

Lokalarkivet som funktionelt læremiddel

Undervisning i det alternativ læringsrum

Professionsbachelor i linjefaget historie

d. 22.12.2011

Pernille Sandgaard Andersen, studienummer: 20280419

Vejledere: Jørgen Teglers og Theis Hoppe

OPGAVENS DISPOSITION

Indholdsfortegnelse

Indledning	4
Problemformulering	5
Læsevejledning	5
Teori	6
Dannelse og uddannelse - Klafki og Ziehe	6
Historiefaget	8
Historiebevidsthed	9
Kildekritik og fagets andre kundskabsområdet	9
Udeskolepædagogik – det alternative læringsrum	11
Den erfaringsbaserede læring	11
De æstetiske læreprocesser	12
Funktionelle læringsmidler	13
Sammenfatning	14
Empiri	14
Undersøgelserdesign	14
Observation 1	14
Observation 2	15
Spørgeskema	15
Analyse	16
Kontekstbeskrivelse	16
Observation 1	17

Det fundamentale i indholdet – æstetiske læreprocesser	17
Observation 2	20
Analyse af spørgeskemaerne	24
Sammenfatning	26
Konklusion	27
Handleperspektiv	27
Perspektivering.....	29
Litteraturliste	31
Bilag 1	34
Bilag 2	36
Bilag 3	38

Indledning

I 1999 udgiver *Sammenslutningen af lokalarkiver (SLA)*, som er den samlede forening for alle landets lokalarkiver, et kompendium, hvis primær formål er, at forbedre samarbejdet mellem skole og lokalarkiv. Undersøgelser viser, at der er langt mellem skolebesøgene, og at samarbejdet langsomt er døet ud på trods af fordelene ved dette samarbejde – for begge instanser (Larsen, 1999: s. 7). På landsbasis eksisterer der omkring 400 lokalarkiver, hvor man kan finde alt fra arkivalier fra enkeltpersoner, erindringer, fotos, film, kort, protokoller, folketællinger osv. – forskellige kilder, som kan være med til at skabe en forståelse af den historie, vi er en del af.

I Fælles Mål for historie står der, at ”*undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering*” (Fælles Mål – Historie: s. 3). Dette kan blandt andet ske ved, at eleverne i undervisningen arbejder med forskellige kilder (IBID: s. 43). Kilder er fortidens levn, som bliver til kilder, når vi *bruger og anvender* dem i forståelsen af historien (Kjeldstadli, 2002: s. 177). Her tales om et funktionelt kildebegreb. Med lokalarkivers samlinger af kildematerialer, kan denne instans blive et funktionelt læremiddel for skolen som redskab til at styrke fagmålene.

Samtidig ser man i dag en stigende tendens til at fremhæve udeskolepædagogik, hvor aktiviteter uden for skolen i alternative læringsrum bliver en integreret del af elevernes læring. Denne pædagogik forbinder skolens kundskabsfag med en mere erfaringsbaseret læring, hvor den æstetiske dimension, i forbindelse med denne læring, kan spille en væsentlig rolle. Eleverne skal altså lære om fagets virkelighed i autentiske omgivelser.

Med afsæt i mine empiriske undersøgelser med omdrejningspunkt i et undervisningsforløb på Københavns Stadsarkiv med 8.å. på Bavnehøj Skole, vil denne professionsopgave omhandle de læringspotentialer, der ligger i udeskolepædagogikken, forstået som det alternative læringsrum. Herved vil jeg forhåbentlig komme til en større forståelse for, hvordan jeg som lærer kan benytte mig af læringsrum uden for klasserummet for at nå fagmål såvel som skolens mål - hvilket fører mig frem til følgende problemformulering.

Problemformulering

”Hvilket læringspotentiale ligger der i at bruge alternative læringsrum i undervisningen, og hvordan kan funktionelle læringsmidler og æstetiske læreprocesser styrke historiefaget samt skolens formål?”

- Hvordan kan jeg som lærer tilrettelægge undervisningen i det alternative læringsrum, så der skabes de bedste forudsætninger for elevernes læring?
- Hvilket læringspotentiale ligger der i konkret at bruge lokalarkiver i historiefaget?
- Hvordan kan samarbejdet mellem skole og lokalarkiv udvikles?

Læsevejledning

Udgangspunkter for min opgave er en opfattelse af, at der ligger et stort potentiale i at bruge lokalarkivet i historieundervisning, men at der mangler teori, som understøtter netop det. Derfor ønsker jeg, ud fra en udskeletpædagogisk tilgang og ud fra et undervisningsforløb på Københavns Stadsarkiv, som jeg har gennemført i min praktik, at kvalificere min praksis og udvide min viden inden for brugen af det alternative læringsrum med afsæt i arkivet som funktionelt læremiddel.

I første del af min teori tager jeg afsæt i begreberne kategorisdannelse, fundamentale, elementære og eksemplariske ved indholdet samt begreberne horisontåbning og ”god-anderledshed” for at belyse, hvordan jeg i praksis skaber de bedste forudsætninger for elevernes læring. Dernæst tager jeg udgangspunkt i historiefaget, hvor jeg inddrager begrebet historiebevidsthed, som en af fagmålene samt kildekritik som fagets metode. I første del af teorien tager jeg afsæt i at forstå skolens virkelighed, som kobles til min undersøgelse.

I anden del af teorien henviser jeg til den erfaringsbaserede læring, de æstetiske læreprocesser samt funktionel læremiddel, som jeg ønsker at bruge i forhold til min analyse.

Mine dataindsamlinger består af to observationer, hvor jeg i den ene er systematisk ikke-deltagende og den anden systematisk deltagende samt spørgeskemametoden, hvor jeg bruger åbne spørgsmål. Til sidst i afsnittet vurderer jeg metodernes validitet i forhold til min besvarelse af problemformuleringen.

I den første del af analysen vil jeg sammentænke teorien, omhandlende den *æstetiske dimension, det fundamentale ved indholdet*, med det empiri, jeg igennem observation 1 har indhentet. Dernæst analyser jeg observation 2 med henblik på at undersøge, hvordan arkivet, som funktionelt læremiddel, kan støtte historiefaget. I sidste del inddrager jeg spørgeskemametoden for at få en forståelse for, hvordan eleverne opfatter undervisningen på Stadsarkivet. Når jeg bruger forskellige teorier i min analyse, vil jeg sidehenvise til det sted i opgaven, hvor jeg inddrager disse teorier.

I min konklusion vil jeg besvare hvilket læringspotentiale, der ligger i at bruge det alternative læringsrum med afsæt i de æstetiske læreprocesser og funktionelle læremidler, som jeg understøtter ved konklusion af min egen undersøgelse, med henblik på at besvare, hvilket læringspotentiale, der konkret ligger i at bruge arkivet i undervisningen, og hvad man som lærer skal være opmærksom på i tilrettelæggelsen af undervisningen i det alternative læringsrum.

I handleperspektivet vil jeg besvare sidste underpunkt i problemformuleringen, der lyder på, hvordan man kan udvikle samarbejdet mellem arkiv og skole med inddragelse af seneste tiltag inden for dette samarbejde.

I min perspektivering diskuterer jeg kort fagets tendens til at fokusere på udsagnskundskaber.

Teori

Dannelse og uddannelse - Klafki og Ziehe

Skolens funktion kan karakteriseres ud fra et dobbeltsigte, der indbefatter elevens dannelse og uddannelse – ”Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, [...] og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling” (Folkeskolelovens formålsparagraf, stk. 1) – i undervisningen skal der altså tages højde for, at den enkelte elev både tilegner sig de nødvendige kundskaber og færdigheder til videre uddannelse samtidig med, at der skabes rammer for den

enkelte elevs alsidige udvikling – elevens dannelse. Når begge disse mål skal integreres i undervisningen, sætter det store krav til underviseren i udvælgelse af indhold og arbejdsmetode. For at få en forståelse for, hvilke kriterier valg af indhold skal have, for at der skabes de bedste forudsætninger for dannelse og uddannelse, vil jeg henvise til Wolfgang Klafki med henblik på at forklare begreberne *kategorisdannelse* og det *fundamentale, elementære og eksemplariske*¹ samt Thomas Ziehe ud fra begreberne *horisontåbning*, ”*god-anderledeshed*” og elevens ”*egen-verden*”. I forhold til Klafki og Ziehe vil jeg se på, *hvordan* der i indholdet skabes rum for dannelse og uddannelse – lærerens strukturering af undervisningens indhold – og ikke *hvad* eleverne skal dannes til. Dette vælger jeg, da det har større relevans for min empiri.

For at belyse hvordan jeg, i den undervisning, min empiri tager afsæt i, bedst muligt kan skabe grobund for dannelse og uddannelse, vil jeg i første del af teoriafsnittet benytte Wolfgang Klafki med udgangspunkt i begreberne *kategorisdannelse* og det *fundamentale, elementære og eksemplariske* i indholdet samt Thomas Ziehe ud fra begreberne *horisontåbning*, ”*god-anderledeshed*” og elevens ”*egen-verden*”.

Som kort gengivelse af Klafkis dannelsesbegreb, *kategoriale dannelse*², fokuseres der på, at dannelsen sker ved et udbytterigt møde mellem elev og undervisningsstof, ”*hvor verden åbnes for mennesket og mennesket åbnes for verden*” (Graf og Skovmand, 2004: s. 45). Eleven skal tilegne sig *kategorier*, der betegner omverdenens genstande, og ved åbning af omverdenen ud fra disse kategorier kan eleven komme til en bedre forståelse af sig selv (Brejnrod, 2005: s. 35). Her bruger Ziehe begrebet horisontåbning. Hertil mener Ziehe, at undervisningen skal repræsentere det anderledes for at opnå horisontåbning, hvilket blandt andet får stor betydning i forhold til hans tolkning af tidens ungdomskultur, hvor tendensen er, at eleverne er for overfikserede i deres ”egen-verden”. Skolen skal ’tvinge’ og provokere eleverne ud af deres ”egen-verden” ved at præsentere dem for noget anderledes (Dr-deadline, 2007: 00:17). I begrebet ”god-anderledeshed” ligger en

¹ Jeg er bevidst om Klafkis seneste kritiske konstruktive teorier, men vælger at tage udgangspunkt i hans ældre teorier, da de har størst relevans for min opgave.

² Sammentænkning af det formale dannelsesbegreb, der fokuserer på individets indre vækst, eller den dannende effekt ved valgt undervisningsmetode, og det materiale dannelsesbegreb, som fokuserer på tekstens og kundskabsindlæringens dannede effekt (Brejnrod, 2005: s. 35).effekt ved valgt undervisningsmetode, og det materiale dannelsesbegreb, som fokuserer på tekstens og kundskabsindlæringens dannede effekt (IBID: s. 35).

betydning af, at indholdet til en vis grad skal være tilpasset eleven, så indholdet ikke bliver for fremmedgjort, så der skabes for stor afstand mellem elevens verden og omverdenen.

Ud fra teorierne om kategorialdannelse og horisontåbning, har læreren til opgave at fjerne de mulige barrikader i mødet med elev og omverdenen (Ziehe, 2004: s. 114). I den forbindelse vil jeg benytte begreberne det *fundamentale*, *elementære* og *eksemplariske* ved indholdet, formuleret af Klafki. Det fundamentale forstår jeg således, at læreren skal overveje, hvordan fagindholdet kan åbne eleverne, så disse finder interesser for indholdet (Brejnrod, 2005: s. 35-36), og det elementære, som en bevidstgørelse af, at grundelementerne skal være repræsenteret i indholdet (IBID: s. 36) – hvilke jeg vil understøtte med Ziehes teori, der lyder på, at opholdet i den fremmede verden lettest lader sig tåle, hvis de *'kognitive hylder'* er på plads: *"det anbefales [...] at indbygge udsigtsposter og overblik samt at påvise teknikker til at navigere i det ukendte og ikke miste sporet"* (Ziehe, 2004: s. 114). Til sidst definere jeg det *eksemplariske* for faget, som en forståelse af, at læreren vælger et område inden for faget, der er repræsentativt for fagets felt samtidig med, at det er relevant i forhold til virkeligheden (Graf og Skovmand, 2004: s. 70). Det eksemplariske princip skal herunder både fordre at undervisningen er meningsgivende, og at elevens forstår den læring, der udgår af arbejdet. Heri skal læreren også overveje elevernes forudsætning for mødet med indholdet (IBID: s. 70).

Med afsæt i Klafki og Ziehe pådrager jeg mig en teori om, at der eksisterer nogle grundelementer, som skal være repræsenteret i indholdet, for at der skabes rum for dannelse og uddannelse – uanset hvilke rum, man befinder sig i. Jeg bruger dette i min analyse som led i en tolkning af, om disse elementer *er* repræsenteret i min undervisning, og hvilke betydning det har haft for elevernes læring.

Historiefaget

Da min empiri er indsamlet i forbindelse med historieundervisningen, og da jeg ønsker at besvare, hvordan det alternative læringsrum kan styrke historiefaget, vil jeg følgende belyse begrebet *historiebevidsthed*.

I det forløb, hvori jeg har indhentet min empiri, arbejder eleverne med forskellige kildematerialer. Jeg vil derfor i det følgende anvende kildebegreb, med henblik på at forstå brugen af kilder og hvordan det kan styrke historiebevidstheden. Jeg bruger her *udsagns – metode* og

begrebskundskaber for at forstå faget kundskabsområder. Dertil vil jeg henvise til metoden, ”do history”, som er en metode inden for kildekritik, da undervisningsforløbet på Stadsarkivet er udarbejdet på baggrund af en tænkning inden for denne metode.

Historiebevidsthed

I Fælles Mål for historie står der at: ”*Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed³ [...] og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder.*” (Fælles Mål 2009 – Historie: s. 3, stk. 3). Jeg vil definere begrebet som værende en forståelse af, at vi er en del af en historie: Den nutidige kultur og samfund er et led eller virkning af historien. Vores medvirken i nutidens samfund har samtidig en betydning for vores fremtid – mennesket er altså historieskabte såvel som historieskabende. At vi er historieskabende betyder til dels, at vi skaber den fremtidige historie, men også, at vi ”iscenesætter” eller konstruerer historien igennem vores tolkning af historien (Pietras og Poulsen, 2011: s. 65). Vi skal altså forstå, at vores nutidsforståelse har virkning på, hvordan vi tolker fortiden ud fra en idé om, hvad vi forventer af fremtiden – altså er der en sammenhæng mellem vores fortidstolkning, nutidsforståelse, fremtidsforventninger (Jensen, 2000: s. 6). Dertil kommer, at vi skal forstå historien eller fortidens menneske på historiens/fortidsmenneskets egne præmisser – at fortidens mennesker handler ud fra deres nutidsforståelse, ligesom vi er påvirket af den tid, vi lever i (Lund, 2009: s. 41). Ud fra Klafkis dannelsesbegreb skal eleven tilegne sig en forståelse af omverdenen for herved at komme til en bedre forståelse af sig selv, hvortil der skabes rum for at *forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder*. Historiebevidstheden er altså et led i elevernes dannelse. Historiefaget må altså ikke afgrænses til blot at være ”en god fortælling”, eller noget, som ligger fortiden til – hvis det er tilfældet, kan man sætte spørgsmålstegn ved fagets værdi i skolesammenhæng.

Kildekritik og fagets andre kundskabsområdet

Som nævnt i indledningen bliver fortidens levn til kilder, når vi bruger, analyserer og tolker dem i forbindelse med at forstå historien – herigennem taler man om et funktionelt kildebegreb.

³ Her er betegnelsen *historiske bevidsthed*, dog mener jeg, at det har samme betydning.

(Kjeldstadli, 2002: s.7). Kildekritik er en metode til at konstruere denne historie ud fra det levn fra fortiden, som er til rådighed – ”*Det er historiefagets opgave at forsøke at rekonstruere denne fortiden så godt det kan la seg gjøre, ut fra de kilder som til enhver tid er tilgjengelige*” (Lund, 2009: s. 97). Når det i historieundervisningen i dag bør være væsentligt, at eleverne opøves i at bruge disse kilder ud fra kildekritiske redskaber, er det til dels for at tilgodese kravene om, at ”*Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering*” (Fælles Mål – historie: s. 3), og samtidig i kravene om, at eleverne til afgangsprøven i historie skal præsenteres for 1-3 kilder (vejledning til prøven for faget historie: s. 4).

Det er altså ikke nok, at eleverne tilegner sig udsagnskundskaber – at de ved, hvad der skete og hvordan det er sket – men at de også har de nødvendige metodekundskaber, dvs. *hvordan* vi ved det (Lund, 2009: s. 27-29). Dertil tillægger Lund også begrebskundskaber stor værdi i forhold til elevernes kundskab – det være sig nøglebegreber (eller fagbegreber): *tid, kilde, årsag-virkning, kontinuitet-forandring, tolkning* samt indholdsbegreber som kommer af valgt emne eller tema (IBID: s. 30) Disse kundskab er i et *symbiotisk forhold*, dvs. at alle tre kundskabsdele skal være integreret i indholdet.

Samtidig kan kildekritikken også have en funktion i forhold til historiebevidstheden – at vi er med til at skabe (eller konstruere) fortidens historie ud fra vores tolkning – samtidig med, at vi kan være med til at skabe en historie, gennem de kilder og levn, vi efterlader. Ud fra Erik Lunds synspunkt, er der en tendens til, at historieundervisningen har størst fokus på elevens udsagnskundskaber, som blandt andet kommer til udtryk gennem brugen af den klassiske historiebog, hvor eleverne frem for at konstruere historien, bliver præsenteret for historien (IBID: s. 29).

I forbindelse med kildebrug i skolen kan man bruge metoden ”*do history*”. Ideen bag denne tænkning er, at eleverne agerer detektiver ved at bruge forskellige spor til at konstruere en sammenhængende historie. Her ligger man vægt på undersøgende og opdagende læring samt indlevelse og brug af kildekritik (Lund, 2009: s. 40-41), hvilket kan sættes i forbindelse med formålene i historiefaget omhandlende netop indlevelse, analyse og vurdering (Fælles Mål – historie: s. 3, stk. 3).⁴

⁴ Det skal her nævnes, at undervisningen også skal skabe rammer for elevernes kronologisk overblik og sammenhængsforståelse, dog vil jeg ikke komme nærmere ind på dette her.

For at skabe rum for elevernes dannelse er det vigtigt, at faget styrker elevernes historiebevidsthed. Eleverne skal forstå, at de er historieskabte og historiskskabte. For at dette kan komme til udtryk i undervisningen bør fagets metode være en integreret del af undervisningen. I min analyse vil jeg undersøge, hvordan arkivet kan være med til at styrke elevernes historiebevidsthed og kundskaber igennem brugen af kilder.

Udeskolepædagogik – det alternative læringsrum

”Udeskole er en arbejdsmåde hvor man flytter dele af skolehverdagen ud i nærmiljøet [...]

Arbejdsmetoden giver eleverne anledning til at tage alle sanserne i brug, så de får personlige og konkrete erfaringer i mødet med virkeligheden” (Bendix, 2005 – www.udskole.dk). I

udeskolepædagogikken eksisterer en forståelse af, at læring kan komme til udtryk igennem brug af sanserne – hvad jeg vil kalde *de æstetiske læreprocesser* – og igennem elevernes egne erfaringer. I første omgang vil jeg præsentere den erfaringsbaserede læringstilgang ud fra John Dewey. Herefter vil jeg afklare, hvad jeg forstår, ved de æstetiske læreprocesser i forhold til læring. Jeg afgrænser udeskolepædagogikken til at indeholde disse to elementer, da jeg finder dem relevante i forhold til min empiri, der netop tager udgangspunkt i læringspotentialer ved brugen af det alternative læringsrum. Til sidste vil jeg henviser til betegnelsen *funktionelle læringsmidler*.

Den erfaringsbaserede læring

John Deweys tilgang til læring tager udgangspunkt i, at læring sker ved at eleverne gør sig egne erfaringer ud fra egen praksis - læring er altså noget aktivt.⁵ Selvom aktiviteten har en fremtrædende rolle i Deweys teorier, skal læring dog forstås som et resultat af samspillet mellem elevens aktivitet og det, som kommer til udtryk gennem indholdet: *”Det er kilder uden for et individ, som giver anledning til erfaringen”* (Dewey, 2000: s. 209). Indholdet får herved en betydningsfuld plads i forhold til læring, som også er karakteristisk for Klafkis teori omhandlende *kategorisdannelse*.

I forbindelse med forståelsen af Deweys erfaringsbegreb er det væsentligt at pointere, at læreren altid skal være bevidst om *kvaliteten* i erfaringen, som eleverne kan få – dvs. at det betydningsfulde ved de erfaringer, der udgår af givne undervisning, som kan afstedkomme nye erfaringer. Hertil skal erfaringer forstås som værende et led i en kontinuerlig proces. Derfor er det vigtigt at udvælge

⁵ Her bruger jeg begrebet læring som et udtryk for både uddannelse og dannelse,

den form for øjeblikkelige erfaringer, ”som lever frugtbart og skabende videre i de efterfølgende erfaringer” (IBID: s. 198). Læreren har herved en vigtig rolle i forhold til at tilrettelægge de situationer og udvælge det indhold, der kan skabe kvalitetsrige erfaringer. Vigtige begreber ud fra Dewey er altså *samspil*, *situation* og *kontinuitet* – begreber, som ikke må adskilles. Samspillet mellem elev og aktivitet vil altid ske i en given situation, som er et betydningsfuldt element i forhold til de erfaringer, eleven gør sig. Situation betegner alle de omgivelser, som optræder i samspillet, og når eleven gør sig erfaringer i given situation, tilegnes færdigheder, som i en kontinuerlig proces vil føres videre i nye situationer. Rummet (eller omgivelserne) får altså en stor betydning for erfaringerne og hermed læring.

Her får det alternative læringsrum en betydning som omgivelser eller situation for erfaringer ud fra en given aktivitet med henblik på at videreføre erfaringer, som kan bruges i senere situationer (Hansen, 2010: s. 15). Det er i den forbindelse vigtigt at have for øje, at brugen af det alternative læringsrum ikke skal ses som en afgrænset aktivitet, underviseren må tværtimod være bevidst om, hvordan undervisningen i og ude for klasserummet kan ses som en helhed, så eleverne bedst muligt forstår den læringen, erfaringerne afstedkommer. Hertil bruger Arne N. Jordet begrebet *utvidet læringsrum* (Jordet, 2011: s. 52). I denne forståelse bliver det alternative læringsrum en udvidelse af klassens rum, og at dette altså er en proces i forhold til læringen. Når aktivitet og erfaring i det alternative rum skal have et læringspotentiale i forbindelse med elevernes dannelse og uddannelse, er det vigtigt, at læreren er bevidst om, at der, såvel som i skolens ”almindelige” undervisning, skal skabes en struktur for læring (Jf. Ziehe). Fundamentale, elementære og eksemplariske i indholdet skal altså indtænkes.

De æstetiske læreprocesser

Når omgivelserne og situationen spiller en væsentlig rolle i forhold til de erfaringer, som eleven gør sig, eksisterer der i udeskolepædagogikken en erkendelse af, at sanserne spiller en rolle i elevernes læring. Æstetik har en bred betydning, men jeg vil her anvende begrebet som en forståelse af, at sanseindtryk i omgivelserne kan virke stimulerende for læringen – hertil benytter jeg betegnelsen *de æstetiske læreprocesser*.

”I udeskolen er der ofte fokus på sanselige, kropsforankrede og praksisnære aktiviteter, således forsøger man at skabe situationer, hvor eleverne lærer gennem noget, de har set, hørt, følt og/eller gjort.” Her sker der en tankevirkning stimuleret af de forskellige sanser (Kjærvang, 2006 – www.dcum.dk). Sanserne forstås her som et vitalt redskab til at forstå og tolke omverdenen (Boritz, 2011: s. 97). Eleverne har mulighed for at forholde sig til konkrete objekter og fænomener, som eksemplificerer den teoretiske kundskab, de møder i teksternes symbolske verden. Brug af sanserne kan altså åbne nye døre ind til skolens begrebsverden (Jordet 2011: s. 50). I forbindelse med faghæfte 47 om elevernes alsidige udvikling forudsætter god undervisning, *”at man bevæger sig ud over den stillesiddende boglighed og aktivt opsøger og udnytter faglig viden fra relevante medier. Teori skal kombineres med praktisk, kropslig aktivitet, og eleverne skal have mulighed for aktivt at opsøge, opleve og skabe æstetiske indtryk og udtryk* (Fælles Mål – elevernes alsidige udvikling: s. 16). Ved siden af skolens boglighed og teori får aktivitet og æstetiske indtryk i folkeskolen en betydning for elevernes alsidige udvikling – hertil både elevernes dannelse og uddannelse.

Ud fra min empiri vil jeg undersøge, hvordan der igennem elevernes aktivitet skabes erfaringer, der kan understøtte skolens dannelsesmål og fagets formål. Samtidig ønsker jeg at undersøge, hvordan den æstetiske dimension i det alternative rum eksemplificerer elevernes læring, for at forstå læringspotentialer i rummet uden for skolevirkningen.

Funktionelle læringsmidler

Jeg vil kort definere det funktionelle læremiddel som et redskab, der støtter elevens læringsproces, og gør elevens forståelse og håndtering af det faglige stof lettere. Der tages her ikke udgangspunkt i det, man kan lære *i* læremidlet, men det man lærer *med* læremidlet – i bestemte situationer og til bestemte formål (Hansen, 2010: s. 67). Det funktionelle læremiddel *”hjælper eleven til at håndtere en række opgaver relateret til elevens arbejds – og læreprocesser”* (Hansen, 2010: s. 68).

Læremidlet har altså en funktion i forhold til det, som eleven skal lære. Det karakteristiske ved læremidlet er: 1) teknologien, dvs. hvad er det, læremidlet kan, 2) aktiviteten – hvad gør vi med teknologien, og 3) hensigten, altså med hvilke formål gør vi noget (IBID: s. 67). I forbindelse med udeskolepædagogikken bliver det alternative læringsrum altså et funktionelt læremiddel, det som eleven skal lære *med*.

Sammenfatning

I mit analyseafsnit vil jeg undersøge, hvordan arkivet som funktionelt læremiddel kan bruges i forbindelse med elevernes læring. Hertil vil jeg undersøge, hvordan eleverne igennem aktiviteterne i det alternative læringsrum får erfaringer, som kan være med til at styrke dannelses – og fagmål. Hertil vil jeg undersøge, hvordan fagets metode kommer til udtryk, og hvordan dette understøtter historiebevidstheden. Jeg vil bruge begreberne *fundamentale*, *elementære* og *eksemplariske* ved indholdet, for at skabe en forståelse for, hvordan disse grundelementer er repræsenteret, og hvilke betydning det har for læringen.

Empiri

Som nævnt i indledningen er opgavens empiri indhentet i forbindelse med et undervisningsforløb i historie gennemført i min 4.-årspraktik, på Bavnehøj Skole, i 8.å. Jeg har afprøvet, hvordan et forløb i et alternativt læringsrum kan tilrettelægges og udføres, hvilket jeg vil analysere ud fra valgt teori og empiriske metoder. Min empiri indeholder to observationer, der begge er foretaget på København Stadsarkiv samt spørgeskemaer udfyldt af 8.å. som opfølgning på besøget på Stadsarkivet. Jeg vil følgende uddybe de forskellige metoder, med henblik på at forklare, hvordan og hvorfor jeg netop har brugt disse metoder.

Undersøgelsesdesign

Observation 1

Den kvalitative observationsmetode er valgt i forbindelse med undervisningen, da jeg ønsker at undersøge, hvordan eleverne agerer i given situation. Observation er systematisk, idet jeg forinden har valgt et fokus ud fra følgende spørgsmålene:

- Hvordan møder eleverne indholdet?
- Hvordan agere eleverne i løbet af undervisningen?
- Hvilken forståelse/erkendelse kommer eleverne frem til?

I første del af undervisningen holder NW et oplæg om stadsarkivets indhold og funktion med inddragelse af forskellige arkivalier og genstande, og her er min rolle ikke-deltagende (Andersen og

Boding, 2010: s. 47). Fordelene ved dette er, at alle elever fungerer som observationsparter, da de sidder i en samlet gruppe, og jeg kan derfor få indblik i, med brug af systematisk logbogsnotater, hvordan alle i klassen agerer i undervisningssituationen. (Notater er vedlagt som bilag 1)

Observation 2

I anden del af undervisningsforløbet får eleverne i grupper på to-tre personer, udleveret forskellige arkivalier, såsom protokoller, samt et opgavesæt. Her er min rolle dobbelt, idet jeg både fungerer som underviser og observatør – altså er min rolle systematisk deltagende – systematisk, idet at jeg tager afsæt i følgende spørgsmål:

- Hvordan møder eleverne indholdet?
- Hvordan fungerer arbejdsprocessen?
- Hvilke forståelse/erkendelse kommer eleverne frem til i løbet af undervisningen?

Fordelen er, at jeg kan indgå i dialog med eleverne, og herved spørge indtil, hvordan eleverne opfatter processen. Ulempen er, at min rolle som underviser har betydning for kvaliteten af det observerede, da jeg ikke hele tiden kan have øjne og øre på alle elever, da eleverne samtidig er fordelt i lokalet. Jeg kan altså ikke få et fyldestgørende indblik i hele elevgruppen. (Notater er vedlagt som bilag 2)

Spørgeskema

For at kompensere for, at jeg ikke har haft mulighed for at observere alle elever i hele undervisningssituationen, vil jeg bruge spørgeskema (se bilag 1) som metode, som er udfyldt af eleverne efter undervisningsforløbet på Københavns Stadsarkivet. Dertil bliver spørgeskemametoden et supplement til min observationsmetode. Spørgeskemaerne er brugt som en vurdering af forløbet på Københavns Stadsarkiv og indeholder åbne spørgsmål (Bjørndahl, 2003: s.112), og her ønsker jeg at få indblik i, hvordan eleverne oplever undervisning på arkivet. Jeg er bevidst om, at første spørgsmål [*Hvad synes du generelt om besøget på stadsarkivet? Var det turen værd, eller kunne vi lige så godt have undervisning derhjemme? Begrund!*] umiddelbart kan betegnes som et ledende spørgsmål, da jeg selvfølgelig, ved at tilrettelægge et undervisningsforløb på Københavns Stadsarkiv, mener, at det er turen værd. Dog beder jeg eleverne begrunde, hvortil

jeg ønsker at få indsigt i, om eleverne har forstået læringspotentialet i at bruge dette alternative læringsrum. Dette vil jeg blandt andet bruge i forbindelse med mit teori-afsnittet omhandlende Klafki med begrebet *det eksemplarisk*, hvor eleverne blandt andet skal forstå den læring, der udspringer af arbejdet, og jeg mener derfor, at det her er hensigtsmæssigt at spørge eleverne. Fordelen ved at bruge denne kvantitative metoden er, at jeg kan få indsamlet dokumentation fra alle eleverne, der her deltager i undervisningsforløbet, ulempen er, at jeg ikke har mulighed for at få opklaret uklarheder og misforståelser (Bjørndahl, 2003: s.110), dertil må jeg forsøge at sammenstille metoden med observationsmetoden. (Eksempel på spørgeskemaerne er vedlagt som bilag 3 – besvarede spørgeskema er vedlagt på cd i pdf-format)

I forbindelse med, at jeg ønsker at undersøge, hvilket læringspotentiale, der ligger i at bruge det alternative læringsrum, kunne det have været hensigtsmæssigt at undersøge, hvad eleverne egentlig har lært, dertil ville jeg have kunne understøtte mine teorier yderligere. Jeg har dog været begrænset af et lavt timeantal i faget i praktikken samtidig med, at undervisningen på Stadsarkivet, af flere årsager, blev nødt til at foregå den anden sidste undervisningsgang i praktikken. Derfor har jeg ikke haft mulighed for, at lave yderligere undersøgelser i klassen.

Analyse

Kontekstbeskrivelse

Jeg giver her en kort beskrivelse af klassen og det tidligere forløb for at kunne sætte dette i perspektiv i forhold til min undersøgelse.

Eleverne i 8.å. har kun historie 1-2 gange i løbet af en uge, derfor er det også begrænset, hvor meget historieundervisning, jeg har haft mulighed for at varetage i løbet af praktikforløbet (som nævnt i empiriafsnit). Eleverne er vant til, at undervisningen i historie tager udgangspunkt i grundbogen, og historielæreren har mest tager udgangspunkt i udsagnskundskaber og begrebskundskaber. Jeg mødte altså nogle elever, der ikke tidligere er blevet præsenteret for kildekritik⁶. Med afsæt i undervisningen på Københavns stadsarkiv, hvor eleverne skulle beskæftige sig med forskellige kilder, blev det derfor nødvendigt at arbejde med elevernes metodekundskaber. Undervisningens

⁶ Dette kan jeg konstatere ud fra samtaler med historielæreren inden praktikstart

indhold bestod af lokalhistorien (Vesterbro), hvor eleverne primært skulle arbejde med førstehåndskilder, statistikker og billeder – jeg ønskede så vidt muligt at træne eleverne i at bruge andre kilder end historiebogen. Desuden arbejdede vi løbende med begreber som årsag/virkning, kontinuitet/ændring.

8.å. er en urolig klasse, og arbejdet er tit noget, som bare skulle overstås, hvilke vi kunne forstå på klassens andre lærere, var typisk for klassen. Jeg kunne dertil også hurtigt konstatere, at det faglige niveau generelt er under middel. Alt dette har selvfølgelig haft betydning for undervisningen på København Stadsarkiv, dog vil jeg mener, at de fleste elever inden undervisningen fik en rimelig forståelse for, hvad en kilde er, og hvordan vi kan bruge kilder til at skabe en forståelse for historie.

Observation 1

I den første del af analysen vil jeg sammentænke teorien, omhandlende de *æstetiske læreprocesser*, *det fundamentale* ved indholdet, med det empiri, jeg igennem observation 1 har indhentet. Formålet er at undersøge, hvordan denne undervisning er med til at ”åbne” eleverne for indholdet, så der skabes de bedste forudsætninger for mødet med det fremmed. Min påstand er derfor, at der skabes bedre grundlag for et udbytterigt møde mellem elev og indhold, når eleverne forinden bliver præsenteret for forskellige elementer i undervisningen, hvor eleverne skal bruge deres sanser – at indholdet her bliver det fundamentale, som altså åbner eleverne for indholdet. I observation 1 observerer jeg, som før nævnt, undervisningen, varetaget af Stadsarkivar NW, der her præsenterer eleverne for forskellige arkivalier og genstande med henblik på, at eleverne forstår, hvad et arkiv er, hvad man kan finde på et arkiv, og hvordan genstande kan blive til kilder, når vi bruger dem for at skabe en forståelse af historien. Jeg mener samtidig, at NW’s undervisning og præsentation af de forskellige kilder giver eleverne forståelse for fagets metode – altså at undervisningen får til formål at skabe rum for udvikling af elevens metodekundskab, hvilket jeg vil understøtte gennem min analyse.

Det fundamentale i indholdet – æstetiske læreprocesser

I undervisningssituationen er eleverne meget deltagende. Jeg kan observere, at eleverne lytter aktivt til det, NW fortæller, hvilket er atypisk for klassen. Det kan selvfølgelig begrundes med, at de befinder sig i en anderledes kontekst, i et fremmed rum med en underviser, de ikke kender, og derfor føler, at de er nødt til at opføre sig eksemplariske. Det væsentlige er, at det alternative rum

også skal være et læringsrum. Ved at jeg kan observere, at mange elever i løbet af undervisningen stiller undrende og opklarende spørgsmål, kan det forstås således, at der finder en tankevirkksomhed i gang, at eleverne oprigtigt er interesseret, og at der herved skabes rum for, at eleverne tilegner sig en forståelse.

Her vil jeg især påpege, at en del af de elever, som ikke i den normale undervisning stiller spørgsmål, pludselig undre sig over forskellige elementer i undervisningen. Jeg fremhæver her elev A og elev B (Bilag 1, punkt 1). Eleven undrer sig her over, hvordan NW har fundet frem til den historie, hun fortæller, omhandlende en faktisk person, hun igennem forskellige kildematerialer har kunnet konstruere en historie om. Elev A: *"Har du virkelig fundet ud af alt det ved at kigge i de der bøger?"* NW: *"ja, alt, hvad jeg ved, har jeg fra de her bøger og protokoller, [NW peger på de bøger, hun har liggende ved bordet ved siden af sig]. Jeg har været på jagt og fundet nogle spor [...] Det er præcis det samme, I skal gøre lige om lidt"* Elev B: *"Jamen, hvad skete der så med ham bagefter?"* (Bilag 1, punkt 1). Her kan man altså se, at elev B's nysgerrighed vækkes – han undrer sig over processen, hvilket bliver fuldt op af Elev B, der ønsker at få opklaret, hvad der skete med den faktiske person. NW's undervisning viser den proces historikerne gennemgår, for at konstruere en fortælling om historien – på samme måde som eleverne efterfølgende skal gøre, derved er der i denne undervisning skabt en mulighed for, at eleverne kan åbne sig for indholdet, så de bedst muligt kan møde det fremmede. Denne vil jeg tolke som værende det fundamentale ved indholdet. Jeg kan her udlede, at det alternative rum bliver "god-anderledeshed" for de to eleverne, A og B, hvis nysgerrighed (og dertil læring) er med til at åbne eleverne for indholdet⁷ (Ziehe: s. 7).

I denne undervisning bruger NW forskellige genstande, eleverne kan røre ved, se og høre om, så eleverne kan lære noget om den egentlige historie og få en forståelse for fagets metode. Her får eleverne mulighed for at forholde sig til konkrete objekter, som eksemplificerer den teoretiske kundskab, de ellers ville møde i teksten (se Jordet, s. 12). Det handler altså både om, at eleverne kan tilegne sig begrebskundskaber, udsagnskundskaber og metodekundskaber igennem brugen af sanserne.

I NW's undervisning præsenterer hun eleverne for en brændt bog, som hun introducerer som en genstand, der har overlevet én af Københavns brande. Genstanden understøtter både en fortælling

⁷ Jeg vil gøre opmærksom på, at jeg senere bruger disse to personer i en anden situation

om, hvad der skete, forskellige årsager til, at det skete (udsagn), samt hvordan vi kan vide, at det skete (metode). Efter NW har fortalt eleverne historien bag bogen, siger elev D: *"Hvordan ved man så, at byen er brændt. Du kan da ikke vide det, bare ved at se på, at den der bog er brændt?"* NW: *"Nej, ikke kun derfor, men vi kan læse om det i forskellige andre kilder [...] det er jo sådan, vi kan forstå historien."* Elev D: *"Jamen hvorfor brændte hele byen, kunne de ikke bare slukke ilden lidt?"* (Bilag 1, punkt 3).

Genstanden, som skaber rum for æstetiske læreprocesser i undervisningen, hvor eleven kan forholde sig til noget faktisk ud fra det sanselige, frem for at skulle forholde sig til noget gennem teksten, gør, at der sker en tankevirksomhed, der kan understøtte elevernes læring. Her sætter eleven spørgsmålstegn ved fagets metode, såvel som årsagerne til, at det hændte. Her er der mulighed for at eleven tilegner sig nogle andre kundskaber end blot udsagnskundskaber, men altså forholder sig til flere aspekter af fagets felt.

Med udgangspunkt i person D's første kommentar, *"Hvordan ved man så, at byen er brændt. Du kan da ikke vide det, bare ved at se på at den der bog er brændt?"*, forholder eleven sig altså ikke blot til udsagnet, men til den metode, vi bruger for at forstå udsagnet. (Erik Lund). Genstanden her åbner altså op for en forståelse af, at historien bliver til gennem den måde, vi tolker den på, hvilke NW støtter op ved at sige *"Nej ikke kun derfor, men vi kan læse om det i forskellige andre kilder [...] det er jo sådan vi kan forstå historien."* Her påpeger NW brugen af kilder som værende metoden til, at vi kan forstå historien – at vi konstruerer historien. Undervisningen på arkivet kan altså være med til at skabe baggrund for, at eleverne tilegner sig en forståelse af fagets metode, ved at møde det gennem et rum, hvor netop metoden konkret kommer til udtryk.

Samtidig kan eleven tilegne sig nogle kategorier, der betegner omverdenen, der herved muliggør en horisontåbning. NW har selvfølgelig en betydningsfuld rolle i denne kontekst, da hun jo præsenterer denne læring og altså er mellemløbet i forhold til, at eleverne åbner sig for omverdenen. NW bliver situation for samspillet.

Jeg kan ikke konstatere, at eleven får mere ud af at genstanden bliver "det åbende element", men jeg kan konstatere, at eleven ønsker at forstå (og lære) noget ved at se og røre ved genstanden, at det er den, som sætter tanker og læring i gang hos eleven. Her kan man altså tale om æstetiske læreprocesser, der bliver det fundamentale ved stoffet, men samtidig også skaber rammer for det

elementære, idet at eleverne bliver udstyret med nogle redskaber til at påbegynde deres egen aktivitet. Udgangspunktet er altså ikke en fagtekst, men en konkret ting, der bliver det lærerige. Her repræsenterer arkivet nogle elementer som undervisningen i klasserummet ikke kan varetage. Ud fra genstande i det alternative læringsrum får eleverne mulighed for at opleve og få en forståelse ud fra nogle andre vilkår end det skolen kan præsentere.

Observation 2

Eleverne skal her sidde i grupper af to-tre. De får udleveret et opgavesæt og forskellige protokoller, dokumenter og kort, der giver information om den person, opgavesættet tager afsæt i. Hertil er der vedlagt vejledning til, hvor eleverne finder de forskellige spor i protokollerne og dokumenterne. Opgaverne og materialerne er udarbejdet og udvalgt af arkivarer på Stadsarkivet. Selvom jeg har ændret lidt på opgaverne inden besøget, er det altså begrænset, hvad jeg har bidraget med i forhold til forberedelserne. Jeg synes dog, at det er væsentligt at påpege, at dette er et realistisk billede af, hvordan skolebesøg på lokalarkiver skal udvikles. Som folkeskolelærer, har man hverken tid eller mulighed for at udarbejde undervisningsforløb ved siden af sit job, derfor beror undervisningsforløb på lokalarkiver, at materialerne er udvalgt forinden.⁸

Alle eleverne går hurtigt i gang med opgaverne – allerede inden for få minutter er arbejdsprocessen igangsat hos alle grupper, hvilket ikke er typisk for denne klasse. Det understøtter min analyse af, at NW's præsentation af arkivet har været det fundamentale ved indholdet.

Ud fra mine observationer kan jeg konstatere, at der er stor forskel på, hvordan elevernes arbejdsproces efterfølgende forløber. Der er nogle elever, der har forstået, hvad opgaven går ud på, og hurtigt finder systemet i opgaverne – elev A: *"nej nej, det er ikke så svært [...] du skal bare kigge på overskriften"* (Bilag 2, punkt 2). Eleven forstår her meningen med at lede efter sporene i de forskellige dokumenter og protokoller. Andre elever giver hurtigere op og har svært ved at forstå det meningsfulde i arbejdsprocessen. Elev F: *"åh, det er kedeligt det her"*. Mig: *"Hvordan går det her"*, Elev G: *"fint nok, det er bare mega kedeligt, jeg kan ikke finde ud af, hvad vi skal bruge det til"* Mig: *"det er jo meningen, at I skal binde de forskellige spor sammen [...] men først bliver I nødt til at finde ud af det, ved at kigge efter sporene i jeres materialer"* Elev F: *"Det er bare kedeligt"*. (Bilag 2, punkt 2). Selvom jeg vil mene, at opgaven er til at gå til (at de følger den

⁸ Dette vil jeg komme nærmere ind på i mit handleperspektiv.

guideline, som opgavesættet giver, og noterer sig resultatet), forstår eleverne ikke, hvad de skal gøre, og hvorfor de skal gøre det. Da eleverne ikke tidligere har arbejdet med kildekritik og ”do history”-metoden, har der altså været behov for, at de forholdsvis hurtigt tilegne sig de nødvendige redskaber til at kunne analysere og bruge kilder. Elev F og G har muligvis ikke tilegnet sig de basale færdigheder, som metoden på arkivet kræver. Her kan jeg altså konstatere, hvor vigtigt det er, at det indholdet det elementære, men samtidig at eleverne bør have tilegnet sig nødvendige redskaber. Dertil bliver det fremmede meget overvældende og ikke til at forstå, og derfor vil de erfaringer og den mulige dannelse, som eleverne får ved at være på arkivet, ikke have den samme kvalitet, som elev A sandsynligvis får. Jeg observerer allerede i observation 1, at elev G, efter jeg har videresendt et stykke pergament, han skal røre ved: *”Hvad skal jeg bruge det til?”* (Bilag 1, stk. 4). Dette kan tolkes som om, at eleven allerede fra starten har svært ved at forstå betydningen af arbejdet, eller bare er helt ligeglad. Hertil kan man diskutere, om undervisningen kan blive eksemplarisk for alle elever. Kan man skabe rum for, at alle elever tilegner sig nogle færdigheder og forståelser, hvis eleven altså ikke, på trods af et potentiale i at bruge forskellige indgange til læring, kan møde indholdet?⁹

Historiebevidsthed og fagets kundskabsområder

Min påstand er, at eleverne i det alternative og autentiske læringsrum, hvor de samtidig har mulighed for at skabe bekendtskab med det, som er typisk for faget, får en bedre forståelse for fagets formål – hertil historiebevidsthed. Ud fra min analyse ovenfor kan jeg konstatere, at det fundamentale, elementære og eksemplariske har en betydning for elevernes aktivitet.

Jeg vil følgende undersøge, om der er skabt rum for, at eleverne udvikler historiebevidsthed, og hvordan dette kommer til udtryk i det, som eleverne observerer og forstår.

Jeg vil her udpege en episode, hvor jeg ser at to elever går rundt inde mellem arkivalierne. Mig: *”Hvad laver I herinde, drenge”* Elev 4: *”Vi skulle bare lige se på dem her [...] det er jo bare sindssygt, at man gemmer så meget”* Elev 5: *”Hvad så, når vi engang ... altså i fremtiden ... kommer vi også til at være herinde.”* Elev 3 griner og henvender sig til elev 4: *”Shit, så kan man gå ind og læse alt mulig om os [...] så synes de sikkert, du er vildt mærkelig.”* Her kan man sige,

⁹ Dette vil jeg yderligere diskutere sidst i arbejdet.

eleven beviser en form for historiebevidsthed. Selvom eleven ikke nødvendigvis er bevidst om det, har han en forventning til at fremtidens mennesker vil tolke historien ud fra deres samtid og dermed have en anden tolkning af den fortid – som er vores nutid. Her forstås historien altså som en proces. Denne erfaring kommer til udtryk gennem det, at eleverne igennem deres aktivitet har mulighed for at opsøge, og erfare ud fra egen aktivitet. Med pådragelse af Deweys syn på læring, får dette stor betydning, da det netop er igennem elevens egen aktivitet, at der skabes bedst mulighed for kvalitetsrige erfaringer (se Dewey, s. 11), hvilke jo i dette tilfælde sker gennem de æstetiske læreprocesser i det alternative læringsrum. Eleverne får her mulighed for at gå på opdagelse og tilegne sig nogle erfaringer, som ikke er muligt i det almindelige klasserum.

Selvom det er et enkeltstående tilfælde vil jeg alligevel ud fra følgende citat tolke det således, at flere elever har fået en forståelse for denne historiske proces: Elev I: ” [...] *man kan jo gå ind og læse alt muligt, man bliver jo bare ved med at blive i historien – det er jo sygt!*”. (Bilag 2, punkt 3) Her fremkommer det, at eleven har en forståelse for, at historien ikke bare er fortid, men ligeså meget den tid, de er en del af - eleven forstår altså sig selv, som et led i historien. Ud fra det, kan jeg ikke bestemme, om den sammen udvikling af historiebevidsthed kunne komme til udtryk i en undervisning i det almindelig klasserum, da jeg ikke har mulighed for at sammenligne. Dog må jeg antage, at arkivet og de erfaringer, eleverne får i denne kontekst og ud fra deres aktivitet, er med til at skabe en historiebevidsthed hos eleverne. Ved at eleverne arbejder med konkrete dokumenter i et autentiske rum, skabes der en forståelse af, at fortidens, nutidens og fremtidens mennesker er et led af en historie, idet hvert enkelt individ på en eller anden måde, er repræsenteret i historien.

For yderligere at tydeliggøre elevernes læring på arkivet vil jeg inddrage en samtale, jeg har med en af grupperne i min observation: Samtale med gruppe 3: Mig: ”*Hvad er I kommet frem til?*”. Elev A: ”*Altså, hende her, hun var fruentimmer*”. Mig: ”*Har I fundet ud af, hvad årsagen kunne være?*”. Elev A: ”*Hun havde vist ikke så mange penge [...] vi fandt ud af her [læs: peger på dokument] at hun også fik nogle penge*”. Elev B: ”*Der var jo ikke så meget arbejde at få dengang [...] hun har nok ikke haft så mange muligheder. Ikke ligesom i dag i hvert fald.*” (Bilag 2, punkt 3). Her konkludere eleverne, at deres person må have været fattig, da hun fik penge fra staten, hvortil de begrundet hendes erhverv som fruentimmer. Her forstår eleverne også at skelne mellem kontinuitet

og forandring, idet at jeg vil tolke det som om, at eleverne kan adskille det at være fruentimmer dengang og i dag, hvilket jeg begrundet ud fra citatet: *"Der var jo ikke så meget arbejde at få dengang [...] hun har nok ikke haft så mange muligheder"*. Her tilegner eleverne sig kategorier, der beskriver omverdenen, for at bevæge sig tilbage til deres egen verden med den konklusion *"hun har nok ikke haft så mange muligheder. Ikke ligesom i dag i hvert fald."*

Eleverne formår at tage et andet perspektiv udenfor deres "egen-verden" – de formår at forstå fortidens person på personens egne præmisser, ved at konstruere en historie ud fra forskellige spor i historien. Dette er eksempel på, "do history" metoden (se Lund, s. 10), hvor eleverne gennem indlevelse, får skabt en fortælling. Hvis man skal sammentænkte elev A og B's konstruktion af historien ud fra Erik Lunds kundskabsbegreber, ville jeg kunne tolke elevernes samlede forståelse således:

Udsagnskundskaber: *hvad ved vi*: personen er fruentimmer (årsag: få muligheder)

Metodekundskab: *hvordan ved vi det*: primær kilder, do history

Begrebskundskab: *nøglebegreber*: kilde, årsag, kontinuitet/forandring, tolkning –
indholdsbegreber: *Fruentimmer, fattigdom, statsstøtte*

Her formår eleverne at tilegne sig kundskaber, der komme uden om hele fagets felt. Senere vil opgaven blive, at eleverne forstår kvindens historie ud fra en større kontekst, så eleverne forstår, at kvindens historie ikke kan fortælle hele historien om den tid, kvinden lever i. Men her har eleverne igennem indlevelse skabt fundament for at forstå perioden.

Dette står i kontrast til elev G, som i længere tid, har virket irriteret: elev G: *"hvorfør skal vi arbejde med det her, hun er jo bare en luder."* (Bilag 2, punkt 3). Eleven her har ikke bevæget sig ud af sin "egen-verden" – han formår ikke at konstruere en historie ud fra kilderne, og ser altså ikke fortidens person ud fra personens præmisser. På side 20 nævner jeg netop denne elev, der har svært ved at komme i gang med arbejdet. Hertil tolker jeg, at eleven ikke har de basale redskaber til at forstå, hvad arbejdet med kilderne skal bruges til. Det kommer tydeligt frem her, at dette har haft betydning for hele elevens arbejdsproces. Det elementære har ikke været tydeligt nok ved indholdet, derved kan eleven heller ikke forstå det eksemplariske i indholdet, og derfor må det forstås således, at der her ikke er sket en horisontåbning, Dertil skulle jeg som lærer have støttet elevernes læreprocesser, hvilket jo understøttes gennem Jordet betegnelse *utvidet læringsrum* (side 12). For

elev G, er det anderledes altså blevet for fremmedgjort og denne lukker sig for indholdet frem for at åbne sig. (Ziehe: s. 8)

Analyse af spørgeskemaerne

Som antaget mener størstedelen af eleverne, at undervisningen i det alternative rum var turen værd, fordi det var anderledes end den normale undervisning: ”*Det var fint nok, fordi vi lavede noget andet, end det vi er vant til*”. Undervisningen i det alternative rum skal dog også været lærerigt derfor blev jeg overrasket over at erfare, at næsten en tredjedel af eleverne ikke følte, at de havde lært noget – dertil nogle af eleverne, jeg vil mene, viste stor indlevelse i arbejdet. Ud fra min analyse af observationerne har jeg netop konstateret, at eleverne *har* lært noget, men dertil mener jeg, at det er væsentligt, at eleverne også erfarer, at de lærer noget, de kan videreføre til senere undervisning.

Det havde været hensigtsmæssigt, hvis jeg i mit spørgeskema havde bedt eleverne om at sætte ord på, hvad de mente, de havde lært ved undervisningen på arkivet. Derved havde jeg muligvis haft bedre forudsætninger for at forstå, hvad eleverne selv mente, de havde lært. Dog må jeg bruge spørgeskemaerne til at analysere mig frem til, hvori problemerne ligger. Dog vil jeg påpege, at det kan være svært for eleverne at sætte ord på, hvad de har lært, især, når jeg i mit spørgeskema ikke er helt tydelig omkring dette.

Ud fra en forståelse af, at indholdet skal tage afsæt i elevernes udsagns – metode og begrebskundskaber (s. Lund: s. 20) kan jeg tolke det således, at elevernes manglende forståelse for læring på arkivet måske kommer af, at metodekundskaberne var for repræsenteret i forhold til udsagns – og begrebskundskaber. Som jeg nævner side 16, har der været et begrænset timeantal i historie i praktikken, derfor var der ikke mulighed for at lave en ordentlig opsamling efter besøget. For at arbejdet kunne komme til sin ret, burde efterarbejdet varetage en bearbejdning af, hvordan resultaterne på arkivet kunne kontekstualiseres. Sammentænkt med Jordets betegnelse *utvidet læringrom* (s. 5), må undervisning i det alternative læringsrum ikke ses som en afgrænset aktivitet, men som underviser skal man netop være bevidst om, hvordan undervisningen i og uden for klasserummet skal ses som en helhed (Jordet: s. 12). Således får erfaringerne også mest kvalitet i en kontinuerlig proces (Dewey: s. 12). Jeg kan efterfølgende kritisere min egen praksis ud fra, at jeg netop ikke har skabt den helhed. Selvom jeg har forberedt (eller forsøgt at forbedre) eleverne, så

de havde de nødvendige redskaber i forhold til arbejdet på arkivet, mangler der en opsamling, hvor undervisningen blev eksemplarisk for eleverne. Eleverne forstod ikke, at det handlede om den proces, de skulle gennemgå for at finde frem til historien. Ud fra en forståelse af behovet for sammenhæng i undervisningen, vil jeg tolke det således, at det bliver endnu vigtigere at dette er tydeligt, når man netop bevæger sig uden for skolen. Skolen er bygget med det formål at varetage elevernes dannelse og uddannelse – en sted, der varetager læring, og når eleverne befinder sig i skolens rum, er der måske tendens til, at man accepterer, at undervisning er lig med læring. I det alternative læringsrum, hvor læringen ikke er bundet op af de normale fire vægge, sætter eleven sig måske mere kritisk op, fordi det alternative rum ikke er noget, eleven normalt ville tænke som læringsrum. Her er der behov for, at eleverne vil få en opfattelse af, at læring ikke er stedsbundet, at læring også kan ske andet sted. Derved kan det være essentielt, at forsøge at rive nogle af skolens virkeligheder ud i det alternative rum, så de erfaringer, som aktivitet afstedkommer, netop kan bruges i en kontinuerlig proces. Her er der altså tale om, at det elementære burde være mere repræsenteret. Selvom jeg kan konstatere, at arkivet som funktionelt læremiddel er eksemplarisk for historiefagets formål med henblik på historiebevidstheden og metodekundskaber er det også vigtigt at arkivet bliver eksemplarisk for fagets andre felter, udsagnskundskaber og begrebskundskaber.

Man kan også forstå elevernes problemer med at forstå betydningen af indholdet således, at historieundervisningen i 8.å. primært har taget udgangspunkt i, at eleverne skulle tilegne sig udsagnskundskaber, ligesom man generelt kan sige, er karakteristisk for historieundervisning, der tager afsæt i en historiebog, og derved dets udsagn, jf. Erik Lund. Det er altså uvant for eleverne at arbejde med metodekundskaber, og selv om jeg kan konstatere, at eleverne jo faktisk har fået udsagnskundskaber i forhold til emnet, føler mange af dem, at de faktisk ikke lærte noget. Her vil jeg bruge citatet fra en elev A, som jeg ud fra tidligere har brugt i min analyse. Til spørgsmålet 1 (Bilag 3) (*Hvad synes du generelt om besøget på stadsarkivet? Var det turen værd, eller kunne vi lige så godt have undervisning derhjemme. Begrund!*) skriver eleven: ”Lidt en blanding af de 2, fordi det er altid fedt at komme ud af huset, men på den anden side synes jeg ikke det var særlig meget om historien, men man lærte mere om, at slå op i de der bøger.” (Vedlagt på CD, spørgeskema 1) Eleven mener altså ikke, at han har lært nok om historien (som her må forstås som udsagn – hvad skete og hvordan skete det?), men mere om, at slå op i de der bøger. På arkivet kan

eleven gå ind og læse alt muligt, men tilbage i skolevirkeligheden er bøgerne bare blevet brugt til at *slå op i*. Tilbage i ”læringskonteksten” i skolen mister betydning af undervisning sin værdi. Selvom det selvfølgelig kan begrundes ud fra min rolle i undervisningen, vil jeg også begrunde elevernes manglende forståelse for fagets forskellige kundskabsområder. Og ud fra et perspektiv, hvor dette er typisk for historieundervisningen mange andre steder, bliver det altså en generel problematik. Som nævnt s. har jeg forsøgt at skabe rum for, at eleverne tilegnede sig andre kundskaber end udsagnskundskaber, men hvis eleverne aldrig (eller i hvert fald ikke nok) i historie får stillet en opgave om at konstruere en historie – ”do history”, og kun bliver præsenteret for historien gennem grundbogen, bliver det svært at forbinde metoden på arkivet med kundskab – dertil mister arkivet noget validitet for skolen. I min perspektivering vil jeg yderligere diskutere denne problematik.

Sammenfatning

Ud fra min analyse kan jeg udlede, at Stadsarkivet har skabt rum for at eleverne udvikler historiebevidsthed (og herved dannelse s.) samt kundskaber for faget – specielt metodekundskaber. Herved er arkivet et funktionelt lærermiddel i forbindelse med skolen og fagets formål – arkivet på et middel til at lære *med*. Gennem aktivitet på arkivet har eleverne mulighed for at gøre sig erfaringer, der gennem det eksemplariske for faget kan videreføre erfaringer i en kontinuerlig proces. Med en udeskolepædagogisk tilgang kan eleverne få praksiserfaringer på arkivet i det alternative læringsrum.

Jeg må dog igennem min observation konstatere, at ikke alle elever har fået det samme udbytte af undervisningen. For nogle af eleverne har mødet med arkivet været for fremmed. Det har altså ikke været muligt for mig, at åbne eleverne for indholdet, og derved må jeg forstå, at der sker en blokade for læring. Her kan man kritisere Klafkis begreber (eller dem måde, som jeg har valgt at bruge dem på) for ikke at inddrage en forståelse af, at eleverne lærer på forskellige måder og har forskellige indgangsvinkler til læringen. Hvis jeg som lærer benytter mig af begreberne *fundamentale*, *elementære* og *eksemplariske*, når jeg tilrettelægger min undervisning, skal jeg selvfølgelig tiltænke elevernes forudsætninger. Men når eleverne i folkeskolen lærer forskelligt, har forskellige indgangsvinkler og ligger på forskellige faglige niveauer, kan man så tilrettelægge undervisningen sådan, at det fundamentale, elementære og eksemplariske bliver tydeligt for alle elever?

Konklusion

I forhold til min analyse kan jeg konkludere, at det alternative rum og de æstetiske processer, som udgik af dette rum, samt de genstande, som rummet indeholdte, igangsatte en tankevirksomhed, som var med til at åbne eleverne i mødet med indholdet i den senere proces (se s. 17-19). Arkivet fik her en funktion som alternativt læringsrum, der gav eleverne mulighed for at gå på opdagelse (se s. 21), hvortil der blev skabt rum for læring ud fra de æstetiske processer. Samtidig blev arkivet også et funktionelt læremiddel, som eleverne kunne lære *med* – igennem aktiviteten på arkivet tilegnede eleverne sig erfaringer, som var med til primært at styrke elevernes metodekundskaber og historiebevidsthed (se s. 21-23). Derved kan jeg konkludere, at arkivet som funktionelt læremiddel har potentiale i forhold til styrkelse af fagets mål.

Ud fra Ziehes teori skal eleverne møde ”god-anderledeshed” i skolen, for at der skabes rum for dannelse (se Ziehe: s. 7). Dertil skal man som lærer overveje, hvordan der skabes bedst mulige forudsætninger for, at der kan ske et udbytterigt møde mellem elev og indhold, *hvor verden åbnes for mennesket og mennesket åbnes for verden* (se Klafki: s. 7). Igennem min analyse er jeg kommet frem til, at det er stor forskel på, hvordan eleverne møder indholdet på arkivet. Arkivet bliver fremmed for nogle elever frem for, at arkivet repræsenterede ”god-anderledeshed”, derfor vil jeg konkludere, at det især vigtigt, at man i undervisning i det alternative læringsrum, hvor der muligvis indgår flere elementer, der er fremmed for eleverne, overvejer hvordan indholdet er eksemplarisk, fundamental og elementær (se s. 19-21)

I det alternative rum, hvor eleverne kan møde genstande og fænomener, som eksemplificerer den teoretiske kundskab, de ellers møder i teksternes symbolske verden (se Jorden: s. 13), er der mulighed for, at eleverne tilegner sig kategorier, som betegner omverdenen (se Klafki: s. 7). Det alternative læringsrum kan altså tilbyde undervisningen noget, som den almindelig undervisning på skolen ikke kan. Ved hjælp af de sanseindtryk og de konkrete erfaringer eleverne fik på arkivet, er der skabt grobund for, at eleverne har tilegnet sig kategorier, som betegner omverdenen, derved er de æstetiske processer blevet *læreprocesser* og det alternative rum et *læringsrum*. Funktionelle læremidler og æstetiske læreprocesser i det alternative læringsrum kan altså styrke elevernes dannelse og uddannelse – og herved støtte op om skolens formål.

Jeg kommer frem til min konklusion gennem få observationer og få aktører. Jeg er bevidst om, at det har betydning for validiteten, dog mener jeg, at min analyse af empiri, i forbindelse til manglende undersøgelser inden for brugen af arkivet som læremiddel, kan bidrage til, at jeg kan få en forståelse for, hvordan jeg som lærer kan benytte mig af det alternative læringsrum, og udvikle min praksis ud fra de erfaringer, jeg her har fået. Dertil kan denne opgave forhåbentlig være en inspiration i forhold til udvikling af arkivet som funktionelt læremiddel.

Handleperspektiv

I min indledning nævner jeg, at *Sammenslutningen af lokalarkiver(SLA)*, i 1999 udgiver et kompendium, der ønsker at forbedre samarbejdet mellem arkiv og skole. På baggrund af samtale med NW, viser det sig, at der stadig er manglende samarbejde imellem disse to instanser, trods indsatsen fra SLA's side. Gennem min analyse er jeg kommet frem til en konklusion, der lyder på, at der netop er store fordele i at bruge lokalarkivet i skolesammenhæng, derfor er det beklageligt, at netop dette samarbejde ikke fungerer.

Igennem samtaler med NW kan jeg forstå, at der siden 1999 har været afholdt flere seminarer i SLA, hvor det er blevet diskuteret, hvordan man på lokalarkiver i Danmark kan udvikle forløb til undervisningen af skoleklasser. Selvom der flere steder på landets arkiver eksisterer skoletjenester, er det svært at synliggøre arkivet og dets potentiale i skolesammenhæng. Dette tages blandt andet op i en artikel fra SLA, skrevet i 2007¹⁰ omhandlende arkivformidling, hvor undersøgelser viser, at kun ét arkiv i landet har egentlig skoletjeneste, og kun få steder er der arkivpædagoger, dvs. arkivformidlere rettet mod skolevirksomheden. Dertil er problemet, at *"Mange lokalarkiver har oparbejdet en kontakt med skolevæsenet, men tilbuddet til lærerne er ofte mere "at stå til rådighed", svare på forespørgsler og give en almindelig introduktion til arkivet og dets samlinger, end der er tale om egentlig målrettet formidling af samlingernes indhold i bearbejdet form"*(s. 8). Det kræver altså, at læreren selv skal gå på jagt i arkivmaterialerne og udvikle undervisningsforløb, hvilket man må mene, at de færreste lærer har tid og kapacitet til. Samtidig giver NW udtryk for, at det generelt har været et problem på stadsarkivet, at lærerne, der har taget klasser med ind på arkivet, ikke har forberedt eleverne nok inden besøget - det være sig både undervisning i den periode, som arbejdet

¹⁰ Arkivformidling – arkiver for alle?: s. 8 → http://charlotteshj.files.wordpress.com/2007/09/arkivformidling_na.pdf

på arkivet taget afsæt i, men også nogle af de indholdsbegreber, som indgår i materialerne. Eleverne har altså ikke haft de nødvendige forudsætninger for at møde arkivets indhold, og har derfor haft svært ved at forstå stoffet. Jeg har gjort et stort arbejde i at forstå, hvad undervisningen på stadsarkivet kunne tilbyde for min undervisning, og hvordan undervisningen skulle tilrettelægges inden forløbet – altså hvordan undervisningen på skolen og undervisningen på arkivet kunne eksemplificere hinanden, hvilket uden tvivl, har haft en betydning for, at undervisningsforløbet i det store hele har fungeret. Med dette for øje, bliver det vigtigt, at arkivet kan fremvise noget brugbart for skolen, men også at læreren er bevidst om, hvordan undervisningen på arkivet skal ses ud fra en helhed.

Der ligger altså et stort udviklingsarbejde i at få et samarbejde til at fungere. Jeg vil her til sidst henvise til *Organisationen Danske Arkiver* (ODA), som er en organisation på linje med SLA, der d. 12. dec. afholdte et seminar med temaet ”Arkiver, undervisning og skole”¹¹. Her gav Anders Dalsager, fra Rigsarkivet, et oplæg med titlen: ”Skoleelever som historiedetektiver – arbejde med Rigsarkivets originale dokumenter i 7.-9. klasse”. Han er inspireret af, hvordan man i England formår at formidle arkivet og udvikle undervisningsmateriale ud fra arkivalier med metoden ”do history”.¹² Udgangspunktet er, at man i samarbejde med fagfolk inden for skolevirksomheden (der altså har den didaktiske baggrund) udvikler undervisningsforløb på linje med det, man ser i England. Dette betyder, at der på længere sigt vil blive udarbejdet et forløb, hvor læreren kan vælge mellem forskellige temaer, han/hun mener passer til hans/hendes elever, med en dertilhørende lærervejledning med undervisningsforslag til før og efter arbejde. Som skridt på vejen, kan man håbe, at dette vil være med til at inspirere andre arkiver, men især vil skabe en forståelse for de muligheder, der ligger i at bruge arkivet i forhold til styrkelse af historiefaget.

Perspektivering

I forbindelse med at jeg har taget afsæt i metodekundskaber, og derfor også er kommet frem til, hvordan disse metodekundskaber understøtter fagets formål, vil jeg i min perspektivering belyse problematikkerne omkring historiefagets tendens til at fokusere på udsagnskundskaber. Som før

¹¹ Arkivformidling: <http://arkivformidling.wordpress.com/2011/12/14/juleseminar-arkiver-undervisning-og-skoler-pa-malmo-stadsarkiv/>

¹² National Archives → <http://www.nationalarchives.gov.uk/default.htm>

nævnt erfarede jeg gennem praktikken, at eleverne ikke gennem den almindelige historieundervisning har stiftet betydelig bekendtskab med fagets metode. Da historieundervisningen i 8.å. har taget afsæt i grundbogen, bliver dette især en problematik i forhold til det, som historiebogen kan tilbyde faget.

Som lærerstuderende i linjefaget historie har jeg selvfølgelig stiftet bekendtskab med forskellige grundbøger for historiefaget. Oftest er grundbøgerne kronologisk opbygget, der kan styrke elevernes overblik og sammenhængsforståelse, hvilke selvfølgelig er væsentlig i forhold til formål for faget: *"udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge"*(Fælles Mål – historie, s. 4). Samtidig er der dog tildens til, i grundbøgerne, at fortællinger og synsvinkler bliver præsenteret som kendsgerning, hvilket også understøttes i følgende citat: *"Mange systemer giver således eleven færdigtyggede fortællinger om kortere eller længere udsnit af historien – uden at grundlaget, kilderne, argumentationen og andet [...] præsenteres eller diskuteres"*(Piatras og Poulsen, 2011: s. 142).

Hvis grundbogen er dominerende i historieundervisningen, er der svag mulighed for, at eleverne styrkes i at tolke og konstruere historien, hvilke jo bryder med ønsket om at styrke elevernes historiebevidsthed. Det bliver især et problem, når historieundervisningen i folkeskolen, som undersøgelser viser, i høj grad bliver varetaget af lærere uden linjefagsuddannelse, og derfor må antydes ikke havde den nødvendige faglige ballast.¹³

¹³Rapport for udvalg til styrkelse af historie i folkeskolen: s. 15 → http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Almen-voksenuddannelse/Fagene-under-almen-voksenuddannelse/Historie-avu/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF07/H/historie_000.ashx

Litteraturliste

Bøger:

Andersen, Gorm Bagger og Jesper Boding: *"Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen"*, Dafolo, 2010

Bjørndal, R. P. Cato: *"Det vurderende øje – Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning"*, Klim, 2003

Boritz, Mette *"Med sans og samling"*, i: UP – Unge Pædagoger: *"Museumsdidaktik"*, nr.1, 2011

Brejtnrod, Poul: *„Dannelsesfilosofi imellem det moderne og senmoderne“*, i: *"Grundbog i pædagogik"* (26-39), Gyldendals Lærebibliotek, 2005

Dewey, John (red: Justus Hartnack og Johannes Sløk) *"John Dewey"*, Rosinante, 2000

Graf, Stefan Ting og Keld Skovmand (red.): *"Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis"*, Klim, 2004

Hansen, Jens Jørgen: *"Læremiddellandskabet – fra læremiddel til undervisning"*, Akademisk Forlag, 2010

Jensen, Bernard Eric: *"historiebevidsthed og historie – hvad er det?"*, i: Brinckmann, Henning og Lene Rasmussen: *"Historieskabte såvel som historieskabende"*, dafolo forlag, 2000

Jordet, N. Arne: *"Uteskole – I en uddannelsespolitisk brytningstid"*, i: *"Kroppen i læringsrum"* (47-55), UP – unge pædagoger, nr. 4, 2011

Larsen, Helle S.: *"fra lokalarkiv til skole – formidling af den lokale kulturarv"*, Sammenslutning af lokalarkiver, 1999

Lund, Erik: *"historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere"*, Universitetsforlaget, 3 udg., 2009

Kjeldstadli, Knut: ”Kapitel 12 - Kildegranskning”, i: ”Fortiden er ikke hvad den har været” (177-189), Roskilde Universitetsforlag, 2002

Piatras, Jens og Jens Aage Poulsen: ”Historiedidaktik”, Gyldendal, 2011

Ziehe Thomas: ”Øer af intensitet I et hav af rutiner”, forlaget politisk revy, 2004

Web:

Bendix, Malene: ”Hvad er udeskole”, 2005. → www.udeskole.dk → <http://www.udeskole.dk/site/definition/259/>

Folkskolelovens formålsparagraf → www.uvm.dk

<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>

Fælles Mål 2009 - Historie: www.uvm.dk → <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Historie/Formaal-for-fagets-historie>

Fælles Mål 2009 – Elevernes alsidige udvikling: www.uvm.dk → <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/~//media/Publikationer/2010/Folke/Elevernes%20alsidige%20udvikling/Elevernes%20alsidige%20udvikling.ashx>

Kjærvang, Ulla, ”ad æstetikens vej mod bedre læring”, Dansk Center for Undervisningsmiljø, 2006 www.dcum.dk → <http://dcum.dk/undervisningsmiljoe/ad-aestetikkens-vej-mod-bedre-laering>

Vejledning til prøven i faget historie: www.uvm.dk → http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Afsluttende-proever/Om-afsluttende-proever/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/110912_proevevejledning_historie.ashx

Film

Dr1 Deadline, tv-udsendelse, Thomas Ziehe: ”*Ungdommens byrde*”, 25.03.2007 --> www.dr.dk → www.dr.dk/dr2/2sektion/2007/03/23100908.htm

Bilag 1

Beskrivelse af og notater fra observation af undervisningen v. Nete Winding

Varighed: ½ time

Teksten nedenfor er udpluk af de notater, jeg har skrevet i løbet af min observation samt beskrivelse af undervisningssituationen.

1) Indhold:

NW's præsentation tog sin start i en fortælling om en mand, der er registeret i protokoller fra Vesterbro og Horstens tugthus - altså forskellige kilder, man kan finde på arkiver. Her tydeliggør hun, at man kan sammensætte en fortælling om en faktisk person ved at kigge efter spor i forskellige kildematerialer.

Observation af eleverne:

Virker deltagende og lyttende.

Elev A: *"Har du virkelig fundet ud af alt det ved at kigge i de der bøger?"* NW: *"ja, alt, hvad jeg ved, har jeg fra de her bøger og protokoller [NW peger på de bøger, hun har liggende ved bordet ved siden af sig]. Jeg har været på jagt og fundet nogle spor [...] Det er præcis det samme, I skal gøre lige om lidt"*

Elev B: *"Jamen, hvad skete der så med ham bagefter?"*

2) Indhold: Dernæst blev eleverne præsenteret for et udhulet stykke træ, der i 1600 blev brugt som afledning af spildevand, og hvilke betydning dette havde for forurening af vandet.

Eleverne skal først gætte, hvad det kan være brugt til. Dertil NW tydeliggjorde, hvordan en genstand bliver til en kilde gennem analysen.

Observation af eleverne: Seks af eleverne byder ind med, hvad genstanden er blevet brugt til. Nogen af eleverne tør ikke byde ind, men fire af eleverne nede bag i begynder at snakke om, hvad funktion genstanden kunne have haft.

Elev C: *"Måske er det til, sådan en .. du ved nok .. rati, hvad er det nu det hedder, sådan noget toilet."* Mig: *"mener du Retirader?"*. Elev C: *"ja, det."*

NW: *"dengang var der dybe rendestene, og man skulle især passe på med, at man ikke faldt ned i dem, hvis man havde drukket på værtshuset. Det har været lidt ulækkert dengang. Der lugtede ikke så godt."* [Eleverne fniser lidt]

Elev A: *"Det har vi hørt om [...] men det var jo nok ikke så ulækkert dengang, altså jeg tænker bare., man vidste det jo ikke sådan dengang, altså at det var ulækkert"* Christina Bek (medpraktikant) *"hvorfors vidste man ikke det"* Elev A: *"Jamen, ligesom det vi snakkede om sidste [Læs: tidligere lektion] så tænkte man jo lidt anderledes dengang [...]man vidste jo ikke det samme som nu. [...]"* Elev C: *"Ja, også det der med, at vi måske også er ulækre om 1000 år."*

- 3) Indhold: Eleverne studerede derudover en delvist brændt protokol, som havde overlevet en af Københavns brænde, som blev sendt rundt, så eleverne fik mulighed for at se den tæt på. Dertil fortalte NW, hvordan byen flere gange brændte i løbet af 1700 – og 1800-tallet.

Observation af eleverne:

Elev D: *"Hvordan ved man så, at byen er brændt? Du kan da ikke vide det, bare ved at se på at den der bog er brændt?"* NW: *"Nej ikke kun derfor, men vi kan læse om det i forskellige andre kilder [...] det er jo sådan vi kan forstå historien."* Elev D: *"Jamen hvorfor brændte hele byen, kunne de ikke bare slukke ilden lidt?"*. NW: *"dengang havde man jo ikke brandbiler, som vi kender i dag. Og I skal huske og tænke på, mange af de gamle huse var jo bygget af træ, og dengang lå husene jo meget tæt"*

Elev E: *"Hvornår blev Københavns By egentlig bygget?"*. NW: *"Puha, det er måske 1000 år siden – jeg ved det faktisk ikke præcis"*. Elev D: *"Hvordan slukkede man så de der brande .. altså når man ikke havde brandbiler?"*

- 4) Indhold: til sidst viser NW eleverne et gammelt stykke pergament, som er lavet af dyreskind. Pergamentet bliver sendt rundt, så eleverne har mulighed for at mærke det.

Observation af eleverne: *"Elev F: "Er det så sådan, at man skrev med en fjertingest."* NW: *faktisk så er meget af det, I komme til at side med, skrevet med fjerpinde"*

[Jeg rækker pergamentet hen til den elev, som sidder ved siden af mig] Elev G: *"Hvad skal jeg bruge det til?"*

Bilag 2

Beskrivelse af situationen og notater fra observation i forbindelse med gruppearbejde på Stadsarkivet

Varighed: 1½ time

Det følgende er en sammenfatning af de notater jeg løbende har nedskrevet. Jeg har uddybet nogle af notaterne efterfølgende. Notaterne tager udgangspunkt i tre spørgsmål skrevet i parentes.

Hvordan møder eleverne indholdet? Hvordan fungerer arbejdsprocessen? Hvilke forståelse/erkendelse kommer eleverne frem til igennem undervisningen?

[Hvordan møder eleverne indholdet?]

← 00:05:

Eleverne er ivrige efter at komme i gang. Begynder hurtigt at studere protokollerne og dokumenterne.

"Wow, prøv lige at se den har skrift"

Eleverne diskuterer, hvordan de kommer frem til besvarelse af opgaverne: *"nej nej, det er ikke så svært [...] du skal bare kigge på overskriften"*

[Hvordan fungerer arbejdsprocessen?]

Ca. 00:20-00:45

Gruppe 1: virker frustreret, kan ikke finde ud af, hvordan de skal komme frem til opgaven. Elev F: *"æh, det er kedeligt det her"*. Mig: *"hvordan går det her"*, Elev F: *"fint nok, det er bare mega kedeligt, jeg kan ikke finde ud af, hvad vi skal bruge det til"* Mig: *"det er jo meningen at i skal binde de forskellige spor sammen [...] men først bliver i nødt til at finde ud af det, ved at kigge efter sporene i jeres materialer"* Elev G: *"Det er bare kedeligt"*

Tre af grupperne virker meget fordybet i arbejdet. Godt samarbejde.

[Hvilke forståelse/erkendelse kommer eleverne frem til gennem undervisningen?]

Ca. 00.45-01.20

To elever går rundt inde mellem alle arkivalierne. Mig: *"Hvad laver I herinde, drenge"* Elev C: *"Vi skulle bare lige se på dem her [...] det er jo bare sindssygt, at man gemmer så meget"* Elev H: *"Hvad så, når vi engang, altså i fremtiden, kommer vi også til at være herinde"* Mig: *"ja, i kommer også til at være på et arkiv"*, [...] Elev C griner og henvender sig til elev H: *"Shit, så kan man gå ind og læse alt mulig om os [...] så synes de sikkert, du er vildt mærkelig"*

Jeg går hen til gruppe 2. Mig: *"hvordan går det her"* Elev I: *"meget godt [...]vi har sådan fundet ud af ret meget om hende [...] det er faktisk ikke så svært, når man først kommer i gang"*. Mig: *"Synes I, at I har lært noget af alt det her"*, Elev E: *"Altså vi har jo lært lidt om hende her"*. Elev I: *"Også lidt om hvordan man gør det ..det der med at bruge kilderne – det synes jeg, vi har lært ret meget af. Det er meget sjovt at tænke på, at man sådan sidder med det helt rigtige [...] man kan jo gå ind og læse alt muligt, man bliver jo bare ved med at blive i historien – det er jo sygt!"*

Gruppe 1: Virker som om, de har givet helt op. Elev G virker nærmest irriteret eller vred. Elev G: *"hvorfor skal vi arbejde med det her, hun er jo bare en luder"*

Samtale med gruppe 3: Mig: *"Hvad er I kommet frem til?"*. Elev A: *"Altså, hende her, hun var fruentimmer"*. Mig: *"Har I fundet ud af, hvad årsagen kunne være?"*. Elev A: *"Hun havde vist ikke så mange penge [...] vi fandt ud af her [læs: peger på dokument] at hun også fik nogle penge"*. Elev B: *"Der var jo ikke så meget arbejde at få dengang [...] hun har nok ikke haft så mange muligheder. Ikke ligesom i dag i hvert fald."*

Bilag 3

Spørgeskema

[Besvarede spørgeskemaer vedlagt på CD]

Vurdering af besøget på stadsarkivet

Hvad synes du generelt om besøget på stadsarkivet?

Var det turen værd, eller kunne vi lige så godt have undervisning derhjemme. **Begrund!**

Hvad synes du var sjovest/mest interessant (fx Netes (arkivarens) præsentation af arkivet og dets indhold, arbejdet med opgaverne på stadsarkivet, opfølgning på skolen etc.) **Begrund!**
