er de fleste steder blevet modtaget med kyshånd. Kommunernes Landsforening er en af dem, der bakker op om den nye reform og udtaler blandt andet, at det er vigtigt, at vi også i fremtiden har museer, der kan fortælle os om os selv, om verden, om fortiden og om fremtiden (Pedersen, 2024).

Jane Mylenberg, som er tidligere museumsdirektør for ENIGMA, udtaler dog, at hun godt kan se mening med at fokusere på penge til drift og støtte, men at det for hende, i sidste ende, ikke handler om at måle museerne på økonomi, men nærmere på relevans og deres evne til at tiltrække brugere (Mylenberg, 2024). Hun pointerer, at museerne nok skal klare sig, hvis de stadig formår at udvikle udstillinger, der taler til elever og andre brugeres interesser og læringsbehov, samtidig med at museer får en større rolle i samfundet. Mylenberg (2024) mener, at samfundet har en grundlæggende tillid til museer og deres evne til at fremstille historie og den demokratiske samtale. Mylenberg (2024) argumenterer for, at museer derfor skal have mere fokus på at indbyde til offentlig debat og den demokratiske samtale, hvor alt kan diskuteres under ordentlige forhold. Dette føler hun er en kerneopgave for fremtidens museer (ibid.).

Med disse udsagn og vores egen undersøgelse in mente, tyder det på, at fremtidens historiebrug og historiebevidsthed læner sig op ad særligt ny teknologi og professionel pædagogisk didaktik. Vi kan se, at staten, med en ny museumsreform, stadig ser masser af potentiale i museerne og har fokus på, at ville sikre kulturformidlingen i fremtiden. Forskning og meninger fra prominente aktører peger på, at et større samarbejde mellem lokalsamfundet og uddannelsesinstitutionerne kan være vejen frem, hvis indholdet skal forblive relevant og brugbart, samt styrke den demokratiske samtale. Fremtidens museer skriver i deres nylige bog, at en af udviklingstendenserne, der bliver definerende for fremtidens museer, er at udvikle sig fra institution til museet som funktion (P. T. Andersen et al., 2023, s. 11). De mener, at museerne stadig skal være drevet af at løse samfundsopgaver, som for eksempel at

bidrage til andre sektorer i samfundet. Samtidig skal de have et større fokus på at blive mere udviklingsdrevet, frem for kun driftsorienteret (ibid.), for at følge med tiden.

Hvordan sikrer vi høj faglig forståelse og dannelse i historiefaget i fremtiden? Måske er svaret ikke så enkelt. Måske er det. Ifølge den danske historiedidaktiker Marianne Poulsen, er det stadig et udtryk for historiebevidsthed, hvis man mener, at fortiden har betydning, men ingen interesse har for den, og omvendt (Marianne Poulsen i Kvande & Naastad, 2020, s. 51). Det handler om at give eleverne indsigt i, at de er historiebrugere, -skabt og -skabende. At forstå, at historie på ingen måde er faste narrativer, men i stedet fortolkninger, kan åbne op for helt nye perspektiver for den enkelte. Nok tid og bearbejdning er måske, ironisk nok, også en faktor, for at kunne sno sit hoved omkring dette abstrakte syn på fortiden, som nærmest kan blive nutid og skabe forventninger til fremtiden, når den bliver aktiveret rigtigt.

9. Perspektivering

Til videre undersøgelse af opgavens temaer og resultater, kunne det være spændende at dykke nærmere ned i, hvordan alle punkterne i de pædagogiske koblingsdannelser fra Scott et al. (2011) spiller en rolle i samarbejdet mellem museet og skolen. Her tænker vi særligt på forløbet og museets rolle i et longitudinelt perspektiv. Da denne opgave bærer præg af en tidsmæssig begrænsning og et maksimum, har det ikke været muligt. Derudover ville det være interessant at se nærmere på et undertema i opgaven, som er kontroversielle emner. Hvilke resultater kan vi drage fra vores indsamlede empiri i forhold til arbejdet med det nye kanonpunkt, og hvordan kan det være med til at fremme elevernes demokratiske dannelse? I forlængelse af det, kunne det være nævneværdigt at diskutere Knud Rasmussen og den 5. Thule ekspeditions rolle i samtalen om rigsfællesskabet med henblik på elevernes historiebevidsthed. For at kvalificere elevernes historiebevidsthed er det relevant at dykke ned i, hvordan rigsfællesskabet bliver repræsenteret på museet og i den offentlige debat.

10. Konklusion

Vi kan ud fra vores problemformulering som lyder således, *Hvilken betydning har museet som eksternt læringsrum for elevers historiebrug, og hvordan kan historielæreren skabe pædagogiske koblingsdannelser mellem skolen og museet med henblik på at kvalificere elevernes historiebevidsthed?*, konkludere at, museet spiller en afgørende rolle for elevers

historiebrug og særligt deres historiebevidsthed. Dog kan det kun komme til udtryk, hvis læreren har øje for de pædagogiske koblingsdannelser mellem skolen og museet.

Museet kan, som et eksternt læringsrum, gøre historien levende samt sanselig og er en god måde at belyse historiebrug på. Eleverne får gennem mødet med genstandene på museet øjnene op for "historie som levet liv og dermed en levende og virksom proces" (B. E. Jensen i Kopp & Funch, 2022, s. 22). De æstetiske processer og aktiv deltagelse museerne har fokus på, bidrager positivt til elevernes udvikling i at forstå fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a, s. 10). Museernes historieformidling kan være nok så god, men bliver de rigtige koblinger mellem museet og skolen ikke imødegået, kan det have betydning for elevens erindring og anvendelse af historie.

Historielæreren kan skabe pædagogiske koblingsdannelser ved at have fokus på samskabelse af viden, kontinuitet og engagement (Scott et al., 2011). Læreren kan samskabe viden ved for eksempel at fokusere på konkrete begreber og materialitet. Som vores empiri viser, kan de konkrete begreber være en måde at synliggøre, hvilken viden vi forventer de bearbejder og dermed akkommodere (Piaget, 2002). Fokus på konkret materialitet gør, at genstande på museet virker velkendte, som eleverne pointerede, og den konkrete materialitet som eleverne husker efter forløbet. Dette lægger sig op ad, at læreren med fordel kan sørge for kontinuitet gennem hele undervisningsforløbet gennem alle undervisningsgange. På den måde oplever eleverne den røde tråd gennem forløbet, som skaber stabilitet. Derudover kan læreren gennem elevernes følelsesmæssige engagement kvalificere deres historiebevidsthed, blandt andet gennem individuel og kollektiv identitet. Desuden må fortællingens kraft ikke glemmes i historieundervisningen, da det gennem vores undersøgelse viste sig at spille en langt større rolle end vi havde regnet med. Genstande kan være et magisk værktøj i historieundervisningen, da de suger elevernes opmærksomhed til sig - og det er derfor man skal være opmærksom på ikke at fortælle vigtige historiske fortællinger under fremvisningen af disse, da eleverne kan få svært ved at huske dem, når de har en genstand i hånden. De pædagogiske koblingsdannelser er godt redskab for læreren gennem før-, under- og efterfasen i museumsundervisning. På den måde bliver historieundervisningen meningsfuld for eleverne, og kan i sidste ende spille en stor rolle for elevernes historiebevidsthed.

Ved aktivt at inddrage museet i historieundervisningen, og blandt andet vise udstillinger som kan sætte kontroversielle emner i fokus, kan elever få et indblik i, hvordan verden er påvirket af historiske begivenheder, hvordan vi i dag påvirker de historiske begivenheder, og at de er med til at skabe deres egen og samfundets fremtid. De æstetiske læreprocesser som museet tilbyder, bidrager til, at genstandene og deres historiske fortællinger, som formidles, bliver indprentet hos eleverne. Eleven er gennem museumsundervisning på rette vej i deres rejse mod at styrke deres historiebevidsthed.

11. Litteraturliste

- Andersen, M. R. (2023, 12. december). *Metoder og tilgange i komparativ analyse - Alt-i-en-guide*. Michael Rurup Andersen. Hentet 25. maj, 2024, fra <https://www.michaelrurupandersen.dk/komparativ-analyse/>
- Andersen, P. T., Jessen, L. B., Johannisson, M. R., Andersen, S. d. S., & Hansen, A. B. (2023). *Fremtidens museer: museernes økonomiske og strategiske afsæt for fremtidig udvikling* (1. udg.). Seismonaut.
- Austring, B. D., & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring* (1. udg.). Hans Reitzel.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øje: observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2. udg.). Klim.
- Boritz, M. (2013). Museer som læringsrum. In C. S. Rasmussen & T. Hyllested (Eds.), *Skolen i virkeligheden: omgivelserne som læremiddel* (s. 79 - 92). UP - Unge Pædagoger.
- Boritz, M. (2018). *Museumsundervisning: med sanser og materialitet på kulturhistoriske museer*. Syddansk Universitetsforlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019a). *Historie Fællesmål 2019 3. udgave*. Emu.dk. Hentet 27. april, 2024, fra https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019b). *Historie Læseplan 3. udgave*. Emu.dk. Hentet 14. maj, 2024, fra https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_l%C3%A6seplan_2023.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023a, 6. juni). *Rigsfællesskabet og Holocaust tilføjes til folkeskolens historiekanon*. Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet 15. maj, 2024, fra

- <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/jun/230606-rigsfaellesskabet-og-holo-caust-tilfoejes-til-folkeskolens-historiekanon>
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023b, 15. november). *Den åbne skole*. Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet 25. maj, 2024, fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>
- Bruner, J. S. (2004). *At fortælle historier i juraen, i litteraturen og i livet* (1. udg.). Alinea.
- Dahlbæk, A. (2020). *Kort og godt om opgaveskrivning* (1. udg.). Dansk Psykologisk Forlag.
- EVA. (2020). *Kort om kultur, æstetik og fællesskab*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Forstå.dk. (2017, 9. november). *I sporet på 5. Thule ekspedition*. Forstå.dk. Hentet 29. april, 2024, fra <https://xn--forlb-yua.xn--forst-qa.dk/course/rH48-i-sporet-p-a-5-thule-ekspedition>
- Frøyland, M., & Langholm, G. (2010). Vellykket samarbeid mellom skole og museum. *Nordisk Museologi*, (2), 75-90.
- Gardner, H. (1999). *Den intelligente skole: Gardner i praksis* (1. udg.). Gyldendal.
- Giddens, A., & Pierson, C. (2002). *Samtaler med Anthony Giddens - At forstå moderniteten*. Hans Reitzels Forlag.
- Grønlandske Børn - Kalaallit Meerartaat. (2018, 27. september). *Organisationer kræver Rigsfællesskabet på skoleskemaet*. Grønlandske Børn - Kalaallit Meerartaat. Hentet 15. maj, 2024, fra <https://www.fgb.dk/nyheder/nyheder/rigsfaellesskabet-paa-skoleskemaet>
- Hassing, A., Hahn Ranmar, P., & Allerup Petersen, V. (2019). *Metodebogen*. Columbus.
- Hyllested, T. E., & Adriansen, I. (2011). Museumsundervisningens historie. *Unge pædagoger*, (1), 11.

- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? In H. Brinckmann & L. Rasmussen (Eds.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiske essays*. OP-forlag.
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. In T. Binderup & B. Troelsen (Eds.), *Historiepædagogik* (s. 96-115). Kvan.
- Jensen, C., & Jensen, S. B. (2023, 17. april). *En god museumsreform kræver både politisk mod og tålmod*. dkmuseer. Hentet 25. maj, 2024, fra <https://www.dkmuseer.dk/nyheder/en-god-museumsreform-kraever-baade-politisk-mod-og-taalmod/>
- Jensen, L. D. (2017). *Historieundervisning og sproglig udvikling*. Afhandling præsenteret på The 6th NoFa-conference 2017, Odense, Danmark.
- Jensen, M. E. (2019). *Det kulturhistoriske museum som undervisningsressource: Et casestudie af historieundervisning og pædagogiske koblingsdannelser mellem klasserum og museum*. Aarhus Universitet.
- Jensen, M. U. (2000). *Fangerliv i Grønland*. Nationalmuseet.
- Kaa Sunesen, M. S. (2020). *Sådan laver du undersøgelser: videnskabsteori, metode og analyse* (1. udg.). Hans Reitzel.
- Knudsen, G. L., & Olesen, M. B. (2017). *Museet i den åbne skole: læring fra partnerskabers udvikling af undervisningsforløb med anbefalinger til museer, skoler og kommuner : følgeforskningsrapport* (1. udg.). Historielab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Københavns Professionshøjskole. (2021, 26. november). *800 lærerstuderende besøger museer og kulturinstitutioner og afprøver undervisningsforløb*. Københavns Professionshøjskole. Hentet 24. maj, 2024, fra

<https://www.kp.dk/nyheder/800-laererstuderende-besoeger-museer-og-kulturinstitutioner-og-afproever-undervisningsforloeb/>

Kopp, A., & Funch, G. (2022). Historiebrugsdidaktik. I *Det meningsfulde historiefag: historiebrugsdidaktik fra teori til praksis* (s. 21-40). Samfundslitteratur.

Kvande, L., & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie? historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.

Lundgaard, I. B. (2009). *Museernes læringspotentialer: kortlægning af museernes undervisningsaktiviteter til grundskoler og ungdomsuddannelser*. Kulturarvsstyrelsen.

Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2020). *Undersøgelser - videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* (2. udg.). Hans Reitzel.

Müller, M. (2016, 31. januar). *Flere og flere museer vil benytte sig af virtual reality*.

Danmarks Radio. Hentet 25. maj, 2024, fra

<https://www.dr.dk/nyheder/kultur/historie/flere-og-flere-museer-vil-benytte-sig-af-virtual-reality>

Mylenberg, J. (2024, 7. februar). *Museer er til for omverdenen – ikke for os, der arbejder der*.

Magasinet MUSEUM. Hentet 25. maj, 2024, fra

<https://www.magasinetmuseum.dk/museer-er-til-for-omverdenen-ikke-for-os-der-arbejder-der/>

Nationalmuseet. (2023). Nationalmuseet i København. Hentet 25. maj, 2024, fra

<https://natmus.dk/museer-og-slotte/nationalmuseet/>

Nationalmuseet. (s.d. a). *De første folk i Arktis*. Nationalmuseet. Hentet 18. maj, 2024, fra

<https://natmus.dk/historisk-viden/verden/arktis/de-foerste-folk-i-arktis/>

Nationalmuseet. (s.d. b). *Tag med i slædesporet på 5. Thuleekspeditionen*. Nationalmuseet.

Hentet 23. maj, 2024, fra

<https://natmus.dk/historisk-viden/verden/arktis/5-thule-ekspeditionen/slaedesporet-podcast/>

Nationalmuseet. (s.d. c). *Virtuel tur i Nationalmuseets etnografiske samling*. Nationalmuseet.

Hentet 23. maj, 2024, fra

<https://natmus.dk/museer-og-slotte/nationalmuseet/udstillinger/etnografisk-samling/virtuel-tur/>

Nielsen, A. M. (2012). Forskeres arbejde med oplevelser af børns tegninger som forskningsmetode. *Psyke & Logos*, 33(2), 343-360.

Nielsen, E. G. (2001, 7. juni). *Museumsloven*. Retsinformation. Hentet 25. maj, 2024, fra

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2001/473>

Nikolajsen, L. (2020, 31. juli). *Det er glædeligt, at Nationalmuseet dropper ordet 'eskimo'*.

Information. Hentet 23. maj, 2024, fra

<https://www.information.dk/kultur/leder/2020/07/glaedeligt-nationalmuseet-dropper-ordet-eskimo>

Nordisk Ministerråd. (2017). *Kontroversielle emner i skolen: undervisning i kontroversielle emner via uddannelse for demokratisk medborgerskab og undervisning i menneskerettigheder : uddannelsespakke for lærere*. Nordisk Råd.

Pedersen, A. (2024, 16. maj). *Positivt at ny museumsreform er i mål*. Kommunernes

Landsforening. Hentet 25. maj fra

<https://www.kl.dk/forsidenyheder/2024/maj/positivt-at-ny-museumsreform-er-i-maal>

Piaget, J. (2002). *Barnets psykologi*. H. Reitzel.

Retsinformation. (2014, 8. april). *Museumsloven*. Retsinformation. Hentet 25. maj, 2024, fra

<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/358>

Sauer, N. C. (2023, 6. marts). *Lærer: Jeg opdagede hurtigt, hvordan jeg fik børnenes*

opmærksomhed, næsten uanset hvad de havde gang i. Politiken. Hentet 25. maj, 2024,

fra

<https://politiken.dk/debat/kroniken/art9235571/Jeg-opdagede-hurtigt-hvordan-jeg-fik-b%C3%B8rnenes-opm%C3%A6rksomhed-n%C3%A6sten-uanset-hvad-de-havde-gang-i>

Scott, P., Mortimer, E., & Ametller, J. (2011, 16. marts). *Pedagogical link-making: a fundamental aspect of teaching and learning scientific conceptual knowledge*. Taylor & Francis Group. Hentet 8. maj, 2024, fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057267.2011.549619>

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39-83). Rand McNally & Company.

Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Museum 2.0.

Skoletjenesten. (2017). *Inuit i Grønland*. Skoletjenesten.dk. Hentet 18. maj, 2024, fra <https://www.skoletjenesten.dk/tilbud/inuit-i-groenland>

Skoletjenesten. (2023). *Nationalmuseet*. Skoletjenesten. Hentet 18. maj, 2024, fra <https://www.skoletjenesten.dk/nationalmuseet>

Strandgaard, O. (2010). De tre museumsarter. I *Museumsbogen: praktisk museologi* (s. 37 - 43). Hikuin.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, Ed.). Harvard University Press.

12. Bilag

Bilag 1: Interview med læringsansvarlig på Nationalmuseet,

-Hvordan integrerer I æstetiske principper i jeres udstillinger for at fremme læring?

Vi er i en proces på Nationalmuseet, hvor vi gerne vil skabe mere fokus på legende processer. Fordi vi mener at det legende er et forsøg på at bevæge sig mere væk fra det pensum orienterede, som i højere grad repeterer faglig viden, i vores rammer, med vores genstande, hvorefter vi sender dem hjem igen. Nu vil vi skabe mere åbne processer, hvor man sanser rummet, oplever det kropsligt, kreativitet, får lov at skabe egne fortællinger, leve sig ind i fortællinger omkring genstande. Vi har nogle pejlemærker: krop, selskab, kreativitet og indlevelse. Kvaliteter vi gerne vil hæve oplevelser omkring. Det er stadig i en udviklingsproces. Vi vil ikke tilbyde objektiv vidensformidling, men hellere noget der kobler sig til elevernes eksisterende viden, erfaringer, sansninger, holdninger og livsverden generelt. Skoletjenester har været meget målstyret førhen. Dette er en drejning, som også sker i folkeskolen, hvor vi vil væk fra forståelsen af at vi kan måle og veje. Det er et forsøg på at træde ind i et mere frit rum. Pt. Udvikler jeg på, hvordan vi kan inddrage genstande mere sanseligt. Med inspiration fra det æstetiske. Der findes de her visual thinking strategies. Det er en måde at lade fortolkerens blik være afgørende for det, der bliver sagt. Hvad ser du? Hvad forestiller du dig, at der sker her? Der er nogle strategier på det felt, som vi prøver at tilgå vores genstande på. Simpelthen fra en betragtning af, at vores genstande kommer for lidt i spil. Det anderledes ved os er nemlig genstandene. Vi skal udnytte det anderledes vi har. Både med inspiration fra det æstetiske, men også med en anden spørgestruktur: synssans og kropsliggørelse. Vi har jo genstande, vi ikke rør. Vi skal have sat andre meningsprocesser i gang. Hvad ser du? En rød kjole, frem for en kjole fra middelalderen. Vi skal have synliggjort det umiddelbare. Hvis du kunne spørge denne genstand om noget, hvad ville du så spørge om? Så forsøge at skabe nogle kreative greb, til at tale med genstandene på. Og på den måde gøre det levende. Og så efterfølgende smide viden på. Så det umiddelbare, sanselige, æstetiske. Udgangspunktet er mere legende genstande. Mere åbent. Så museets stemme ikke er afgørende for måden at se rummet på. Men at der er forskellige måder at se det på.

-Hvordan tilpasser I jeres undervisningsmetoder til forskellige aldersgrupper og læringsstile?

Lige nu opererer vi omkring mellemtrinnet. Krop, indlevelse, kreativitet og fællesskab, er en måde at orientere sig i det vi gerne vil med eleven og de processer vi vil have frem. Vi tænker derfor ikke på læringsstile. Det bruger vi ikke som styreredskab. Det føler vi ikke rummer det

vi gerne vil. Det skal fungere for alle. Og jeg ser forskelligt ud for alle aldersgrupper. Der er vi stadig i en proces. Udskolingen handler måske mere om, i en udstilling vi har at sætte sig ind i nogle problemstillinger ved at lave nogle byggeøvelser for eksempel. Lade nogle problemstillinger være et valg for dem, så de selv kan bestemme, hvad de vil beskæftige sig med. Der er en masse interaktive udstillinger som kan inddrages. Det er derfor ikke kun leg. Det er bare legende processer. Der er jo aldrig fri leg, der er nogle faste rammer i et vist omfang. Det er en erkendelse af, at vi er en ramme. Elever siger nogle gange, at de ikke vidste, at museer var så sjove. De har derfor allerede en forestilling om, hvad et museum er, når de kommer ind. Vi er jo en strukturerende ramme, og der er et magtforhold og sådan nogle ting. Vi skaber derfor ikke leg, men legende processer.

-Hvordan evaluerer I effekten af æstetiske læreprocesser på museets besøgende?

Meget observationer. Jeg har lige nu tid til at lave sådanne processer. Det er ikke altid man har tid til det. En form for matrix. Hvordan er det egentlig? Det er jo noget med konkret at skrive skriptivt og deskriptivt, og observere undervisningen, og sige, hvad kunne vi godt tænke os der skal ske? Når vi snakker om krop - hvilke handlinger kan det udspille sig i? Hvordan kunne vi tænke os at det så ud? En matrix, ikke en taksonomi, men det har noget taksonomisk over sig. Hvordan kan man komme dybere ned i det, i oplevelsen. Havde du spurgt os for 5 år siden, så havde vi snakket om tegn på læring og sådanne ting. Der er vi ikke nu. Nu leder vi efter andre elementer at måle efter. Tegn på læring handlede mere om at svare rigtigt på spørgsmål. Det blev man ikke klogere på. Der var meget man ikke så i det. Nu prøver vi at finde redskaber til, hvordan man egentlig kan spore tegn på det her, som vi godt kunne tænke os at fremme. Vi er lidt i en overgangsfase, til noget andet for betydningen for museet.

-Hvordan ser I fremtidens udvikling af æstetiske læreprocesser på museet ud, og hvilke initiativer har I planlagt for at imødekomme disse?

MuseumNext har vi holdt nogle oplæg hos. Der var en konference. Handlede om creativity. I snakker om æstetiske læreprocesser. Det involverer en form for kreativitet. Æstetiske læreprocesser, det ved jeg ikke hvad jeres tolkning er af, men kreativiteten er en vigtig del og spiller en stor rolle, det at åbne rummene op, lade andre tolke og udforske, og brugerinvolvering. Designprocesser på andre måder. Det er den vej museumsverdenen bevæger sig generelt. Også uden for undervisningen. Det her med at afgive den autoritative stemme som museer har haft i høj grad og inddrage mere. Det sker ikke dag for dag, men det

er en lang proces. Også fordi vi gerne vil noget andet. Der er mange ting der begrænser os. De skoler der kommer ind, vil heller ikke altid. Vi har stadig gamle forløb kørende, fordi nogle lærere gerne vil have det. Så det er en afvejning af, om vi skal gøre det, lærerne gerne vil have, eller skal vi gøre det, som vi synes de skal have. Vanetænkning. Det tager tid at ændre.

-Er der nogle steder i møder udfordringer, hvor det ikke kan lade sig gøre? Min kæreste var med i jeres udstilling om arktiske udstillinger. Der var to steder, man kunne interagere. Men den guidede tur havde guiden selv ting med. Vil I foreslå, at man gør det eller selv.

Jeg vil altid, ikke ud fra en forretning, men vi kender vores rammer og derfor vil jeg altid foreslå en guide. Det er i samspil med læreren. Hvad er mulighederne, hvordan kan vi følge op på det bagefter? Der bliver derfor åbnet op for nogle ekstra ting, hvis man er der med en underviser. Læreren skal være klar over, hvordan man kan følge op på det bagefter og komme igen på museet. Det er en proces for os. Så det er langt fra alle udstillinger der har de her kvaliteter. Vi har faktisk tænkt os at skære det lidt ind til benet, så vi kan fokusere på færre. For vi har utrolig mange undervisningsforløb, i bund og grund. Men besøg på egen hånd har også kvaliteter, men jeg tror det er en god ide for læreren at kende rammen man går ind til. Ellers skal man som lærer have nogle måder at gå til det på, så man har nogle måder at se på genstande på, og nogle måder at gå til det på, så man kan gå på opdagelse sammen med eleverne på en kvalificeret måde.

- Det er interessant, at nogle lærere foretrækker det gamle forløb. Kan du uddybe det?

Nogle lærere vælger det forløb, for at kunne tjekke af, at nu har jeg fået tjekket det flueben af indholdsmæssigt. Der kan man sige i det æstetisk kreative, at man ikke får udnyttet det. Det er ikke som at kaste en ny bog på bordet. Det er et anderledes læringsrum. Det er at give dem et andet perspektiv på det, som er indholdet i deres pensum. At give dem en anden oplevelse, som også forholder sig til pensum, men en anden oplevelse, men som også forholder sig til det æstetiske, der er på et museum. De gamle forløb er mere monologiske. Altså et foredrag. Der er i hvert fald nogle der vil have det. Så er der også nogle der ikke får orienteret sig nok, i forhold til det de gerne vil have. For hvad kan man egentlig i museets ramme? Hvad er det anderledes, i det anderledes, altså det alternative læringsrum. Hvad er det, det kan? For det er også en læringsmetode, man skal lære med. For os er det også vigtigt at der sker den her kobling, for at det kan generere en eller anden form for mening, læring, dannelse, så er der behov for, at læreren også går ind. For vi er jo et netop et meget kortvarigt element i et meget

længere forløb. Derfor er det kun læreren, der kan gøre det. Vi kan kun orientere om hvad vi har gang i, så hvis det skal kobles op på det lange forløb, så er det jo der hvor læreren skal kunne gribe det, både før og efter. Og der er mange måder at undervise på. Det her er en måde. Der er også en masse samarbejde med skolen, så det er meget forskelligt hvordan læreren følger op. Vi snakker nogle gange om de her sodavandsbesøg, hvor man ikke kobler det op, men bare bliver noget anderledes. Det kan også give noget, men det giver ikke noget øvre formål.

Bilag 2: Interview med lærer

-Hvordan ser du museer som læringsrum for historieundervisning, og hvad håber du, at dine elever vil opnå gennem museumsbesøg?

Næsten al "ud-af-huset" læringsrum bidrager positivt til undervisningen. Ved museumsbesøg har jeg, som oftest, undervist i emnet inden besøget, men "gemmer" også noget til efter besøget, så vi har en fælles berøringsflade at tale ud fra. Næsten alle elever får en eller anden form for læring med fra et museumsbesøg - nogle af dem får en masse de kan hænge det faglige op på og den historiske periode bliver hængende i deres bevidsthed. Elever, som er mindre interesserede i faget, får også noget ud af et museumsbesøg, da faget går fra at være læsetungt til at blive en oplevelse.

-I hvilken grad forventer du, at dine elever aktivt indsamler viden under museumsbesøget og bringer denne viden tilbage i klasseværelset? Hvordan faciliterer du denne proces?

Når vi booker et museumsbesøg, sørger vi ofte for, at der følger et undervisningsforløb med på museet. Det kunne fx være Vikingskibsmuseet i Roskilde, hvor personalet sørger for en legende tilgang til faget, hvilket er meget motiverende for eleverne. Denne viden tager de med tilbage til klasselokalet og vi bruger den aktivt dels i det igangværende undervisningsforløb, men også længe efter museumsbesøget, vender vi tilbage til den oplevelse de har haft. Man kan sige, at de både husker med hovedet og med kroppen, fordi de har haft "hands on." I 6. klasse laver jeg et forløb, jeg kalder "I Christian den 4.s fodspor." Eleverne får i grupper en af Chr. 4.s bygninger i København, som de skal undersøge og dygtiggøre sig i. Når alt er klar, tager vi til Kbh og går fra bygning til bygning, hvor grupperne holder oplæg for hinanden udenfor hvert sted. Turen slutter på Rosenborg med rundvisning på slottet. Det er et forløb eleverne går meget højt op i - både før og efter ... måske endda mest efter.

-Hvordan oplever du, at dine elever reagerer på museumsbesøg i forhold til deres motivation for at lære mere om et bestemt emne? Ser du en stigning i deres interesse og engagement?

Absolut! Se ovenstående.

- Hvilke overvejelser gør du dig om at integrere museumsbesøget i undervisningen både før og efter besøget? Hvordan tilrettelægger du aktiviteter og refleksioner for at maksimere læringen?

Jeg er meget glad for at integrere museumsbesøg i min uv. Desværre er jeg meget afhængig af at mit team også vil på tur - og det er bare ikke altid, at det passer ind i deres program. En måde at aktivere eleverne på inden et besøg på et museum eller en byvandring er, at de fx får til opgave at lave en museumsfolder eller turistfolder ved en byvandring. På denne måde skal de selv indsamle viden og den viden de indsamler, bliver deres egen og dermed lettere at huske. Museumsbesøget bliver herefter næsten en aha-oplevelse.

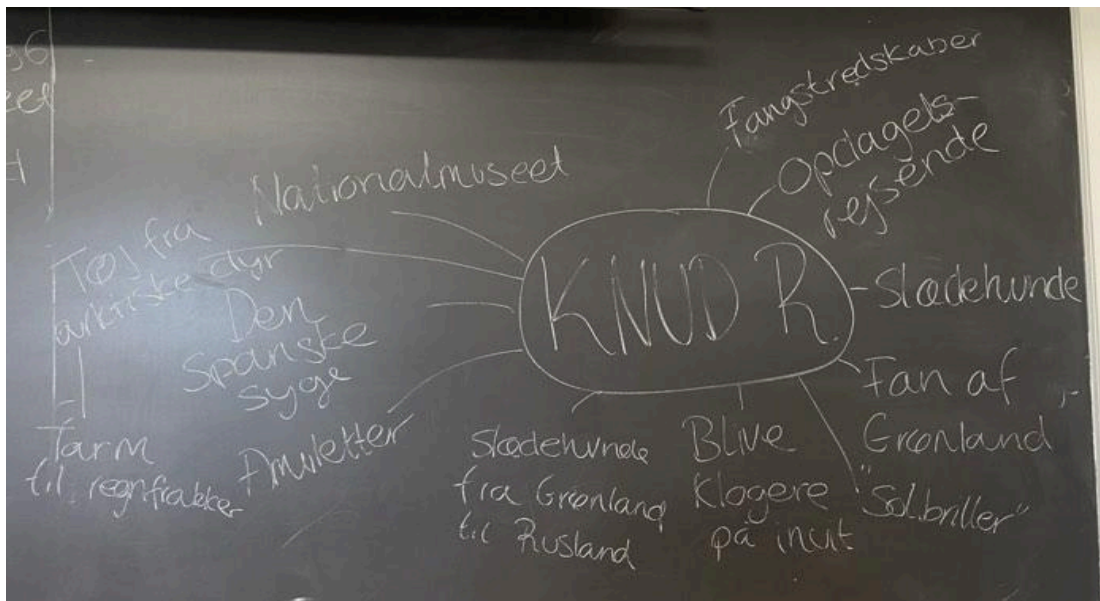
- Hvilke udfordringer ser du typisk i forbindelse med museumsbesøg med dine elever, og hvordan håndterer du disse udfordringer for at sikre en meningsfuld oplevelse?

Det er altid en udfordring med elever, der ikke kan overholde aftaler eller tænker, at regler er noget der kun gælder de andre ... Jeg italesætter alt det, jeg ikke vil have, at de gør/opfører sig inden en tur, men om det bliver meningsfuldt for dem af den grund, bliver jeg dig svar skyldigt.

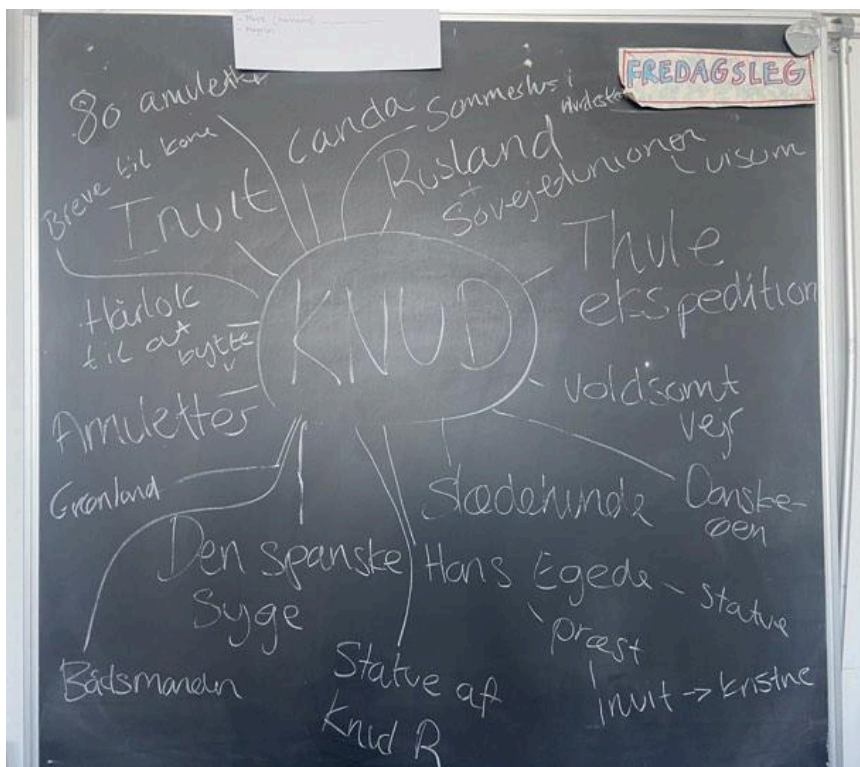
- Trine Hyllested har identificeret seks forskellige lærerroller på et museum. Hvilken/hvilke af disse roller kan du se dig selv i?

- Praktisk medarbejder: tid, sted og andre praktiske ting - *Ja!*
- Lov- og orden-medarbejder: sørger for at eleverne følger reglerne - *Ja (haha)*
- Sociale samværspartner: social rammesætter, støtter gruppedannelser *Ja*
- Turist: agerer selv som en elev på tur *Det håber jeg sandelig ikke (jeg besøger så vidt muligt udstillingen, inden jeg tager eleverne med, så jeg ikke behøver at lege turist)*
- Den ikke deltagende: går ud og ryger, besøger museumshoppen - *Nej!*
- Faglig facilitator af læreprocessen: tydelig intention med turen, uddelegerer elevopgaver, kritisk medundersøger, tager evt. billeder *Ja*

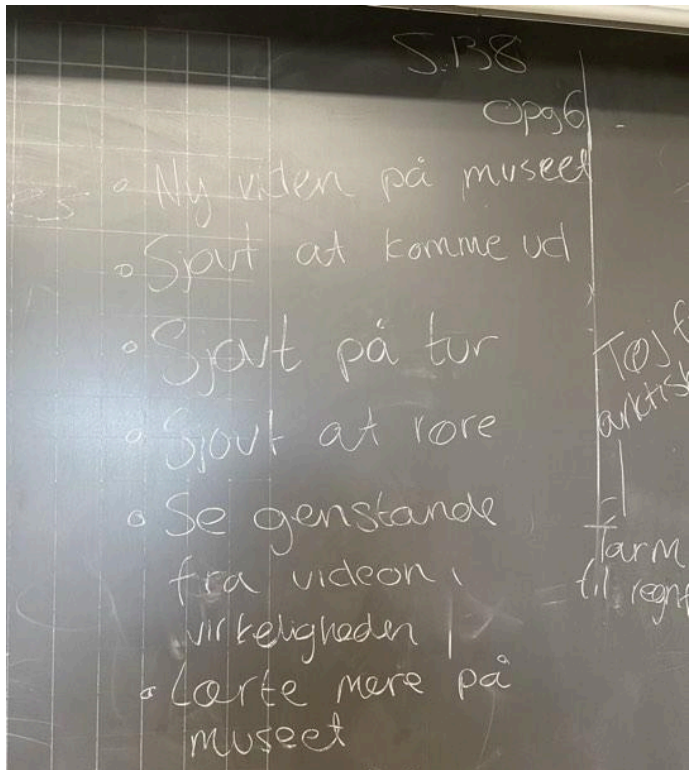
Bilag 3: Fokusgruppeinterview med skole A - hvad kan de huske?



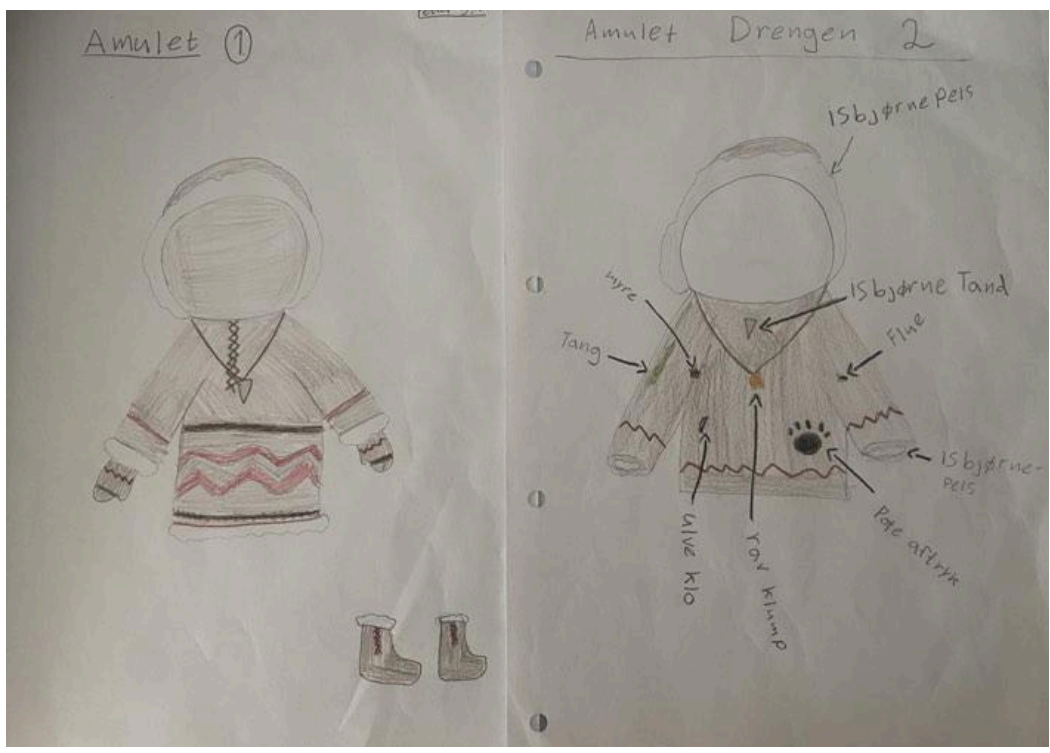
Bilag 4: Fokusgruppeinterview med skole B - hvad kan de huske?



Bilag 5: Fokusgruppeinterview med skole A - holdninger til museumsundervisning



Bilag 6: Børnetegning fra skole A - tegninger før og efter museet



Bilag 7: Monumenter fra skole A og B

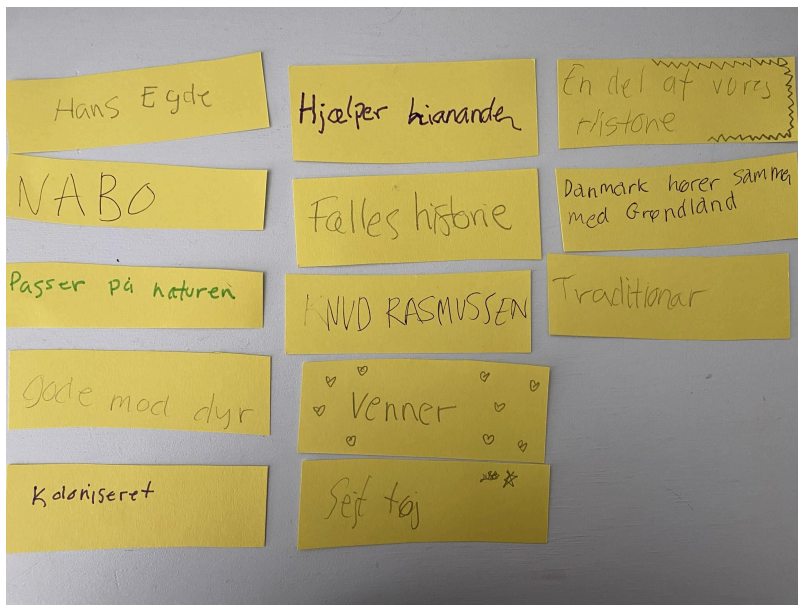
Der er fem grupper på skole A og seks grupper på skole B

	Skole A	Skole B	I alt
Slædehunde	5/5	4/6	9/11
Knuds familie	2/5	4/6	6/11
De syv Thule ekspeditioner	2/5	6/6	8/11
Landskab	3/5	2/6	5/11
Amuletter	5/5	5/6	10/11
Inuit ikklædt arktiske dyr (anorakker)	5/5	3/6	8/11
Kajak	4/5	3/6	7/11
Iglo	1/5	0/6	1/11
Citat fra Knud Rasmussen	1/5	4/6	4/11

Bilag 8: Inddeling af elevernes hukommelse fra bilag 3 og 4

	Skole A (på museum)	Skole B
Historiske figurer	Knud Rasmussen (opdagelsesrejsende, fan af Grønland og klogere på inuit)	Knud Rasmussen (Den 5. Thule ekspedition), Hans Egede (præst, gøre inuit kristne), Bådsmænd
Lande/steder	Slædehunde fra Grønland til Rusland	Grønland, Canada, Rusland/Sovjetunionen, Danske øen, sommerhus i Hundested
Genstande		Breve til Knud Rasmussens kone, visum, statue af Knud Rasmussen, statue af Hans Egede
Genstande fra museet	Nationalmuseet, amuletter, slædehunde, fangstredskaber, "solbriller", tarm til regnfrakke, tøj fra arktiske dyr	Slædehunde, amuletter, drengen med de 80 amuletter
Kropsligt/ "genkendeligt"		Hårlok at bytte amuletter med, den spanske syge (bræk), voldsomt vejr

Bilag 9: Uddrag af evaluering på forløbet - hvorfor skal vi lære om rigsfællesskabet?



Bilag 10: Eksempel på tredelt tegning i førfasen

