

Professionsbachelor i linjefaget historie, på Institut for Skole og Læring

Afleveret 22.12.11

Historieundervisning af de *frie klasser* på museer.

- Et udviklingsprojekt med fokus på sanser, læringsstile, dialog og delagtighed.

Af Stine Mia Juhl 30280622

Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse	1
Indledning	3
Problemformulering	4
Problemfelt	4
- Hvorfor beskæftige sig med historieundervisning på museer, som lærer i grundskolen?	4
Læsevejledning	6
Teori	7
Hvad kan romersk jernalder?	8
Elevens historiebevidsthed	9
Sanser som et værktøj	10
Læringsstile i praksis	11
Delagtighed og følelser når man skal lære	11
Dialog- og samtalebaseret undervisning	12
Delkonklusion	13
Empiri	14
Metode til indsamling af empirisk materiale.....	14
Observationer og interviews	16
Resultater af observationer og interviews	17
Delkonklusion	20
Vurdering af det empiriske grundlag.....	21
Analyse og diskussion	22
Museumsundervisning i praksis	22
Før-viden og evaluering	26
Lærerens forberedelse – Når de <i>frie klasser</i> skal på museum	28

Delkonklusion	29
Konklusion	29
Handleperspektiv	32
De fem kriterier for undervisningsmaterialer til de <i>frie klasser</i>	32
Det foreløbige Undervisningsmateriale.....	33
Perspektivering	34
Litteraturliste	36
Hjemmesider	36
Oversigt over bilag	38
Bilag 1:	39
Bilag 2:	40
Bilag 2.1: Observation af omvisning, samt interview af lærere og elever	40
Bilag 2.2: Observation af omvisning, samt interview af lærere og elever	43
Bilag 2.3: Observation af omvisning, samt interview af lærere og elever	46
Bilag 2.4: Observation af omvisning, samt interview af lærere og elever	49
Bilag 2.5: Observation af omvisning, samt interview af lærere og elever	52
Bilag 3:	Fejl! Bogmærke er ikke defineret.

Indledning

Skoletjenesten på Nationalmuseet tilbyder undervisningsforløb til de danske grundskoleklasser mod betaling, men Nationalmuseet er ikke interesseret i at tjene penge, derimod er de interesseret i, at få så mange grundskoleelever gennem museet som muligt, dog ikke på bekostning af kvaliteten af de tilrettelagte forløb, som museet tilbyder. Nogle skoler har ikke ressourcer til at betale undervisningsforløbene, og i disse tilfælde må læreren selv følge sin klasse gennem museets udstillinger. Sommetider fravælger lærerne undervisningsforløbene, for i stedet at lade eleverne gå rundt i museets udstillinger selv, dette forestiller jeg mig har den ulempe at museumsbesøget mister struktur, og elevernes faglige udbytte af den grund sjældent bliver særlig stort. Disse klasser, hvor læreren selv står for undervisningen på museet, omtales på Nationalmuseet som de *frie klasser*. Udfordringen i disse tilfælde er, at læreren ikke er uddannet eller oplært til at give eleverne undervisning i Nationalmuseets udstillinger. Så når læreren vælger selv at skulle stå for undervisningen på museet, kræver det at han/hun selv finder materiale, læser op på udstillingen, samt giver eleverne en udbytterig undervisning, dette kræver stor forberedelsestid, et område hvor lærere er nødt til at prioritere, og forberedelserne til museumsbesøget kan ligge i risikozonen for at blive nedprioriteret, og undervisningen på museet vil, for mig at se, uden tvivl bære præg af dette.

Når de *frie klasser* skal på museum, skal besøget, bygge på gode, lærerige oplevelser af god kvalitet, og dette kan netop opfyldes, hvis Nationalmuseet kan tilbyde undervisningsmaterialer, der er udviklet til- og rettet an mod de *frie klasser* og deres lærere.

I forbindelse med min professionsbachelor, tager jeg udfordringen op. I et sparringsamarbejde med Marlene Kramm, undervisnings- og udviklingsansvarlig i skoletjenesten på Nationalmuseet, vil jeg udvikle et undervisningsmateriale med tilhørende lærervejledning og materialekasse, der kan benyttes af de *frie klasser* og deres lærere. Det jeg selv, og skoletjenesten på Nationalmuseet er interesseret i er, at give de *frie klasser* mulighed for at komme på museum, med potentiale for kvalificeret læring via indlevelse og oplevelse. Undervisningstilbuddet skal være med til at lette lærerens forberedelse, give museumsbesøget højere kvalitet, samt sikre at elevernes arbejde med et givent emne, vil blive delt op i en før-fase, en under-fase og en efter-fase, således at undervisningen præges af progression.

Jeg har, sammen med Marlene Kramm, besluttet at projektet skal bygges op om udstillingen Danmarks oldtid, med udgangspunkt i Romersk jernalder, med særligt fokus på kontakten mellem Danmark og Romerriget, specifikt med nedslag på alliancer, overtagelse af skikke, samt hverdag og samfund, da museets udstilling understøtter disse temaer.

Det interessante er hvordan man med et undervisningsmateriale, der understøttes af en materialekasse, kan gøre udstillingen levende og relevant. Kan man facilitere gode forhold for dialog, sanser og aktivitet igennem sådan en materialekasse?

For mig er dette en stor, men meget spændende udfordring, det er et projekt som jeg mener, vil kunne gøre en forskel for historieundervisningen i grundskolen, og ikke mindst for de lærere, som gerne vil inkludere museet på en måde, som er relevant for deres historieundervisning. Derudover kan projektet være med til at give museer et idégrundlag, til hvordan de kan udvikle kvalificerede undervisningsmaterialer, der henvender sig specifikt til de *frie klasser*.

Problemformulering

Hvordan kan museerne understøtte, at man som lærer på egen hånd, kan undervise sine elever på museer, på en måde der tilgodeser relevans, nærvær, indlevelse, motivation og refleksion - og hvorfor er det relevant at bruge museerne til netop dette?

Problemfelt

- **Hvorfor beskæftige sig med historieundervisning på museer, som lærer i grundskolen?**
Brugen af museer i grundskoler, samt i andre undervisningsinstitutioner er ikke et felt som har fået den store opmærksomhed gennem tiderne. Det er fx ikke et felt lærerstuderende har på skemaet, eller beskæftiger sig med som en obligatorisk del af læreruddannelsen. Det er altså et felt hvor der skal tages initiativ for at få resultater. Der er dog efterhånden begyndt at komme større fokus på netop brugen af museer i grundskoler, og i andre undervisningsinstitutioner. De Radikales kulturordfører, og nuværende kulturminister, Uffe Elbæk udsendte den 12.09.11 Kulturens Marshallplan, denne bidrager med en række konkrete anbefalinger og initiativer, der skal skabe bedre balance i dansk kulturliv. Marshallplanen indeholder forskellige fokuspunkter, og et af disse omhandler netop hvordan skolerne skal blive bedre rustet til at skabe fleksibilitet i undervisningen, ved at rykke ud af skolens faste rammer og ud i kulturen. I Marshallplanen står der:

”Skolerne skal ud i kulturen. Der skal afsættes midler, så skoler i langt højere grad kan bruge lokalsamfundets kulturudbud. Klasseværelset skal kunne rykkes ud i felten på kulturinstitutioner og lignende”¹.

Et af de steder hvor skolerne kan imødekomme kulturen i undervisningssammenhæng, er blandt andet på museerne, derfor er museer også et af fokuspunkterne i Uffe Elbæks Marshallplan, her står:

”Skoler(...)skal i langt højere grad indgå i samarbejde med store kulturinstitutioner, så eleverne gennemgår undervisningsforløb på museer(...). Institutionerne skal også sikres midler til at inddrage kulturinstitutionernes ekspertise på skolerne.”²

Uffe Elbæk ønsker altså, at der skal gives midler til både skoler og museer, således at et selvfølgeligt samarbejde mellem undervisningsinstitutioner og kulturinstitutioner fremmes, dette ser jeg som en positiv udvikling. Men hvorfor er det netop så vigtigt med dette samarbejde? Og hvad er det museer kan bidrage med til historieundervisningen i grundskolen?

Ida Brænholt Lundgaard, konsulent i kulturarvsstyrelsen, formulerer museernes vigtighed således:

”Museerne udgør vidensressourcer og læringsmiljøer, som vi som samfund ikke har råd til at ignorere, fordi de bidrager til udvikling af demokrati og dannelse. (...)det er et fælles ansvar at vores kunst, kultur – og naturarv er en aktiv ressource, der udvikler kritisk refleksion og aktivt medborgerskab og dermed styrker kulturel identitet og respekt for kulturel diversitet.”³

Museer skal altså ifølge Ida Brænholt Lundgaard, bruges som en direkte ressource til at danne eleverne i de danske skoler, til at blive medborgere i et demokratisk samfund.

Her ser jeg en tydelig perspektivering til folkeskolelovens formålsparagraf § 1, her står:

”Folkeskolen skal(...)give eleverne kundskaber og færdigheder, der(...)gør dem fortrolige med dansk kultur og historie. Folkeskolen skal(...)udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder

¹ Elbæk, *Kulturens marshallplan*, 2011: s. 5

² Elbæk, *Kulturens marshallplan*, 2011: s. 6

³ Lundgaard, 2011: s. 7

*og baggrund for at tage stilling og handle (...)Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse (og) medansvar i et samfund(...).*⁴

Man kan altså ikke ignorere det faktum at samarbejdet mellem skoler og museer har en stor rolle når det handler om at danne eleverne, både fagligt, socialt og identitetsmæssigt. Det er derfor et område der er relevant at undersøge nærmere, og derved forsøge at bidrage til dets udvikling.

Læsevejledning

Denne opgave tager udgangspunkt i hvordan historieundervisningen af de *frie klasser* på museer, kan udvikles og kvalificeres, således at indhold og arbejdsmetoder prægnes af relevans, nærvær, indlevelse, motivation og refleksion. Derfor er opgaven baseret på teoretiske overvejelser der netop tilgodeser dette. Min empiriske undersøgelse tager udgangspunkt i Nationalmuseets tilrettelagte undervisningsforløb, der styres af en museumsunderviser, disse observeres med fokus på hvorledes ovennævnte bliver inddraget i undervisningen. Derudover består undersøgelsen af interviews af lærere og elever. Slutteligt analyseres og diskuteres resultaterne af det empiriske materiale med baggrund i de teoretiske overvejelser.

Da de teoretiske overvejelser, og resultaterne af min empiriske undersøgelse skal danne grundlag for hvorledes museer kan udvikle undervisningsmaterialer til de *frie klasser*, udvikler jeg selv, på baggrund af disse, et undervisningsmateriale til de *frie klasser*, der besøger Nationalmuseets udstilling Danmarks Oldtid.

Opgaven er bygget op i otte afsnit.

1. Problemformulering: Her præciseres den problemstilling, som danner grundlag for teoriafsnittet, den empiriske undersøgelse, samt analysen og diskussionen.
2. Problemfelt: Her argumenteres der for vigtigheden, af brugen af museer i historieundervisningen i grundskolerne.
3. Teoriafsnit: Her præsenteres de centrale begreber, som jeg har valgt at de teoretiske overvejelser skal tage udgangspunkt i. Mest fremtrædende er følgende: Sanser i undervisningen, brugen af forskellige læringsstile, samtale og-dialogbaseret undervisning,

⁴ <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevenes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>

delagtighed og kontrol, historiebevidsthed, udsagnskundskaber og begrebskundskaber inden for historiefaget.

4. Empirifafsnit: Her beskrives den metode som er brugt til dataindsamlingen af det empiriske materiale, denne er kvalitativ og består af observationer og interviews. Derefter beskrives resultaterne af det empiriske materiale, og slutteligt vurderes det empiriske grundlag, i forhold til blandt andet dets gyldighed og pålidelighed.
5. Analyse og diskussionsafsnit: Resultaterne af det empiriske materiale analyseres og diskuteres med udgangspunkt i teoriets afsnittet. Her med fokus på hvorfor brugen af sanser og forskellige læringsstile i undervisningen, samt samtale og- dialogbaseret undervisning, kan underbygge følelsen af delagtighed og kontrol, der videre kan være med til at udvikle elevernes historiebevidsthed, udsagnskundskaber og begrebskundskaber.
6. Konklusion: Her besvares problemformuleringen på baggrund af analysen og diskussionen der tager afsæt i de teoretiske begreber, og resultaterne af det empiriske materiale.
7. Handleperspektiv: Her beskrives de fem kriterier som jeg sætter for udviklingen af undervisningsmaterialer til de *frie klasser*. Desuden er der her også en kort præsentation af det undervisningsforløb som jeg selv udvikler.
8. Perspektiveringsafsnit: Her sættes fokus på hvordan, der udover udviklingen af undervisningsmaterialer til de *frie klasser*, kan sættes fokus på brugen af museer i historieundervisningen.

Teori

Jeg vil i dette teori-afsnit beskrive de teorier, der danner ramme om denne opgave. Formålet med afsnittet er at give et indblik i- samt et overblik over de teoretiske overvejelser, der skal danne grundlag for analysen af mit empiriske materiale. Det teoretiske stof behandler individers forskellige måder at optage læring på, samt hvordan dette kan tilgodeses i undervisningssituationer på museer. Jeg vil her gennemgå brug af sanser, dialog og delagtighed i historieundervisningen, samt sætte fokus på de fire læringsstile; visuel, auditiv, taktil og kinæstetisk.

Desuden skal teorien, i samspil med min empiriske undersøgelse, bruges til udviklingen af undervisningsmaterialet til de *frie klasser* på Nationalmuseet.

Jeg vil dog som det første i det følgende teoriafsnit, give en begrundelse for hvorfor, at jeg netop har valgt at beskæftige mig med romersk jernalder. Hvorfor er romersk jernalder vigtigt at have en viden om? Og hvorfor overhovedet beskæftige sig med en tidsperiode der ligger så langt tilbage i fortiden? Mine teoretiske overvejelser tager blandt andet udgangspunkt i udsagnskundskab, begrebskundskab og historiebevidsthed, derudover forholder jeg mig til Historiekanonen og Fælles mål for faget historie. Desuden har jeg været i samtale med Lars Jørgensen, museumsinspektør på Nationalmuseet, om den faktuelle del vedrørende romersk jernalder.

Hvad kan romersk jernalder?

Som lærer i historiefaget skal man forholde sig til de niogtyve kanonpunkter, der skal varetages i løbet af de syv år en grundskoleklasse undervises i historie.

I arbejdet med romersk jernalder, er det naturligvis oplagt at inddrage kanonpunktet "Kejser Augustus", som kan perspektiveres til "*Forholdene i Norden ved begyndelsen af vor tidsregning*"⁵, altså der hvor romersk jernalder begynder i Danmark, da denne periode går fra år 1 e.Kr. til 375 e.kr. Kanonpunktet "Kejser Augustus" er listet som nummer fire, og falder derfor sammen med undervisningen på mellemtrinet, da kanonpunkterne er listet kronologisk, og derved lægger op til at man som historielærer gennemgår dem i den opstillede rækkefølge.⁶ Jeg har derfor valgt at mit projekt skal tage udgangspunkt i 4.-6.klasstrin.

Romersk jernalder er et af de eksempler på en periode, der repræsenterer en brydningstid. Det var en periode hvor Danmark blev påvirket materielt og mentalt af de strømninger der kom fra Romerriget. De romerske ideologier inspirerede hele Europa, herunder Danmark. Den romerske kultur var helt central for den udvikling der skete inden for det politiske system i Europa, det statslige administrations apparat, og den måde mennesket udviklede sig på i forhold til dannelse - i Danmark kom der blandt andet et skriftsystem i denne periode, nemlig runerne inspireret af det latinske alfabet. Derudover kom der mange romerske kulturtræk i Danmark, som vi stadig ser i dag, her blandt andet Banquetter - sociale begivenheder med politiske og sociale formål. Det religiøse apparat ændrede sig også i romersk retning, man kopierede de romerske guder og overtog skikke, som fx betaling for at komme godt over til dødsriget. Det var alliancer mellem

⁵ Fælles mål for faget historie, 2009: s. 25

⁶ Fælles mål for faget historie, 2009: s. 11

Romerriget og de danske høvdinge, der gjorde at den romerske indflydelse gjorde sig gældende i det danske samfund.⁷

Romersk jernalder danner altså fundament for en udvikling, der stadig har betydning i dag, derfor har romersk jernalder som periode altså en væsentlig betydning, for elevers forståelse af Danmarks udvikling.

Helt generelt er fortiden jo kilden til at forstå verden som den ser ud i dag, og det er det vi skal bruge viden om fortiden til. Men man kan som lærer ikke nøjes med at fortælle eleverne at sådan var det, og det var derfor, og derved forvente at eleverne udvikler sammenhængsforståelse. Eleverne bliver nødt til at få nogle redskaber som kan hjælpe dem på vej, her kan det være en fordel at arbejde med elevernes udsagnskundskaber og begrebskundskaber.

Den norske historiedidaktiker Erik Lund taler om to centrale udsagnskundskaber i historiefaget. Det ene udsagnskundskab handler om hvilken viden eleverne har inden for et bestemt område, og det andet udsagnskundskab vedrører om eleverne kan forklare denne viden. Lund kalder disse to udsagnskundskaber for "vide-at" og "vide-hvordan". Når eleverne har indsigt i at "vide-hvordan" giver det et godt grundlag for at "vide-at", disse to begreber forudsætter hinanden, og har et symbiotisk forhold. Det kræver begrebskundskab at kunne se sammenhængen mellem de to udsagnskundskaber, for der er begreber integreret i både "vide-at" og "vide-hvordan", og disse er med til at fastholde en given viden inden for de to udsagnskundskaber.⁸ Begreber er ofte meget abstrakte for eleverne, især fordi de sjældent har tilknytning til deres egen livsverden.⁹ Derfor er det vigtigt at historiefaget er med til at give dem en viden om deres tilhørsforhold, som der står i Fælles mål for faget historie. Elevernes forståelse af disse tilhørsforhold, vil nemlig have betydning for deres historiebevidsthed. Derfor skal fagets indhold indeholde både en kulturoverleverende dimension, samt en kulturudviklende dimension, og dette lader sig gøre i en undervisning der rummer individernes forskellige opfattelser af nutidens, fortidens- og fremtidens virkelighed.¹⁰

Elevers historiebevidsthed

For at man som historielærer kan opfylde de krav der stilles i Fælles mål for faget historie, kræver det først og fremmest, at man netop er opmærksom på- og forholder sig til begrebet

⁷ Uddrag af samtale med Lars Jørgensen: På lydfil: 1 t. 10 min. 18 sek. – 1t. 18 min. 00 sek.

⁸ Lund, 2009: s. 27-29

⁹ Lund, 2009: s. 79

¹⁰ Fælles mål for faget historie, 2009. s. 21

historiebevidsthed. Begrebet er yderst vigtigt for at forstå hvordan man skal forholde sig til elevernes historiebevidsthed, og udviklingen af denne.

Ifølge Erik Lund, forudsætter historiebevidsthed, at eleverne har en viden om fortiden, og at eleverne skal forstå at denne viden, har betydning for de holdninger og handlinger der er i- og bliver gjort i nutiden, samt de forventninger der sættes til fremtiden. Samspillet mellem de tre tidsdimensioner, er selve kernen i historiebevidsthed, da samspillet mellem dem er med til at udvikle elevernes historiebevidsthed, og derved skabe sammenhængsforståelse. Det vil altså sige at historiebevidsthed ikke kun fokuserer på fortiden, da den måde vi tolker fortiden på, vil have indflydelse på den måde vi forstår nutiden, som vil have indflydelse på vores forventninger til- og handlinger i fremtiden.¹¹

Historiebevidsthed har betydning for om man kan identificere sig med historien, dette kan nemlig først lade sig gøre, når man føler sig personligt forbundet med den. Dette sker blandt andet i takt med at man udvikler sig som menneske, danner holdninger til det samfund man lever i, samt den udvikling som samfundet gennemgår. Her er det særligt vigtigt hvilke arbejdsformer der vælges når der undervises i historiefaget, da eleverne forstår indholdet på baggrund af den måde de får præsenteret det på.¹²

Sanser som et værktøj

Mette Boritz, museumsinspektør på Nationalmuseet og ph.d. i museumsdidaktik, taler om at elever har deres fem sanser med sig når de møder op på museum. De ser, hører, føler, smager og lugter. De fem sanser kalder Boritz for elevernes egen personlige værktøjskasse, denne værktøjskasse bruger eleverne i deres dagligdag til at forstå og fortolke den omverden de befinder sig i.¹³

Det vil altså sige at man ikke kan undgå at elevernes sanser på, den ene eller anden måde, har et indvirke på modtagelsen af det de oplever. Når sanserne stimuleres, bidrager det til at eleverne bliver engageret og får lyst til at udforske nye verdener, som fx fortiden. Sanser kan, for eleverne, være med til at skabe dybde, og åbne op for nye dimensioner i henhold til fortiden. Sanser kan

¹¹ Lund, 2009: s. 34-35

¹² Lund, Erik, 2009: s. 38-39

¹³ Boritz, 2011: s. 97

skabe indlevelse og bidrage til elevernes forestilling om fortiden, historien kan blive levende og nærværende når man tager sanserne i brug.¹⁴

Det der er interessant i forhold til teorien om sansers betydning for at lære, er at sanserne er særlig vigtige når det handler om individets måde at forstå og fortolke nye indtryk på. Sanserne skal ses som et værktøj der kan medvirke til at fremme indlæringen, det er nemlig ikke sanserne der direkte gør at man lærer noget nyt. Individet kan foretrække at lære gennem en kombination af flere sanser, eller blot én specifik sans. Sanserne stimuleres på forskellige måder, og dette påvirker individet, således at det ved nogle bestemte stimuli af sanserne, får nemmere ved at lære. En af disse stimuli er ifølge Dunn og Dunns læringsstilmodel, de fysiologiske elementer.¹⁵

Læringsstile i praksis

De fysiologiske elementer i Dunn og Dunns læringsstilmodel, som jeg vælger at sætte fokus på er: synet, her tilgodeses de visuelle elever, hørelsen, her tilgodeses de auditive elever, læring gennem brugen af hænderne, her tilgodeses de taktile elever, og til sidst læring gennem brugen af kroppen, her tilgodeses de kinæstetiske elever.

De fire læringsstile kræver forskellige perceptuelle præferencer.¹⁶ Det vil altså sige at man i undervisningssituationer må medtænke undervisningsmetoder, der tilgodeser både de visuelle, de auditive, de taktile og de kinæstetiske elever.

Delagtighed og følelser når man skal lære

Overordnet er inddragelse af følelser en vigtig faktor når det handler om at lære, det at elevernes følelser kommer i spil i læringssituationer, har stor betydning når hjernen skal beslutte hvad der er vigtigt, og det afhænger det af de følelser der er spil. Følelserne styrer også opmærksomheden, som har indflydelse på det der læres og huskes. Når elevernes følelser sættes i gang i undervisningen, vil det blive lettere for dem at lære. Elevernes nysgerrighed og behov for nye oplevelser og indtryk, kan sættes i gang via følelser, da følelser netop kan være med til at åbne op for elevernes engagement i en læringssituation. Elever husker bedst det uventede og det anderledes, derfor er det vigtigt at der sættes betydningsfulde spor i deres hukommelse.¹⁷

¹⁴ Boritz, 2011: s. 97

¹⁵ Knoop m.fl. (red.), 2007: s. 68-69

¹⁶ Knoop m.fl. (red.), 2007: s. 74

¹⁷ Knoop m.fl. (red.), 2007: s. 70-71

Følelser kan desuden også kobles til elevernes læring, dette når eleverne føler at have kontrol over det indhold som de skal lære, derfor er det vigtigt at eleverne er indforstået med de mål der sættes for en given undervisning.¹⁸

Dette kan ses i tråd med Vygotskijs teori om delagtighed i undervisningen.¹⁹ Elever lærer bedst, når de føler sig involveret i de aktiviteter og opgaver der finder sted i undervisningen. En succesrig elev er altså en der føler sig som del af det der sker i undervisningen. Den succesrige elev behøver nødvendigvis ikke at forstå - eller løse en opgave med det samme, det vigtigste er at eleven har en følelse af delagtighed, frem for umiddelbar viden. Dette er ifølge Vygotskij den måde elever lærer bedst på. Delagtighed handler dog ikke bare om at have indflydelse, men også om at være aktiv i samspil med andre.²⁰

Delagtighed i undervisningen kræver at eleverne føler sig taget seriøst, henvendt til, og ikke mindst tilpas ved den måde de skal lære på. Det er netop derfor, at det er vigtigt at indtænke læringsstile, når man planlægger undervisning, således at materialet henvender sig til elever med forskellige måder at optage viden på. Derudover spiller dialog også en væsentlig rolle i forhold til delagtighed i undervisningen.

Dialog- og samtalebaseret undervisning

En undervisningsmetode der kan være med til at understøtte elevernes følelse af delagtighed i undervisningen er Olga Dysthes dialog – og samtalebaseret undervisning. Denne undervisningsform omfatter mere end samtale, det handler om at sætte flere forskellige elementer i spil, dette kan for eksempel være elevernes egne erfaringer, oplevelser og indgangsvinkler til fortiden, det kan være underviserens oplæg, samt de mange genstande som museerne er i besiddelse af. Dette betyder at undervisningsoplæggende kan være nøje gennemtænkt, og samtidig give plads til det uforudsete. I præcis dette spændingsfelt finder dialog – og samtalebaseret undervisning sted.²¹

For at skabe en god dialog af god kvalitet, kræver det at de individer der indgår i dialogen føler at de kan bidrage med noget, dette gælder både for eleverne, såvel som for lærerne. Der hvor lærere

¹⁸ Knoop m.fl. (red.), 2007: s.72

¹⁹ Knoop m.fl. (red.), 2007: s. 78

²⁰ Strandberg, 2009: s. 70-71

²¹ Dysthe, 2011: s. 24

og elever forstår at tale- og ikke mindst lytte til hinanden, samt inspirere- og blive inspireret af hinandens bidrag, er der hvor læring finder sted.²² Det der skaber viden og erfaring, er den dialog der omhandler allerede opnåede erfaringer, således at der hos de involverede parter bliver skabt en mental aktivitet og refleksion, der kan sætte erfaringerne i relation til parternes forforståelse.²³ Samtale- og dialogbaseret undervisning kan være med til at fremme elevers motivation for at lære. Når underviseren er interesseret i- og anerkender elevernes svar, skaber det hos eleverne en følelse af at blive hørt, at deres tanker og holdninger også er af betydning. Eleverne bliver mere engageret og forholder sig positivt til undervisningssituationen, hvilket skaber et større fagligt udbytte.²⁴

Det er dog ikke lige meget hvordan der føres dialog, mellem lærere og elever, for at få den bedste samtale er det vigtigt at overveje hvilken type spørgsmål der stilles. Jeg er i den forbindelse blevet inspireret af en omvisningsmanual, Marlene Kramm har lavet til udstillingen Danmarks Oldtid, med generelle råd og vejledning til hvordan man kan gøre sit undervisningsforløb bedre. Denne indeholder blandt andet forskellige spørgsmålstyper: De spørgsmålstyper jeg har valgt at sætte fokus på er; autentiske, åbne og lukkede spørgsmål.

Det autentiske spørgsmål, er hvor der på forhånd ikke forventes et bestemt svar, dette giver mulighed for at elevernes egne indlæg anderkendes i dialogen. Autentiske spørgsmål skal ikke tjekke elevernes viden, men derimod bringe elevernes forståelser, tolkninger og refleksioner i spil, disse kender læreren nemlig ikke svaret på, på forhånd. Ved at spørge autentisk signalerer læreren, at elevernes input i en dialog, også er af betydning. Det vil sige at spørgesituationen bliver autentisk, når læreren spørger ind til elevernes egne opfattelser, dette i modsætning til de åbne spørgsmål, hvor der er mulighed for at komme med flere svarmuligheder, men hvor læreren på forhånd kender alle de rigtige svar. Lukkede spørgsmål har derimod et rigtigt svar, svaret er alment kendt, og læreren forventer dette svar.²⁵

Delkonklusion

At lærer om Romersk jernalder i grundskolen er altså af stor betydning, da viden om denne periode er med til at skabe forståelse for, hvorfor Danmark verden ser ud som det gør i dag. Det er

²² Strandberg, 2009: s. 74-75

²³ Jensen, 2011: s. 61

²⁴ Dysthe, 2011: s. 30

²⁵ Dysthe, 1997: s. 62

det fortiden helt generelt kan – være med til at udvikle elevernes sammenhængsforståelse. Denne sammenhængsforståelse bliver skabt på baggrund af elevernes historiebevidsthed, som udvikles når eleverne tilegner sig udsagnskundskaber og begrebskundskaber. Når eleverne udvikler historiebevidsthed, skabes der et tilhørsforhold til historien, således at de kan identificere sig med den. En måde hvorpå man kan fremme denne udvikling er ved at have fokus på brugen af elevernes sanser – deres værktøjskasse. Denne værktøjskasse kan tænkes ind i arbejdet med de forskellige læringsstile. Derudover er det vigtigt at sætte spor i elevernes hukommelse, dette ved at give dem en følelse af kontrol og delagtighed i undervisningen, som der kan understøttes af samtale- og dialogbaseret undervisning. Man må således tilgodese flere behov hos eleverne, hvis man vil understøtte deres læring optimalt.

Empiri

Metode til indsamling af empirisk materiale

Da mit mål er at finde ud af hvorledes lærere på egen hånd kan undervise deres klasser på museer, har jeg valgt at mit empiriske materiale skal tage udgangspunkt i en kvalitativ undersøgelse, der består af observationer, af de klasser der har bestilt et af de tilrettelagte undervisningsforløb, som Nationalmuseet tilbyder. At observere forløbene, giver mig mulighed for at få et indblik i den måde Nationalmuseet formidler deres undervisning på, i de forskellige samlinger, samt elevernes måde at modtage disse på. Derudover har jeg valgt at interviewe klassernes lærere både inden forløbet og efter forløbet, desuden interviewer jeg fire tilfældige elever, henholdsvis to drenge og to piger, fra de respektive klasser, efter forløbet. Interviewene skal bruges til at give mig et indtryk af lærernes og elevernes oplevelser under- og efter forløbet.

Observationerne er ustrukturerede, forstået på den måde at eleverne der observeres på, studeres som subjekter i den kontekst de befinder sig i. Denne måde at observere på, vil give mig mulighed for at observere på de hændelser og handlinger, der kan forekomme under forløbene.²⁶ Denne form for observation indebærer at min rolle som observatør er deltagende, forstået på den måde at eleverne er bevidste om at de bliver observeret. Min kontakt til eleverne er kortvarig, da forløbene kun vare en time, og formel, da eleverne ser mig som en der blot skal observere dem. Der vil altså være en vis distance mellem eleverne som observationsobjekter, og jeg selv som

²⁶ Kristiansen, 1999: s. 57

observatør.²⁷ Da resultaterne af strukturerede observationer let kan blive kaotiske, grundet de mange indtryk man får undervejs i en sådan observation²⁸, har jeg valgt at udvikle et observationsskema, som jeg medbringer på de tilrettelagte forløb, skemaet tager afsæt i specifikke fokuspunkter, disse formuleret med henblik på at jeg skal udvikle en lærervejledning, samt et undervisningsforløb og en materialekasse til de *frie klasser*. Jeg har altså valgt at implementere dette strukturerede element i min observation, for at få nogle specifikke tegn at forholde mig til.²⁹ Dette indebærer dog ikke at jeg kun observerer på disse tegn, derimod skal tegnene understøtte specifikke fokuspunkter i observationerne, som er relevante i forhold til udviklingen af undervisningsmaterialer til de *frie klasser*.

Desuden skriver jeg observationerne og svarene fra interviewene ned i hånden, da både observeringer og interviews sker på klassens og lærernes præmisser. Jeg kan altså ikke indtale mine observationer, da dette vil virke som et forstyrrende element under forløbet. Svarende i interviewene har jeg også valgt at skrive i hånden, netop fordi interviewene foregår på lærernes og elevernes præmisser, så når de får mulighed for at svare på mine spørgsmål, skal jeg være parat til at kunne gennemføre interviewene og dokumentere svarene. Derudover mener jeg at det giver god mening at observationer og interviews af- og til samme forløb er samlet i et skema, således at der skabes et overblik over- og sammenhæng i resultaterne. Resultaterne er skrevet ind på computer umiddelbart efter de er blevet indhentet.

Observationsmetoden er valgt, da jeg mener at den vil give mig den bedst kvalificerede indsamling af empirisk materiale. Resultaterne vil være med til at sætte fokus på hvad der fungerer i de tilrettelagte undervisningsforløb, der er styret af en museumsunderviser, samt hvad der kan- og hvad der er nødvendigt at gøre anderledes i undervisningsmaterialer til de *frie klasser*. Med afsæt i resultaterne af observationerne og interviewene, kan jeg vurdere hvilke kriterier der skal fastsættes i forhold til udvikling af undervisningsmaterialer til de *frie klasser*, således at de varetager det bedste fra de tilrettelagte undervisningsforløb. Samtidig giver det mig mulighed for at tilføje kvalificerede ændringer, rettet an mod de *frie klassers* behov.

²⁷ Kristiansen, 1999: s. 110

²⁸ Kristiansen, 1999: s. 58

²⁹ Kristiansen, 1999: s. 63

I skemaet er der knyttet nogle spørgsmål til henholdsvis klassernes lærere og fire elever, der er repræsentanter for klasserne. Lærerne får stillet spørgsmålene i et interview henholdsvis før undervisningsforløbet og efter undervisningsforløbet, eleverne interviewes kun efter undervisningsforløbet. Interviewmetodens form ligger i et spændingsfelt mellem at være struktureret og ustruktureret, samt mere eller mindre standardiseret. Selve interviewets opbygning er i høj grad struktureret og standardiseret, da de forskellige interviewpersoner skal forholde sig til de samme spørgsmål i interviewene, derudover koncentrerer interviewene sig om et bestemt område. Som interviewer følger jeg det skema med de spørgsmål jeg har forberedt, det vil sige at spørgsmålene bliver stillet i samme rækkefølge. Spørgsmålene der stilles er ustrukturerede og i mindre grad standardiseret, da de giver interviewpersonen mulighed for at svare det de selv mener, der er altså ikke på forhånd fastlagt nogen specifikke svarmuligheder, og der er heller ikke, fra min side som interviewer, en forventning om et bestemt svar. Derudover vil jeg, for at få de mest kvalificerede svar, stille følgespørgsmål som kan være med til at uddybe interviewpersonernes svar.³⁰ I de forskellige interviews benytter jeg mig af forskellige spørgsmålstyper. Alle de fastlagte spørgsmål er direkte spørgsmål, de ligger altså op til at interviewpersonen skal tage udgangspunkt i sig selv, og sine egne tanker og holdninger, derudover læner disse sig op af fortolkende spørgsmål, hvor interviewpersonen bliver stillet spørgsmål, der kræver fortolkning af eget svar. Sidstnævnte vil primært opstå som opfølgende spørgsmål, således at interviewpersonens svar uddybes.³¹

Observationer og interviews

Jeg har valgt at observere på fem forskellige klasser, heraf to fjerde klasser, to femteklasser og en sjetteklasse. Dette fordi det undervisningsmateriale jeg udvikler til Nationalmuseet er rette mod mellemtrinnet. De fokuspunkter der danner grundlag for observationerne har for øje at danne et billede af de processer eleverne gennemgår og indgår i, på tre forskellige områder. Første område fokuserer på om eleverne mister interesse undervejs i forløbet, her med særligt henblik på hvornår og hvorfor. Mere specifikt hvor langt inde i forløbet daler elevernes koncentrationsevne, og hvad er årsagerne til det. Næste område omhandler de fire læringsstile; den auditive, den visuelle, den taktile og den kinæstetiske. Her vil der blive observeret på om disse bliver tilgodeset i

³⁰ Trost, 2010: s. 41-44

³¹ Kvale, 2008: s. 155-157

forløbet, og om de to sidstnævnte læringsstile bliver verbaliseret i form af fx dialog. Det sidste område kredser sig om dialog, med henblik på hvordan denne bliver taget i brug under forløbet, og om den fungerer. Derudover vil der blive observeret på hvilken type spørgsmål der stilles, her har jeg valgt at tage udgangspunkt i følgende spørgsmålstyper; autentiske spørgsmål, åbne spørgsmål og lukkede spørgsmål.

Interviewene af klassernes lærere, før og efter forløbet, skal være med til at give et indblik i lærerens formål med museumsbesøget. Har læreren sat nogen specifikke faglige mål? Og er der eventuelt også implementeret et socialt eller dannelsesmæssigt argument for besøget? Derudover skal interviewene give et indblik i hvorledes læreren forestiller sig at evaluere på den undervisning eleverne har fået i undervisningsforløbet på museet. Med særligt fokus på det undervisningsforløb som jeg udvikler, er der i interviewet desuden også spørgsmål der omhandler hvor meget forberedelsestid, og hvor mange undervisningslektioner læreren vil bruge på et museumsbesøg, i forhold til sin egen praksis i form af læsemængde og før-besøg på museet, samt med klassen før, under og efter besøget på museet. Yderligere spørges læreren ind til om han/hun ville benytte sig af et sådan undervisningsforløb, som jeg udvikler, hvis det var en del af museets undervisningstilbud. Efter forløbet spørges der ind til lærerens indtryk af forløbet, her med fokus på det bedste ved selve forløbet og forventninger der ikke blev opfyldt i forløbet. Interviewene af de fire elever omhandler ligeledes deres opfattelse af det bedste ved forløbet, dog spørges eleverne også ind til brugen af kurven med genstande under forløbet, hvis en sådan var implementeret, samt hvad der kunne laves om, hvis en anden klasse på samme klassetrin, skulle igennem samme forløb som dem selv.

Samspelet mellem observationerne og interviewene, skal give mig et grundlag for at stille kriterier for udviklingen af undervisningsmaterialer til de *frie klasser*.

Resultater af observationer og interviews

Til at præsentere resultaterne af min empiriske undersøgelse, har jeg valgt at gennemgå de tendenser der har vist sig i de samlede resultater der fremkom af de observations- og interviewskemaer, der har dannet grundlag for undersøgelsen.

Jeg vil starte med at præsentere resultaterne af observationerne.

I forhold til elevernes interesse undervejs i forløbende, viste der sig et tydeligt mønster. Eleverne havde svært ved at holde koncentrationen, og dermed også interessen, når de havde været passive lyttere i mere end femten minutter. Her spillede også rammefaktorerne ind, det havde betydning om eleverne sad ned eller stod op, dette havde nemlig indflydelse på hvor tydeligt de kunne se objektet for undervisningen. Det var typisk de bagerst placerede elever der mistede interessen, netop på grund af problemer med at se, dette kunne observeres ved at de begyndte at bevæge kroppen, nogle gik væk fra resten af gruppen, og kiggede på andre montre end den planlagte, og nogle elever begyndte at interagere med hinanden. Alle disse faktorer var med til at skabe uro, under forløbet (se bilag 2.2, 2.3, 2.4, 2.5).

Et andet fokus i observeringerne var inddragelse af læringsstile i forløbende. På alle fem forløb blev det auditive element tilgodeset via dialog, museumsunderviserens foredrag og musikken i udstillingerne. Det visuelle element blev udfordret, da det ikke var alle steder eleverne havde godt udsyn. Det taktile element blev ikke tilgodeset fuldt ud i de fem forløb. I fire af de fem forløb, havde museumsunderviseren medbragt en kurv med kopigenstande, men i ingen af forløbende blev disse genstande sendt rundt mellem eleverne, således at de kunne røre og erfare genstandene selv (se bilag 2.1, 2.2, 2.4, 2.5). I to forløb blev det observeret at flere af de forrest placerede elever rakte ud efter genstandene, som museumsunderviseren stod med, for at røre ved dem (se bilag 2.4, 3.5).

Det kinæstetiske element viste sig i fire af forløbende i større eller mindre grad. Kun i et af forløbende var der, som en fast del af undervisningen, sat tid af til at eleverne kom op i et af Nationalmuseets undervisningslokaler, som er indrettet med kopigenstande, af forskellig art, der kan perspektiveres til den udstilling eleverne har fået undervisning i. Eleverne blev her meget aktive, de gik på opdagelse i de mange kopigenstande, eksperimenterede med deres funktioner, og de genstande der vakte hurtig genkendelse hos eleverne, blev straks benyttet til at simulere forskellige situationer, fx begyndte et par drenge at lege fægtekamp med sværd (se bilag 2.2).

De tre andre forløb, der indeholdte kinæstetiske elementer var først og fremmest den hvor fire elever blev klædt ud som konger, og resten af klassen skulle agere rigsråd (se bilag 2.1). I et andet eksempel blev fire drenge stillet op på række, og skulle derved agere en romersk hær (se bilag 2.2), og i det tredje eksempel fik en pige iført sig en Pocher (Stativ man havde til at understøtte store kjoler i 1800-tallet) (se bilag 2.4).

Dialogen i undervisningsforløbene var præget af både åbne, lukkede og autentiske spørgsmål i større eller mindre grad. I de tilfælde hvor museumsbesøget blev brugt som introduktion, blev der primært stillet åbne og lukkede spørgsmål (se bilag 2.2,2.4), og i de forløb hvor museumsbesøget blev brugt som afrunding på et forløb, blev der varieret mellem spørgsmålstyperne (se bilag 2.2,2.5). I alle observationer var der dialog mellem museumsunderviseren og eleverne.

I forhold til lærernes formål med besøget, havde flertallet primært kun sat faglige mål, eller i hvert fald prioriteret de faglige mål højest. Der var dog to af lærerne der mente at udflugter i sig selv, er med til at danne eleverne (se bilag 2.1, 2.4). Kun én havde overvejet det sociale aspekt i museumsbesøget (se bilag 2.5).

Evalueringen af klassernes museumsbesøg viste sig ikke at være planlagt særlig nøje. Lærerne havde flere bud på hvordan de gerne ville, eller kunne, evaluere på museumsbesøget, kun én havde et egentligt eksempel på hvordan hun [Læreren red.] ville inddrage museumsbesøget i sin evaluering (Se bilag 2.5). Ellers var overvejelserne ikke særlig konkrete, og primært lagt an på quizzer og konkurrencer, samt elevernes mundtlige overleveringer tilbage på skolerne.

To af lærerne havde tænkt museet ind i et undervisningsforløb, som introduktion til et nyt emne (se bilag 2.3, 2.4) og to andre benyttede museumsbesøget som afslutning på et længere forløb (se bilag 2.1, 2.5). En sidste havde indtænkt forløbet som en inspirationskilde til det krybbespil eleverne skulle producere tilbage på skolen (se bilag 2.2).

De afsluttende spørgsmål havde det til formål, at give mig et indblik i hvordan lærere generelt ville forholde sig til forberedelsen og udførelsen af museumsbesøg, hvor de selv skulle stå for undervisningen.

Lærerne ville bruge fra en halv time til fem timer på at forberede sig til museumsbesøget, derudover ville de bruge mellem to og tolv lektioner på at forberede klassen på museumsbesøget. Ingen af lærerne var villige til at tage ind på museet før selve besøget, slutteligt var lærerne villige til at læse fra fire til fyrre siders introduktion til undervisningsmaterialet.

Der var én af lærerne der mente at det var svært at svare på, og det kom helt an på det proportionelle, altså læsemængden sat i forhold til undervisningsforløbets størrelse, og antal lektioner der skulle bruges på det. (Se bilag 2.3)

Alle lærerne svarede at de ville benytte sig af et undervisningsmateriale udviklet til de *frie klasser*.

Efter forløbet svarede lærerne på hvad de synes var det bedste ved det, her blev der blandt andet lagt vægt på formidlingen, fagligheden og det at eleverne kunne opleve og se genstande, som de kunne kobles til det de fik fortalt på skolen. Derudover blev aktivitet nævnt som noget særligt positivt i de forløb, hvor dette gjorde sig gældende (se bilag 2.1, 2.2).

Lærernes forventninger til forløbene blev i alle tilfældene opfyldt, dog havde lærerne i to af tilfældene noget at tilføje, dette drejede sig om sproget der blev brugt til at formidle viden til eleverne, som godt kunne være for akademisk til tider (se bilag 2.4), derudover ønskede en af lærerne at der var blevet gået mere i dybden med undervisningens egentlige fokus (se bilag 2.1).

Eleverne blev også interviewet efter forløbene. Eftersom at forløbene var forskellige i forhold til indhold, form og museumsunderviser, bar elevernes svar præg af dette. Jeg har valgt at skrive det ned som eleverne lagde størst vægt på, med det in mente at svarene tager udgangspunkt i forskellige forløb, samt elevernes individuelle oplevelser på det forløb de var tilknyttet. Ifølge eleverne var det bedste at de blev klædt ud, at de kunne se gamle genstande og at disse var ægte, desuden synes eleverne også at genstandene var flotte. I de forløb hvor museumsunderviseren havde medbragt genstande, var eleverne begejstrede, de synes at det var sjovt at se dem, men at det også kunne være sjovt at røre nogle af genstandene, i forbindelse med undervisningsforløbet "Fangerliv i Grønland", refererede eleverne til et par gamle solbriller, som de gerne ville have haft prøvet, eleverne mente at på den måde, kunne de lege at de levede i gamle dage (se bilag 2.5).

Hvis en anden klasse skulle have samme undervisningsforløb som dem, havde eleverne kun den ene tilføjelse at de skulle have lov til at røre genstandene og se mere i udstillingerne, ellers havde eleverne svært ved at finde på noget der skulle laves om, eller gøres anderledes.

Delkonklusion

Når eleverne har været passive over længere tid, mister de koncentrationen. Dette sker blandt andet når der ikke tages hensyn til elevernes udsyn, eller når der har været monolog over længere tid, til gengæld er eleverne meget opmærksomme når der vises genstande frem, det viser sig dog tydeligt at eleverne har et ønske om at røre og afprøve genstandene, og ikke blot se dem. Ligeledes er aktivitet og bevægelse noget som både lærere og elever betragter som noget positivt. Det taktile og kinæstetiske element er altså noget eleverne føler sig draget af, og som lærerne mener, er med til at skabe god undervisning. Dialogen i forløbene er meget afhængig af hvor meget eleverne ved i forvejen, og det samme gælder de spørgsmål der præger dialogen. Når

eleverne har en før-viden, giver det bedre muligheder for at dialogen kan indeholde flere spørgsmålstyper, og samtidig hive dialogen op på et højere refleksionsniveau.

Vurdering af det empiriske grundlag

I følgende afsnit vil jeg vurdere den data jeg har indsamlet, med henblik på de elementer der spiller ind, og som har indflydelse på resultaterne i det empiriske materiale, samt hvordan jeg med udgangspunkt i dette, forholder mig til resultaterne.

Der observeres på fem klasser, disse fem klasser er udgangspunktet for mit empiriske materiale, og det bliver altså disse fem klasser og deres lærere, der repræsenterer de resultater der konkluderes på. Det kan selvfølgelig diskuteres om fem klasser kan repræsentere samtlige grundskoleklasser over hele landet, men eftersom resultaterne viser sig at være ganske entydige, vurderer jeg at de fem klasser er repræsentative for undersøgelsen.

I forhold til selve undersøgelsens gyldighed og pålidelighed, spiller det ind at jeg som observatør er til stede under observationerne, dette kan påvirke de elever som observeres på, således at de agerer anderledes, end hvis jeg ikke havde været til stede. Derudover vil jeg som observant ubevidst have skabt en vis forforståelse af den situation der skal observeres på, denne vil bygge på mine egne teoretiske forudsætninger, hvilket kan have betydning for resultaterne af observationerne.³²

I forhold til interviewene spiller det ind hvordan lærerne har forstået spørgsmålene, dette vil have indflydelse på deres svar, og derved også for resultaterne.

Kvaliteten af interviewene kommer meget an på interviewpersonens troværdighed. Det kan have betydning for resultaterne hvis interviewpersonens svar ikke er ærlige, de kan fx være nervøse for hvilke konsekvenser deres svar vil få, og i den forbindelse være skeptiske over for, om deres svar vil blive brugt til andet end det formål de er blevet lovet. Det vil yderligere have betydning for kvaliteten, hvor mange af svarene der bliver fulgt op på ved opfølgende spørgsmål, da disse vil være med til at give svarende mere dybde og troværdighed.³³ Netop i denne forbindelse havde tidsfaktoren betydning for hvordan især interviewene blev udfærdiget, klasserne skulle hurtigt tilbage på deres respektive skoler, og det var derfor meget forskelligt hvor uddybende og velovervejede svarende endte med at blive.

³² Kristansen, 1999: s. 71

³³ Kvale, 2008: s. 275

Et særligt vigtigt element i forhold til vurderingen af det empiriske grundlag, er at observationerne og interviewene skal bruges som baggrund for udviklingen af et undervisningsmateriale, der ikke eksisterer i forvejen. Det vil sige at observationerne af de tilrettelagte undervisningsforløb, er en måde at undersøge hvordan et område kan bidrage positivt til et andet, endnu ikke eksisterende, område hvor produktet er et helt andet, end det der observeres på.

Analyse og diskussion

Efter gennemgangen af mit empiriske materiale, vil jeg i dette analyse- og diskussionsafsnit, besvare min problemformulering, ved at fremhæve resultaterne fra mit empiriske materiale med baggrund i teoriafsnittet.

Analyseafsnittet vil belyse de kriterier museer generelt skal være opmærksomme på, i forhold til udviklingen af undervisningsmaterialer til de *frie klasser*.

Museumsundervisning i praksis

Mette Boritz taler om elevernes individuelle værktøjskasse, bestående af sanser, som et vigtigt element for at modtage og optage læring. Denne værktøjskasse skal medtænkes og aktiveres på museet. Resultaterne fra det empiriske materiale viser at eleverne mister interesse for det de undervises i, når de er passive over længere tid, man kan i den forbindelse overveje om dette er en konsekvens af, at elevernes værktøjskasse ikke stimuleres nok. Derfor skal museerne blive bedre til oftere at åbne elevernes værktøjskasser, og bruge disse som en ressource under museumsbesøget. Det museer kan bidrage med er originale genstande og kopier, særligt til hands-on-oplevelser, som henvender sig til de elever, der er taktile og kinæstetiske. Genstandene skal være med til at fascinere, skabe undren og indlevelse hos eleverne, da dette vil tale til elevernes erfaringer. Dette kan ske på mange niveauer og i mange kontekster. Når elever kommer på museum er det derfor vigtigt at genstande kommer i spil så meget som muligt, og der skal helst være mulighed for at eleverne ikke bare ser genstandene, men også får mulighed for at røre ved dem. Når elever får genstande i hånden, benytter de sig instinktivt af deres sanser, de lugter til genstanden, mærker på genstanden og afprøver dens funktion, og lever sig på den måde tilbage til tiden hvor genstanden blev brugt af fortidens mennesker. Det er her at eleverne benytter deres værktøjskasse til netop at skabe forståelse for- og fortolkning af fortiden via deres oplevelse. Da

dette ofte sker ubevidst, er det vigtigt at drage nytte af de indtryk eleverne italesætter, når der anvendes genstande i museumsundervisningen.³⁴

Vigtigheden af dette understreges af teorien om de fire forskellige læringsstile. Elevernes interesse vokser når de modtager viden på en måde, der henvender sig til deres læringsforudsætninger. Umiddelbart kan det være svært at se hvordan man på museer kan implementere læringsstile, netop på grund af de præmisser museet forudsætter, såsom andre gæster der går igennem udstillingerne, begrænset rammefaktorer og genstande der står udstillet bag montre. Disse kan være en udfordring for det visuelle og auditive element, dog er det som oftest den visuelle og den auditive tilgang der præger museerne, men det betyder ikke at det taktile og kinæstetiske element ikke kunne få en mere fremtrædende plads i fremtiden. I mit empiriske materiale viste det sig netop at det taktile og kinæstetiske element var noget eleverne selv søgte. I de observerede undervisningsforløb skete det to ud af fire gange, at eleverne selv rakte ud efter de genstande som museumsunderviseren stod med, dette viser at eleverne, fik lyst til at mærke og undersøge genstandene da de så dem. At være i kontakt med genstande, er en måde hvorpå eleverne i stor grad kan øge deres følelse af at være personligt forbundet med historien. Det var tydeligt at se i den observation hvor eleverne efter undervisningsforløbet i udstillingen, havde mulighed for at afprøve og undersøge kopigenstande i et af museets undervisningslokaler. Denne form for tilgang til historien var med til at eleverne i takt med deres undersøgelsesproces af genstandene, kom på relevante spørgsmål der udsprang af de impulser eleverne fik. Disse impulser ville på samme måde kunne opstå nede i selve udstillingen, hvis eleverne fik mulighed for at undersøge genstandene nærmere. Dette er netop med til at gøre det abstrakte mere konkret. Koblingen mellem den undervisning eleverne får på skolen og på museet bliver mere tydelig, og i den forbindelse udvikles elevernes sammenhængsforståelse.

Da eleverne fik vist genstande i de observerede forløb, tog deres forestillinger afsæt i deres egen livsverden og hverdagsoplevelser, og det var på denne presentistiske måde at eleverne umiddelbart fortolkede genstandene på. Deres historiebevidsthed tog altså udgangspunkt i nutiden for at forstå fortiden, hvilket i virkeligheden ikke er så uforståeligt. Når elever gøres bekendt med genstande på museet, kommer der som oftest spørgsmål, der leder til forklaring og ny forståelse af fortiden. Det er her at det abstrakte kan blive konkret, og her at eleverne udvikler

³⁴ Boritz, 2011: s. 100-101

udsagnskundskaberne "vide-at" og "vide-hvordan". Et eksempel er da eleverne i et forløb får vist et aflangt stykke tyndt træ med to smalle sprækker, genstanden ligner en maske, og det er også elevernes første indskydelse. Genstanden viser sig at være et par solbriller som grønlændere brugte når de var på jagt, for ikke at blive blændet af solen og den hvide sne. Det er også her at eleverne efter forløbet giver udtryk for at det kunne have været sjovt at prøve solbrillerne (se bilag 2.5). Dette havde uden tvivl gjort oplevelsen mere levende og nærværende for eleverne. Pointen er at eleverne, via deres egne erfaringer, på egen hånd med genstanden, kunne gå fra at have antaget at dette var en maske, som i dag er den mest åbenlyse fortolkning, til at have udviklet sammenhængsforståelse mellem solbrillerne som genstand, og den viden de tilegner sig gennem museumsunderviseren om grønlændernes jagtmetoder. Dette på en måde som havde givet dem en forståelse af nutiden på fortidens præmisser, på denne måde ville deres historiebevidsthed blive udviklet i overensstemmelse med Erik Lunds teori om historiebevidsthed.

Sådanne taktile og kinæstetiske initiativer har den positive effekt at det bringer noget forandring ind i undervisningen, og skaber gode muligheder for dialog, da eleverne ofte, via det taktile og kinæstetiske element, vil italesætte oplevelsen af at mærke og afprøve. Det er også her at elevernes følelser kommer i spil, for det er sådanne oplevelser der sætter betydningsfulde spor i hukommelsen. I interviewene af eleverne, blev det nævnt i alle tilfælde hvor genstande var implementeret, at det var sjovt eller spændende, men næsten alle gav også udtryk for at de gerne ville have haft dem i hånden selv. Sådan som jeg forstår det, vil eleverne gerne involveres fysisk i undervisningen, og ikke blot være tilskuere. Ifølge Vygotskij er det netop også denne form for undervisning, der skaber den succesrige elev, den succesrige elev føler sig netop som en del af undervisningen, men er nødvendigvis ikke den der kan svare først og rigtig på alle spørgsmål der stilles, og forstår og løser opgaver først. De elever der er sikre i deres viden, får følelsen af delagtighed, fordi de kan svare på spørgsmålene der bliver stillet. Her kan genstande motivere de elever der sidder tilbage, og ikke føler at de kan svare på spørgsmålene, til selv at stille spørgsmål, således at de sidder med en følelse af det de kan bidrage med til dialogen, også er af betydning, hvilket fremmer følelsen af delagtighed. Endnu en måde hvorpå man kan inkludere flere elever i dialogen, er i indtænkningen af de forskellige spørgsmålstyper. Ligesom at eleverne har behov for at lære på forskellige måder i forskellige kontekster, kan de vel også have behov for at dialogen varieres i forhold til de forskellige spørgsmålstyper? Det er derfor vigtigt at underviseren ikke kun

spørger åbent, lukket eller autentisk, men variere sine spørgsmål, således at flere elever tilgodeses i dialogen. Det er denne form for vekslen i undervisningen, hvor elever og lærere gensides lytter til hinanden, samt sparringen mellem elever og underviser, som vil højne følelsen af delagtighed hos eleverne og skabe succesoplevelser.

Dialogen afhænger dog meget af den viden eleverne kan bidrage med til undervisningen. Den samtale-og dialog baseret undervisning kræver netop, at eleverne kan bidrage med deres egne erfaringer og indgangsvikler til et givent emne. Men det er ikke ligegyldigt hvor kvalificeret elevernes viden er. Det var tydeligt at se hvor stor forskel der var på de tilrettelagte undervisningsforløb hvor museumsbesøget var planlagt som afrunding på et længere forløb, og de besøg, der var planlagt som introduktion. I førstnævnte havde eleverne en kvalificeret før-viden og forforståelse, som havde stor betydning for dialogens kvalitet, og sandsynligvis også elevernes motivation og læringsudbytte. Eleverne var i stand til at stille relevante spørgsmål, perspektivere genstande til den undervisning de havde haft på skolen, og italesætte dette på en måde, som skabte mulighed for balance mellem det planlagte og det uforudsete. Elevernes følelse af at blive taget seriøst, afhænger også af hvor meget før-viden de har med sig, hvis eleverne ikke kan bidrage med relevante spørgsmål eller svar, vil kvaliteten af dialogen mindskes, og som oftest vil eleverne på et tidspunkt blive afskåret fra dialogen. Dette blev observeret i begge forløb, hvor museumsbesøget blev brugt som introduktion (se bilag 2.2, 2,4). Før-viden er altså essentielt for at samtale- og dialogbaseret undervisning kan finde sted.

Jeg vil vende tilbage til det visuelle aspekt, som i den grad er vigtigt, da det jo netop er et område hvor museet har dets forcer. Her skal der nemlig også gøres nogle overvejelser over hvorledes dette element varetages bedst. I resultaterne af det empiriske materiale, viste det sig at når de visuelle vinkler blev varieret, blev koncentrationen hos eleverne bevaret betydeligt bedre, end hvis de blev fastholdt ét sted over længere tid. Her er rammefaktorerne også af særlig relevans, da disse kan have stor betydning for elevernes koncentration. Der hvor eleverne var i stand til at holde koncentrationen længst, uden at blive forstyrret af andre indtryk, end fra genstandene i den aktuelle montre, var da de blev placeret i små udstillingsrum, hvor der ikke var mulighed for at blive forstyrret af andre gæster eller blive forført af andre udstillingsmontre i udstillingen (se bilag 2.3). Eleverne fik små øvelser, hvor de skulle finde specifikke genstande i montren, som så blev taget op i en dialog. Effekten var at eleverne gik på en visuel opdagelse, hvilket fremmede deres

nysgerrighed for genstanden, når de fik øje på den, og dette fik en masse spørgsmål frem hos eleverne.

Før-viden og evaluering

Når et museumsbesøg implementeres i et undervisningsforløb, er det som oftest som introduktion eller afslutning på et længere undervisningsforløb, sådan har det i hvert fald vist sig i min empiriske undersøgelse. Netop hvornår i et forløb museumsbesøget lægges, kan have stor betydning for elevernes faglige udbytte. Når et museumsbesøg bliver brugt som introduktion til et givent emne, vil elevernes før-viden være baseret på den viden de har erfaret tidligere i forskellige kontekster. Eleverne har derfor ikke megen mulighed for at indgå i en fagfaglig dialog. I det empiriske materiale forekommer det at dialogen er meget afhængig af elevernes viden om og sammenhængsforståelse af det emne de undervises i. I alle fem observationer indgik eleverne i dialog, ved spørgsmål fra museumsunderviseren, og ved elevernes spørgsmål til denne. Men for at skabe en dialog af kvalitet, kræver det mere end at der bliver stillet spørgsmål. Her er det at Olga Dysthes dialog- og samtalebaserede undervisningsmetode kan højne kvaliteten af den viden eleverne præsenteres for på museet, samt den viden de selv kan bidrage med. Dette viste sig i den observation hvor klassen havde deltaget i *"Historiedysten 2011"*³⁵ (se bilag 2.1). Her havde eleverne en stor faglig viden, som de i fællesskab med museumsunderviseren brugte til at skabe en dialog der indeholdte elevernes egne erfaringer og viden, kombineret med museumsunderviserens faglighed, som til sammen skabte flerstemmighed.

Elevernes før-viden er også vigtig når det handler om at sætte gang i følelserne, her med vægt på følelsen af kontrol og delagtighed. Når eleverne har tilegnet sig en viden, som de er i stand til at give videre, viser de- og føler kontrol, hvilket er med til at udvikle lysten til at lære endnu mere. Eleverne kan i den forbindelse udfordres i de spørgsmål de stilles, når eleverne har tilegnet sig før-viden, har de bedre muligheder for at kunne svare på fx autentiske spørgsmål, som lægger op til at eleverne bruger deres viden til at reflektere, og derved bidrage med egne fortolkninger.

³⁵ *"Historiedysten" er en dyst for alle 3.-9. klasser i hele Danmark, som har til formål at sætte fokus på danmarkshistorien på en udfordrende og anderledes måde. "Historiedysten" tager udgangspunkt i de eksisterende kanonpunkter i folkeskolens historiekanon.*

(<http://www.emu.dk/gsk/fag/his/billeder2/aktuel/Historiedysten%202011%20projektbeskrivelse.pdf>)

Museets udfordring ved dialog – og samtalebaseret undervisning er først og fremmest at det er nye klasser ved hvert undervisningsforløb, museumsunderviseren har derfor ikke indsigt i hvor meget eleverne ved i forvejen, og hvordan de har arbejdet med et givent emne. Museumsunderviseren kender ikke eleverne personligt, og dette kan have indflydelse både fagligt og socialt. Museumsunderviseren skal finde elevernes niveau – hvad ved de i forvejen? og hvor meget viden, samt hvilken viden, er de klar til at modtage? Dialogen mellem museumsunderviseren og eleverne er særlig vigtig, da denne vil have indflydelse på om eleverne får et optimalt udbytte af undervisningen på museet.³⁶ Dette skal ikke forstås som en kritik af Nationalmuseets undervisningsforløb, men derimod som en brugbar fordel, når man udvikler undervisningsmaterialer til *de frie klasser*. Når det er klassens egen lærer der står for undervisningen på museet, har læreren kendskab til klassen, dette vil have indflydelse på dialogen, og skabe gode muligheder for dialog af kvalitet, da læreren har den rette indsigt i klassens før-viden, til gengæld har læreren ikke den samme fagfaglige baggrund som museumsunderviseren. Der er altså både styrker og svagheder i modsætningsforholdet mellem lærer og museumsunderviser.

Evaluering af museumsbesøgene er vigtig, for at få en ordenligt afslutning på hele forløbet. I det empiriske materiale viste det sig at flertallet af lærerne ikke havde overvejet hvordan forløbet helt konkret skulle evalueres. Dette kan på længere sigt medvirke til at museumsbesøget falder til jorden, hvis det ikke er tænkt ind i en bestemt kontekst. Ved at sætte et bestemt fokus for eleverne inden besøget, fx ved at eleverne har erfaret en før-viden inden for et bestemt emne, kan det sikre at de indtryk eleverne får på museet kan systematiseres og bruges i evalueringen. Dette kan yderligere medvirke til at eleverne får et kendskab til indholdet i undervisningen, og kan se at der er et mål med den, hvilket resulterer i at eleverne engagerer sig i undervisningen og føler et ansvar for- og delagtighed i undervisningen. I det ene forløb hvor læreren i forvejen havde overvejet evalueringen, og samtidig tænkt museumsbesøget ind i denne, havde eleverne før besøget fået en opgave, som decideret tog udgangspunkt i den viden som museumsbesøget kunne give dem (se bilag 2.5). Her havde eleverne altså fået et formål med museumsbesøget.

³⁶ Jensen, 2011: s.61

Det er også i evalueringen at elevernes udsagnskundskab og begrebskundskab kan afprøves og vurderes. I forløbets indledende fase og i undervisningen på museet, kan eleverne udvikle de to udsagnskundskaber "vide-at" og "vide-hvordan". På museet kan der kobles begreber til disse to, når eleverne gør sig erfaringer på museet, via de forskellige læringsstile.

Når eleverne igen er hjemme på skolen har de oplevet at det abstrakte er blevet konkret, og næste skridt i evalueringen er at sikre elevernes sammenhængsforståelse, på baggrund af den konkrete viden.

Lærerens forberedelse – Når de *frie klasser* skal på museum

Jeg vil her gennemgå de resultater som interviewene af læreren gav, i forhold til forberedelsen af museumsbesøg.

I interviewene af lærerne spurgte jeg om de ville være interesseret i at benytte sig af et undervisningsmateriale specifikt udviklet med henblik på de *frie klasser*. Dette svarede alle ja til. Da det er lærerne der skal undervise deres egne klasser museet, er det vigtigt at de får de bedste muligheder for at forberede og gennemføre undervisningen. Jeg spurgte i den forbindelse også lærerne ind til deres eget forhold til forberedelse af netop museumsbesøg. Svarene gav udtryk for at lærerne tænkte museet ind i deres forløb på meget forskellige måder, med hensyn til forløbets før-fase, under-fase og efter-fase.

Jeg må derfor kigge på det gennemsnitlige resultat af lærernes svar for at skabe et overblik over de kriterier der skal sættes for lærernes forberedelse af undervisningsmaterialer til de *frie klasser*, samt hvad der er realistisk. Med afsæt i dette blev resultatet, at et undervisningsmateriale må svare til en forberedelsestid på cirka tre timer, og det må strække sig over cirka otte lektioner, læsemængden af materialet må være på cirka ti sider (med billeder), og forløbet skal ikke indebære at læreren skal på museet og orientere sig i udstillingen, inden besøget.

Det er altså disse kriterier de adspurgte lærere satte for formen af undervisningsmaterialer, hvor de selv skal undervise på museet. Derfor skal indhold og undervisningsmetoder så vidt muligt afpasses disse kriterier.

Disse resultater er essentielle når der skal udformes materialer til de *frie klasser*. For at konceptet overhovedet kan overleve, må undervisningsmaterialerne først og fremmest henvende sig til lærerne, på en måde de finder overskuelig og overkommelig.

Delkonklusion

Når elevernes værktøjskasse ikke stimuleres, mister de hurtigere interessen for undervisningen. En måde at bringe elevernes sanseværktøjer i spil, er ved brugen af genstande i undervisningen, dette er især vigtigt på museer hvor genstande er en tilgængelig ressource, som kan være med til at udvikle elevernes forståelse og fortolkning af fortiden. Elevernes interesse kan også vedholdes ved brugen af læringsstile, især når disse tilpasses elevernes læringsforudsætninger. Især de taktile og kinæstetiske elementer kan være med til at bringe noget nyt og anderledes ind i undervisningen, og netop kontakt med genstande, kan få eleverne til at føle sig personligt forbundet med historien. Eleverne kan her koble deres før-viden, med den viden de får på museet, og det abstrakte bliver pludselig mere konkret, hvilket er med til at udvikle deres sammenhængsforståelse og historiebevidsthed.

Det er vigtigt at eleverne ikke blot er tilskuere til undervisningen, men at de er en aktiv del af den, her kan dialog være med til at eleverne får en følelse af delagtighed - når eleverne inkluderes via forskellige læringsstile og spørgsmålstyper, fremmes dette.

Undervisning til de *frie klasser*, har den fordel at læreren kender elevernes niveau og har indsigt i elevernes før-viden, læreren kan derfor give eleverne et fokus for og – et formål med undervisningen og dens indhold, inden museumsbesøget – dette kan fremme evalueringsprocessen af undervisningsforløbet.

Konklusion

Der er flere årsager til at historieundervisning på museer er et område, der skal udvikles og prioriteres i langt højere grad end det bliver nu. Det er ikke bare historiefagets faglighed der højnes, elevernes almene dannelse udvikles, også når de undervises på museer. Et middel til at nå målet er udviklingen af undervisningsmaterialer til de *frie klasser*, da disse vil give historieundervisningen på museer flere alternativer, og derved give lærerne større mulighed for at implementere museer i undervisningen. I mit empiriske materiale viste det sig også at lærerne ville være interesseret i netop sådan et tilbud. Men det er selvfølgelig lettere sagt end gjort, at udvikle materialer til de *frie klasser*, og netop derfor synes jeg at det var et interessant felt at undersøge.

Derfor lød min problemformulering således:

Hvordan kan museerne understøtte at man som lærer på egen hånd, kan undervise sine elever på museer, på en måde der tilgodeser relevans, nærvær, indlevelse, motivation og refleksion - og hvorfor er det relevant at bruge museerne til netop dette?

Når man skal lære om fortiden, er det oplagt at bruge museerne som en ressource i undervisningen. Museer er en helt konkret kilde til fortiden, det er her at vi får mulighed for at gå tilbage i tiden og se på den fra et andet perspektiv. Det er blandt andet her at vi kan få svar på hvorfor nutiden ser ud som den gør i dag. Museer kan gøre historien relevant, nærværende, skabe indlevelse og refleksion, samt motivere eleverne til at gå på opdagelse i historien – museer kan gøre historien levende, hvis man bruger det på den rigtige måde.

Brugen af sanser, læringsstile, dialog og delagtighed i undervisningen kan være med til at understøtte dette, men på hver sin måde.

Undervisning af de *frie klasser* på museum kræver først og fremmest at der bliver taget hensyn til museets præmisser. Det interessante er hvordan sanser, læringsstile, dialog og delagtighed kan implementeres i et undervisningsforløb på museet, der er i hvert fald ingen tvivl om at man skal tænke kreativt. For det første skal udstillingens rammefaktorer tænkes ind, her især det visuelle element, som udfordres når eleverne står dårligt placeret i forhold til monterne, og det auditive element der kan forstyrres af andre gæster på museet - begge faktorer kan være medvirkende til at eleverne hurtigt mister koncentrationen, men det er også faktorer der sagtens kan tages hensyn til og forebygges.

En materialekasse, hvor eleverne oplever ægte genstande, kan tilføre undervisningen et anderledes element, som eleverne ikke kan opleve hjemme på skolen. Et af museets forcer er netop genstande og viden om genstande, derfor er det oplagt at de *frie klasser* får tilgang til disse i undervisningen på museet. Genstandene i materialekassen, men også genstandene i monterne er særlig vigtige at overveje nøje i forbindelse med udviklingen af undervisningsmaterialer, da disse vil være en stor del af elevernes kilde til viden. Derfor skal de indtænkes i forhold til de perceptuelle referencer.

Genstande kan blandt andet stimulere elevernes sanser, således at de går undersøgende til værks, og på den måde skaber sig et tilhørsforhold til genstanden, dette tilhørsforhold er vigtigt, da det

får eleverne til at identificere sig med historien, således at historien bliver relevant for netop dem. Det empiriske materiale støtter dette, da resultaterne viser at der fra elevernes side var et ønske om at mærke på genstande og afprøve deres funktion, dette blev italesat af flere elever, men et klart eksempel på dette viser sig i, at nogle elever direkte rakte ud efter genstandene for at kunne relatere til dem. Her kan små rollespil der fx simulere en historisk begivenhed, også være givtigt. Eleverne vil på denne måde også fastholdes i undervisningens fokus, uden at miste interessen, på en aktiv og inkluderende facon som tilgodeser de taktile og kinæstetiske elementer. Inddragelse af genstande og rollespil kan også være med til at skabe dialog. Samtale og dialog baseret undervisning er med til at fremme elevernes historiebevidsthed fx ved at de italesætter deres erfaringer med genstandene, eleverne vil i den forbindelse sætte deres egne erfaringer i perspektiv til en given faglig viden. For at støtte eleverne i dialogen, kan der tages afsæt i forskellige spørgsmålstyper, som kan højne dialogens refleksionsniveau, dette dog meget afhængig af elevernes før-viden, det kan derfor være klogt at planlægge museumsbesøget således at det ligger i midten af et undervisningsforløb. Ved at forløbet netop har en før-fase, hvor eleverne erfarer en før-viden, en under-fase, hvor eleverne kobler deres – før-viden med deres erfaringer på museet, og en efter-fase hvor eleverne skaber sammenhængsforståelse mellem den viden de har tilegnet sig, samt kobler deres begrebskundskaber til deres udsagnskundskaber, vil forløbet give det største læringsudbytte. Et vigtigt element der spiller ind her, er elevernes følelse af delagtighed, denne kan være essentiel for både elevernes koncentration og interesse, men også for deres ansvarsfølelse overfor undervisningen. Når eleverne føler at de kan bidrage til undervisningen, fx ved at benytte deres egen viden aktivt via perceptuelle referencer der har fokus på brugen af sanser, læringsstile og dialog, vil deres historiebevidsthed udvikle sig.

Det vil altså sige at historieundervisningen på museer bliver relevant og nærværende når eleverne føler et tilhørsforhold mellem dem selv og historien, dette fx via berøring af genstande og små rollespil, som bidrager til indlevelse. Man kan motivere eleverne ved at skabe en følelse af delagtighed og medansvar hos dem, således at de får lyst til at lære mere, samt bidrage til undervisningen. Der er gode muligheder for refleksion i undervisningen, når samtale- og dialog baseret undervisning indtænkes, denne skal dog helst tage udgangspunkt i en før-viden der kan bearbejdes og udvikles.

Brugen af museer i historieundervisningen er derfor af stor relevans, da museets ressourcer kan være med til at fremme elevernes historiebevidsthed, samt deres udsagnskundskaber og begrebskundskaber inden for faget historie. Derudover er historieundervisningen på museer relevant, da disse er med til at udvikle elevernes almene dannelse.

Handleperspektiv

Ud fra analysen og diskussionen og med baggrund i de teoretiske overvejelser og den empiriske undersøgelse, samt konklusionen på disse, har jeg udfærdiget fem kriterier, som er vigtige når der udvikles undervisningsmaterialer til de *frie klasser*.

De fem kriterier for undervisningsmaterialer til de *frie klasser*

1. Undervisningsforløbet skal indeholde en før-fase, en under-fase og en efter-fase.
 - Før-forløbet skal sørge for at eleverne tilegner sig før-viden, som kan kvalificere museumsbesøget, og samtidig skabe motivation hos eleverne.
 - Under-fasen skal foregå på museet, og tage udgangspunkt i museets ressourcer som fx ægte genstande og kopigenstande. Genstandene kan implementeres i forskellige øvelser – både i de visuelle, de auditive, de taktile og kinæstetiske. Genstandene kan desuden også være udgangspunkt for dialog.
 - Efter-fasen er der hvor elevernes viden kan blive struktureret på skolen. Denne fase er vigtig for at få afsluttet museumsbesøget, dette giver også eleverne mulighed for at italesætte deres oplevelser og indtryk af hele forløbet.
2. Eleverne skal have sat et fokus for undervisningsforløbet, og de skal også være klar over hvad formålet med museumsbesøget er.
3. Indhold og arbejdsmetoder skal være præget af de fire forskellige fysiologiske læringsstile, således at eleverne kan benytte sig af deres sanse-værktøjer.
4. Eleverne skal føle at de har et ansvar for at forløbet bliver en succes. Dette blandt andet ved at fremme deres følelse af delagtighed. Her kan den dialog- og samtale baserede undervisningsmetode med fordel inddrages i alle forløbets tre faser.

5. Ud fra det empiriske materiale er det efter min opfattelse at lærerne er mest interesserede i et undervisningsmateriale der er let tilgængeligt og overskueligt. Introduktionen til selve forløbet, men også øvelserne og især forløbets under-fase skal være detaljeret forklaret, gerne med billeder, således at der ikke opstår misforståelser eller forvirring. Se i øvrigt afsnittet *Lærerens forberedelse – Når de frie klasser skal på museum* på side 28 i denne opgave.

Det foreløbige Undervisningsmateriale

For at give dette projekt et helt konkret udgangspunkt, udvikler jeg et undervisningsmateriale, der udarbejdes med baggrund i de fem kriterier, samt med stor sparring fra Marlene Kramm.

Materialet er rettet an mod de *frie klasser*, som kommer på Nationalmuseet. Helt praktisk kommer undervisningsmaterialet og lærervejledningen til at kunne downloades på Nationalmuseets hjemmeside. Til materialet hører også en materialekasse der kan bookes og tages med ind i udstillingen på selve besøget.

Undervisningsmaterialet bliver et forløb der er inddelt i tre faser, en før-fase, en under-fase og en efter-fase. De tre faser vil tage afsæt i en variation af de fire forskellige læringsstile, der tilgodeser brugen af flere sanser, derudover vil der også være fokus på dialog. Dialogen vil lægge op til en variation mellem åbne, lukkede og autentiske spørgsmål. Helt grundlæggende vil undervisningsmaterialet lægge stor vægt på elevernes følelse af delagtighed.

Undervisningsmaterialet vil være bygget op om kanonpunktet "Kejser Augustus", og endvidere vil materialet understøtte, med fokus på kontakten mellem Danmark og Romerriget, flere af de trinmål der er sat efter 6.klassetrin.

I undervisningsmaterialet vil der blive lagt vægt på følgende trinmål:

Overblik og sammenhængsforståelse:

- Fortælle om mødet mellem europæerne og andre folk og Forklare magt forholdene.
- Kunne påvise udenlandsk indflydelse på udviklingen i Danmark på erhvervmæssige og kulturelle områder.
- Gengive eksempler på dansk indflydelse i udlandet, og Karakterisere mødet mellem dansk og fremmed kultur.

Kronologisk overblik:

- *Beskrive, hvorledes Danmarks historie indgår i samspil med verden udenfor.*

Fortolkning og formidling:

- *Selv formulerer historiske fortællinger, og selv etablerer historiske scenarier på baggrund af erhvervet viden.³⁷*

Undervisningsmaterialet kan i fremtiden være med til at give museer inspiration til udvikling af undervisningsmaterialer specifikt til de *frie klasser*. Materialet vil indeholde didaktiske og pædagogiske redskaber der kan være betydningsfulde for koncepter af samme slags.

Jeg har valgt at vedlægge det foreløbige undervisningsmateriale som bilag, da dette er blevet udviklet sideløbende med den proces, jeg har været igennem i udarbejdelsen af min professionsbachelor. Derfor vil overvejelser, idéer og inputs til materialet, som jeg har fået i processen, være inkluderet.

Jeg udvikler løbende på undervisningsmaterialet, og det færdige undervisningsmateriale vil først blive uddybet ved den mundtlige præsentation.

Det foreløbige undervisningsmateriale er vedlagt som bilag 3.

Perspektivering

Inden for skoleverdenen er konceptet udeskole blevet meget populært, og det er noget som der i vid udstrækning begynder at spille en større rolle når der planlægges undervisning, særligt i de naturfaglige fag. Udeskole er egentlig noget der går langt tilbage - det er ikke nogen særlig ny opfindelse at tage eleverne ud af skolen, og skifte klasseværelset ud med andre omgivelser end de sædvanlige, for at kvalificere elevernes viden.

Sådan som jeg ser det, bliver udeskole-konceptet, den dag i dag, typisk brugt i forbindelse med undervisning ude i naturen, men jeg ser store muligheder i at udeskole-konceptet implementeres som en selvskreven del af historiefaget i grundskolen.³⁸ Især udeskole-konceptets definition taget i betragtning:

"Udeskole er en arbejdsmåde hvor man flytter dele af skolehverdagen ud i nærmiljøet. Udeskole indebærer dermed regelmæssig aktivitet udenfor klasselokalet. Arbejdsmetoden giver eleverne

³⁷ Fælles mål for faget historie, 2009: s.6

³⁸ Hyllested, Trine: *Udeskolernes læringspotentiale og historiske baggrund.*

anledning til at tage alle sanserne i brug, så de får personlige og konkrete erfaringer i mødet med virkeligheden. Arbejds måden giver plads til faglige aktiviteter, spontan udfoldelse og leg, nysgerrig søgen, fantasi, oplevelser og socialt samvær. Udeskole handler om at aktivere alle skolefagene i en integreret undervisning hvor ude- og indeaktiviteterne har nær sammenhæng, idet eleverne lærer om virkeligheden i virkeligheden; dvs. om naturen i naturen, om samfundet i samfundet og om nærmiljøet i nærmiljøet".³⁹

Her mener jeg at kunne se mange ligheder mellem definitionen af udeskole-konceptet og de resultater som jeg er kommet frem til på baggrund af mit projekt, i forhold til at gøre historieundervisningen relevant og nærværende samt bidrage til indlevelse, motivation og refleksion.

Det vigtige er det der tillægges stederne, og den måde stedernes omgivelser bliver brugt på, samt de læreprocesser eleverne kommer igennem netop dér hvor de er. Ændringen af læringsmiljøet kan være med til at fremme elevernes læring og derved skabe erkendelse.⁴⁰

Kort sagt går udeskole-konceptet ud på at eleverne erfarer en konkret viden i en anden kontekst end klasseværelset, og det mener jeg er særligt vigtigt også i historiefaget. Der er mange ressourcer som eksempelvis museer, der er let tilgængelige og giver mulighed for at eleverne kan opleve faget ude i virkeligheden. Derfor mener jeg at udeskole-konceptet i høj grad skal promoveres i forhold til linjefaget historie på seminarierne, historielærerenes praksis i grundskolerne, og i museernes skoletjenester. Med det in mente, kan udeskole-konceptet i historiefaget være endnu et tiltag, der kan være med til at fremme samarbejdet mellem grundskoler og museer.

³⁹ Hyllested, Trine: *Udeskolernes læringspotentialer og historiske baggrund.*

⁴⁰ Hyllested, Trine: *Udeskolernes læringspotentialer og historiske baggrund.*

Litteraturliste

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

Dysthe, Olga: **"Museernes særlige læringspotentiale i et dialogisk og flerstemmigt perspektiv"**, i Unge pædagoger om **"Museumsdidaktik"**, nr. 1, 2011.

Dysthe, Olga: **"Det flerstemmige klasserum – skrivning og samtale for at lære"**, 1.udgave, 2.oplag, Klim, 1997.

Fælles mål for faget historie, faghæfte 4, undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 6, 2009.

Jensen, Mette Meyhoff: **"Museumsformidlerens betydning"**, i Unge Pædagoger om **"Museumsdidaktik"**, nr. 1, 2011.

Knoop, Hans Henrik m.fl. (red.), **"Læring og læringsstile – om unikke og fælles veje i pædagogikken"**, kap. 4: Boström, Lena m.fl. **"Metodik for læringsstile"**, Dansk psykologisk forlag, 1.udgave, 1 oplag, 2007.

Kristiansen, Søren m.fl.: **"Deltagende observation – introduktion til en forskningsmetodik"**, Hans Reitzels Forlag, 1.udgave, 2.oplag, 1999.

Kvale, Steiner m.fl.: **"Interview – en introduktion til det kvalitative forskningsinterview"**, Hans Reitzels Forlag, 2.udgave, 2.oplag, 2009.

Lund, Erik: **"Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere"**, Universitetsforlaget, 3.udgave, 2009.

Lundgaard, Ida Brændholt: **"Museernes læringspotentiale – hvad rager det mig?"**, i Unge pædagoger om **"Museumsdidaktik"**, nr. 1, 2011

Strandberg, Leif: **"Vygotskij i praksis"**, Professionsserien Akademisk Forlag, 1.udgave, 1.oplag, 2009.

Trost, Jan m.fl.: **"Interview i praksis"**, Hans Reitzels Forlag, 1.udgave, 1.oplag, 2010.

Hjemmesider

Elbæk, Uffe: **"Kulturens Marshall plan 2011"**:

http://www.denradikaleuffe.dk/wp-content/uploads/Kulturens_-Marshall_-Plan_Lang.pdf

Hyllested, Trine: **"Udeskolens læringspotentiale og historiske baggrund"**:

<http://www.udeskole.dk/site/historie/>

Folkeskolelovens formålsparagraf:

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

"Historiedysten 2011" (Projektpræsentation), Det Nationalhistoriske museum - Frederiksborg slot:

<http://www.emu.dk/gsk/fag/his/billeder2/aktuel/Historiedysten%202011%20projektbeskrivelse.pdf>

Oversigt over bilag

Bilag 1

Lydfil af samtale med Lars Jørgensen.

Bilag 2

Observeringer af omvisninger, samt interviews af lærere og elever.

Bilag 2.1

Bilag 2.2

Bilag 2.3

Bilag 2.4

Bilag 2.5

Bilag 3

Det foreløbige undervisningsmateriale til de *frie klasser*. Knyttet til Nationalmuseets udstilling Danmarks oldtid – med særligt fokus på kontakten til Romerriget.

Bilag 1:

Lydfil af samtale med Lars Jørgensen.

Bilag 2

Bilag 2.1: Observation af omvisning, samt interview af lærere og elever

Dato: 08.11.11

Klassetrin: 4. klasse

Udstilling: Middelalder og Renæssance

Omvisningens fokus: Reformationen – religion, økonomi og politik

Omvisningens varighed: 1 time (ekskl. undervisningslokale)

Evt. kontaktoplysninger til skole/lærer:

Interview af læreren Spørgsmål inden uv-forløbet:	Svar:
Hvilke formål er der med museumsbesøget? (Faglige, sociale, almen dannelse)	Faglige mål – følge op på historydyst. Afslutning på længere forløb. Klassen har deltaget i "Historydysten 2011". Opleve historie i en anden kontekst. Dannelsesmål – generelt når man er på udflugt.
Hvordan ønsker du at evaluere forløbet?	Besøget i sig selv er evaluering, eleverne får set det de er blevet undervist i med egne øjne, og kan forhåbentlig stille relevante spørgsmål. Hjemme på skolen vil der blive nogle konkurrencer.
Hvor meget forberedelsestid vil du bruge på et museumsbesøg, hvis du selv skulle stå for undervisningen? - Som lærer - Ifh. Til klassen? - Før-besøg - Læsemængde (Antal sider?)	- En halv time - 2-4 lektioner - Nej - Max 4 sider
Ville du benytte dig af en gratis materialekasse med tilhørende uv-forløb, hvis muligheden var der?	Ja – det ville jeg gerne.
Observering Fokuspunkter:	
Mister eleverne interesse undervejs? - Hvornår? - Hvorfor?	Uro få steder i gruppen efter 15. min. Eleverne begynder at bevæge sig, nogle ligger sig ned. Rummene bruges godt, eleverne når ikke at miste koncentrationen i længere tid, de er godt med hele tiden. Bliver lidt fjollede under rollespillet, men er stadig med.
Bliver disse fire læringsstile tilgodeset? - Auditive - Visuelle - Taktile - Kinæstetiske Bliver det kinæstetiske/taktile aspekt verbaliseret? Fx i form af dialog.	Auditivt: Omviser/Ellever Visuelt: Billeder/genstande Taktilt: Eleverne får ikke lov at røre noget, der er ingen genstande der bliver sendt rundt – der er dog kurv med i forløbet. Kinæstetisk: Fire elever klædes ud som konger, resten af klassen er rigsråd. Rollespil hvor eleverne skal tage stilling til hvem der skal være konge og kongen skal skrive kontrakten under med en fjerpen. Hele klassen inkluderes. Skaber stor indlevelse hos eleverne. Eleverne er meget opmærksomme. Der skiftes mellem at stå op og sidde ned ved de forskellige fund.
Hvordan fungerer dialogen? (Autentiske, åbne eller lukkede spørgsmål)	Der er meget dialog, eleverne kan svare på mange af spørgsmålene, og kommer selv med uddybende spørgsmål til museumsunderviseren. Der benyttes primært åbne, lukkede og autentiske spørgsmål. Eleverne lytter aktivt.

<p>Interview af læreren (Efter uv-forløbet) Spørgsmål:</p>	<p>Svar:</p>
<p>Hvad var det bedste?</p>	<p>Der hvor vi var foran gobelinerne, og eleverne skulle være de konger der var billeder af, netop på gobelinerne. Der var god aktivitet.</p>
<p>Var der nogle forventninger der ikke blev opfyldt?</p>	<p>Reformationen måtte godt være blevet uddybet, måske mere om tiden op til reformationen, årsagerne osv. – den dimension ville jeg gerne have haft med.</p>
<p>Interview af elever (Efter uv-forløbet) Spørgsmål:</p>	<p>Svar:</p>
<p>Hvad var det bedste?</p>	<p>Pige: Det hele var godt, det var sjovt. Pige: Jeg synes også det hele var godt. Dreng: Det var sjovt, da der var nogle der blev klædt ud. Dreng: Ja det var det bedste.</p>
<p>(Kurv under uv-forløbet) Hvordan virkede det at der var genstande i kunne røre ved?</p>	<p>Pige: Det var okay at vi ikke fik lov at røre ved tingene Pige: Ja det gjorde ikke noget at det ikke var mig der blev klædt ud. Dreng: Det var sjovt at de havde kongetøj på. Dreng: ja det var bare mærkeligt at det alt for småt.</p>
<p>Hvis en anden klasse på samme trin) skulle have samme uv-forløb– hvad skal så laves om?</p>	<p>Enighed i gruppen om at der skulle være noget mere med våben, og at de skulle se nogle flere ting.</p>

Bilag 2.2: Observation af omvisning, samt interview af lærere og elever

Dato: 09.11.11

Klassetrin: 5. klasse

Udstilling: Danmarks Oldtid

Omvisningens fokus: Vikinger – ude og hjemme

Omvisningens varighed: 1 time (inkl. Undervisningslokale)

Evt. kontaktoplysninger til skole/lærer:

Interview af læreren Spørgsmål før uv-forløbet:	Svar:
Hvilke formål er der med museumsbesøget? (Faglige, sociale, almen dannelse)	Faglige mål – Indledning til vikingetid med fokus på Guldhornene.
Hvordan ønsker du at evaluere forløbet?	Bruger Nationalmuseet hjemmeside. Eleverne har læst lidt inde på hjemmesiden inden besøget, og skal læse om vikingetid når de kommer tilbage på skolen.
Hvor meget forberedelsestid vil du bruge på et museumsbesøg, hvis du selv skulle stå for undervisningen? - Som lærer - Ifh. Til klassen? - Før-besøg - Læsemængde (Antal sider?)	- 1 time - 5-10 lektioner - Nej - 3-5 sider
Ville du benytte dig af en gratis materialekasse med tilhørende uv-forløb, hvis muligheden var der?	Ja bestemt!
Observering Fokuspunkter:	
Mister eleverne interesse undervejs? - Hvornår? - Hvorfor?	Eleverne er meget passive, efter 10 min, går en dreng rundt for sig selv, andre elever kigger rundt i lokalet. (Der bliver talt i lang tid ved de forskellige fund). Der er konstant lidt uro i gruppen – eleverne får at vide at de skal stå stille. 30. min – Nogle drenge går rundt og småsnakker.
Bliver disse fire læringsstile tilgodeset? - Auditive - Visuelle - Taktile - Kinæstetiske Bliver det kinæstetiske/taktile aspekt verbaliseret? Fx i form af dialog.	Auditivt: Eleverne skal lytte meget i dette forløb. Der kredses meget om samme emne i lang tid. Visuelt. Eleverne præsenteres for forskellige våben, men får ikke lov at røre dem, de forreste drenge rækker ud efter våbnene, de vil gerne holde dem. De forskellige fund i udstillingen. Kinæstetisk: Eleverne står op ved de forskellige fund. Fire elever bliver stillet op på række, de skal agere romersk hær, kun disse fire elever oplever et kinæstetisk element i forløbet. Eleverne sætter sig selv ned i slutningen afforløbet, ved præsentationen af det sidste fund. Her er god opmærksomhed. I undervisningslokalet: Stor aktivitet. Bevægelse (Drenge slås med sværd) Der tages billeder. Lokalet åbner op for flere spørgsmål.
Hvordan fungerer dialogen? (Autentiske, åbne eller lukkede spørgsmål)	Dialogen bygger på åbne og lukkede spørgsmål. Eleverne stiller mange spørgsmål undervejs. Nogle af mere relevans end andre, og dialogen afbrydes derfor flere gange.

<p>Interview af læreren (Efter uv-forløbet) Spørgsmål:</p>	<p>Svar:</p>
<p>Hvad var det bedste?</p>	<p>Museumsunderviserens måde at fremlægge stoffet på. Starter med det rigtige fokus. Hun kunne fortælle historier om de forskellige genstande, som jeg fx aldrig havde kunne fortælle eleverne. Fx den om guldhornene.</p>
<p>Var der nogle forventninger der ikke blev opfyldt?</p>	<p>Nej ikke rigtig, det hele var rigtig godt – jeg er meget tilfredse.</p>
<p>Interview af elever (Efteruv-forløbet) Spørgsmål:</p>	<p>Svar:</p>
<p>Hvad var det bedste?</p>	<p>Pige: Guldmønterne, historien var meget spændende. Pige: Historien bag guldhornene. Dreng: Ja jeg synes også at de to ting var spændende, men også det om Nordisk Mytologi. Dreng: ...og det med de græske og romerske guder. Jellingestenen var også ret sej.</p>
<p>(Kurv underuv-forløbet) Hvordan virkede det at der var genstande i kunne røre ved?</p>	<p>Pige: Jeg ville gerne have set flere ting (genstande red.) og have fået lov at røre ved dem. Dreng: Ja for det var rigtig sjovt oppe i lokalet med alle tingene vi måtte prøve. Dreng: Hvis tingene var nede i udstillingen kunne man se den ting man rørte ved jo. Pige: Jeg synes det var nogle flotte ting ned på museet, men jeg kan godt forstå at man ikke må røre ved dem, når de er så gamle.</p>
<p>Hvis en anden klasse på samme trin) skulle have samme uv-forløb – hvad skal så laves om?</p>	<p>Enighed i gruppen. De skal se mere, og så skal de være der i længere tid. Ellers var det rigtig godt.</p>

Bilag 2.3: Observation af omvisning, samt interview af lærere og elever

Dato: 15.11.11

Klassetrin: 5. klasse

Udstilling: Antikken

Omvisningens fokus: Ørnen og korset

Omvisningens varighed: 1 time (Ekskl. Undervisningslokale)

Evt. kontaktoplysninger til skole/lærer:

Interview af læreren Spørgsmål før uv-forløbet:	Svar:
Hvilke formål er der med museumsbesøget? (Faglige, sociale, almen dannelse)	Faglige mål – indhente viden om perioden og få en forståelse af den. Skal bruges til klassens krybbespil, som de selv skal skrive og opføre. Besøget skal skabe baggrundsviden
Hvordan ønsker du at evaluere forløbet?	Elevernes viden vil komme til udtryk under udarbejdelsen af krybbespillet, og i det endelige resultat. Så kan jeg se hvor meget de har taget til sig fra museumsbesøget
Hvor meget forberedelsestid vil du bruge på et museumsbesøg, hvis du selv skulle stå for undervisningen? - Som lærer - Ifh. Til klassen? - Før-besøg - Læsemængde (Antal sider?)	- Afhænger af stoffet, og forløbets længde. - Afhænger af stoffet, og forløbets længde - Nej, det ville jeg nok ikke komme. - 20-40 sider hvis det er et længere forløb
Ville du benytte dig af en gratis materialekasse med tilhørende uv-forløb, hvis muligheden var der?	Ja det ville jeg – det ville jeg gerne bruge tid på at forberede mig til.
Observering Fokuspunkter:	
Mister eleverne interesse undervejs? - Hvornår? - Hvorfor?	Eleverne har i starten svært ved at finde ro, men det går bedre da eleverne bliver sat ned i et lille lokale. Undervejs er der flere elever der er uopmærksomme og mister fokus, når de er passive over længere tid.
Bliver disse fire læringsstile tilgodeset? - Auditive - Visuelle - Taktile - Kinæstetiske Bliver det kinæstetiske/taktile aspekt verbaliseret? Fx i form af dialog.	Auditivt: Eleverne skal lytte en del undervejs. Visuelt: Eleverne skal finde forskellige genstande i monterne, udpege dem og finde ud af hvad det er. Kinæstetisk: Eleverne sidder under det meste af forløbet. De sidder i meget små lokaler, og vender sig når de skal skifte synsvinkel. Dette skaber et større fokus på genstandene og på museumsunderviseren, der er ikke mulighed for at blive forstyrret af alle mulige indtryk. De sidste ti minutter får eleverne lov til at gå rundt selv, og kigge i udstillingen.
Hvordan fungerer dialogen? (Autentiske, åbne eller lukkede spørgsmål)	Dialogen er styret af museumsunderviseren, eleverne stiller ikke mange spørgsmål, og museumsunderviseren stiller primært lukkede spørgsmål, som ofte er meget ledende. Dialogen bliver dog mere harmonisk, da museumsunderviseren sætter eleverne til at finde forskellige fund i monterne. Omviseren relaterer de forskellige fund til elevernes egen virkelighed. Dette får eleverne til at stille flere spørgsmål. Dette resulterer i flere åbne spørgsmål.

<p>Interview af læreren (Efter uv-forløbet) Spørgsmål:</p>	<p>Svar:</p>
<p>Hvad var det bedste?</p>	<p>Museumsunderviserens faglighed, god til at tale- og fortælle til børn. Det at vi får noget mere af vide, end hvis vi ikke var taget på museum. Eleverne får nogle andre indtryk.</p>
<p>Var der nogle forventninger der ikke blev opfyldt?</p>	<p>Nej, det var rigtig godt.</p>
<p>Interview af elever (Efter uv-forløbet) Spørgsmål:</p>	<p>Svar:</p>
<p>Hvad var det bedste?</p>	<p>Dreng: Det var vildt at der var så mange gamle ting, som man har brugt for mange år siden. Pige: Det var godt at vi fik så meget at vide, som vi ikke vidste. Pige: Det var sjovt at se de gamle figurer, men de var også list mærkelige, men det var nok fordi de var så gamle. Dreng: Jeg synes det blev godt forklaret, ellers kan det godt være svært når man skal lære om de ting der er sket i gamle dage.</p>
<p>(Kurv underuv-forløbet) Hvordan virkede det at der var genstande I kunne røre ved?</p>	<p>DER VAR IKKE KURV MED I DETTE FORLØB, OG JEG SPURGTE IKKE ELEVERNE OM DE HAVDE FORETRUKKET DETTE.</p>
<p>Hvis en anden klasse på samme trin) skulle have samme uv-forløb– hvad skal så laves om?</p>	<p>Gruppen er enige om at der ikke skulle laves noget om ved forløbet</p>

Bilag 2.4: Observation af omvisning, samt interview af lærere og elever

Dato: 17.11.11

Klassetrin: 6.klasse

Udstilling: Danmarks historier

Omvisningens fokus: Enevældens Danmark

Omvisningens varighed: 1 time (Ekskl. Undervisningslokale)

Evt. kontaktoplysninger til skole/lærer:

Interview af læreren Spørgsmål før uv-forløbet:	Svar:
Hvilke formål er der med museumsbesøget? (Faglige, sociale, almen dannelse)	Faglige mål - Indledning til forløb om enevælde, eleverne har kun fået en kort introduktion. Dannelsesmål – komme ud og agerer i samlet flok uden for skolen – selvdisciplin.
Hvordan ønsker du at evaluere forløbet?	Måske med en quiz af en art.
Hvor meget forberedelsestid vil du bruge på et museumsbesøg, hvis du selv skulle stå for undervisningen? - Som lærer - Ifh. Til klassen? - Før-besøg - Læsemængde (Antal sider?)	- 1 time - 2 lektioner - Nej - 15-20 sider
Ville du benytte dig af en gratis materialekasse med tilhørende uv-forløb, hvis muligheden var der?	Ja – hvis det virker lovende.
Observering Fokuspunkter:	
Mister eleverne interesse undervejs? - Hvornår? - Hvorfor?	Eleverne er en smule urolige, men der går også mange andre museumsgæster forbi dem. De bevæger sig en del, og kigger rundt i lokalet. Mange af eleverne kan ikke se – de mister fokus. De skal lytte meget. 45. min. Nogle elever forsvinder ind i et andet udstillingsrum. De har været passive længe på dette tidspunkt.
Bliver disse fire læringsstile tilgodeset? - Auditive - Visuelle - Taktile - Kinæstetiske Bliver det kinæstetiske/taktile aspekt verbaliseret? Fx i form af dialog.	Auditivt: Eleverne skal lytte meget. Visuelt: Eleverne får lov at se nogle genstande, som museumsunderviseren har med, men de bliver ikke sendt rundt blandt eleverne. De forreste elever rækker ud efter genstandene, og mærker på dem. Mange af de bagerst placerede elever har svært ved at se. Kinæstetisk: Eleverne står op i lokalene, men sætter sig ned, i de sidste to. En pige prøver et underskørt, men hun er den eneste i gruppen der prøver det.
Hvordan fungerer dialogen? (Autentiske, åbne eller lukkede spørgsmål)	I starten meget lukkede spørgsmål, men eleverne kan koble det de får af vide til en viden de selv har og stiller spørgsmål til museumsunderviseren. Dialogen bliver senere præget af flere åbne spørgsmål. Eleverne spørger meget ind til de forskellige fund – undrende. Der bruges mange svære ord, som kan være svære for eleverne at forstå. Dialogen stoppes flere gange undervejs på grund af tidspres – der bruges lang tid på irrelevante spørgsmål i sidste del af forløbet.

<p>Interview af læreren (Efter uv-forløbet) Spørgsmål:</p>	<p>Svar:</p>
<p>Hvad var det bedste?</p>	<p>Hele forløbet var passende, der var en god balance af fortælling og elevernes spørgsmål.</p>
<p>Var der nogle forventninger der ikke blev opfyldt?</p>	<p>Ordvalget kunne godt tilpasset bedre til målgruppen. Det var lidt for akademisk en gang i mellem.</p>
<p>Interview af elever (Efter uv-forløbet) Spørgsmål:</p>	<p>Svar:</p>
<p>Hvad var det bedste?</p>	<p>Dreng: Det var ret sejt at se tingene rigtigt, fx der hvor man så hvad for noget tøj de havde på, der var nemlig forskelligt om man var rig eller fattig.</p> <p>Dreng: Døren var ret sej, med skriften på, og så havde den været i et rigtigt hus engang, jeg kan ikke huske hvor.</p> <p>Pige: Der da der var en der prøvede en kæmpe nederdel som pigerne skulle gå med i gamle dage.</p> <p>Pige:...ja den så ikke særlig rar ud, den kan ikke have været nem at rundt i, det synes jeg også var godt. Også de ting vi så hun havde i kurven.</p>
<p>(Kurv under uv-forløbet) Hvordan virkede det at der var genstande i kurven der man kunne røre ved?</p>	<p>Enighed i gruppen at det var sjovt at se de ting der var i kurven, men at det nogle gange var svært at se dem, det gik alt for hurtigt.</p>
<p>Hvis en anden klasse på samme trin skulle have samme uv-forløb– hvad skal så laves om?</p>	<p>Enighed i gruppen om at det eneste der skulle laves om var at man kunne røre genstandene i kurven, og så hvis alle fik lov at prøve skørtet, så de også kunne mærke hvordan det var.</p>

Bilag 2.5: Observation af omvisning, samt interview af lærere og elever

Dato: 30.11.11

Klassetrin: 4. klasse

Udstilling: Etnografisk samling – Jordens folk

Omvisningens fokus: Fangerliv i Grønland

Omvisningens varighed: 1 time (ekskl. Undervisningslokale)

Evt. kontaktoplysninger til skole/lærer:

Interview af læreren Spørgsmål før uv-forløbet:	Svar:
Hvilke formål er der med museumsbesøget? (Faglige, sociale, almen dannelse)	Faglige mål – afrunding på tre ugers forløb tværfagligt mellem kris/his/da. Eleverne kan opleve historien på en anden måde end de plejer – koble deres viden til det de ser på museet. Socialt mål – eleverne oplever en anden måde at være sammen på socialt, men også fagligt. Bryder ud af klasseværelsets rammer
Hvordan ønsker du at evaluere forløbet?	Jeg vil lave CO-øvelser. Eleverne har blandt andet fået en opgave hvor de selv skal stille spørgsmål til hinanden. Her på museet får eleverne de sidste inputs til den opgave. Hjemme på skolen skal de spørge de finder på, på baggrund af omvisningen, bruges i de CO-øvelser som jeg har planlagt – fx i øvelsen quiz og byt. Via spørgsmålene og øvelser vil jeg kunne se hvor meget de har fået ud af forløbet.
Hvor meget forberedelsestid vil du bruge på et museumsbesøg, hvis du selv skulle stå for undervisningen? - Som lærer - Ifh. Til klassen? - Før-besøg - Læsemængde (Antal sider?)	- 5 timer - 8-10 lektioner - Nej - 15
Ville du benytte dig af en gratis materialekasse med tilhørende uv-forløb, hvis muligheden var der?	Ja, det ville jeg helt sikkert.
Observering Fokuspunkter:	
Mister eleverne interesse undervejs? - Hvornår? - Hvorfor?	Eleverne er meget opmærksomme, de sidder ned på gulvet i en halvcirkel rundt om museumsunderviseren. 20. min. Der kommer lidt uro ved de bagerste elever, her har de været passive i ca.10 min. Eleverne er gode til at koncentrere sig, men passivitet over længere tid, påvirker dem og de bliver fysisk urolige og interagerer med hinanden.
Bliver disse fire læringsstile tilgodeset? - Auditive - Visuelle - Taktile - Kinæstetiske Bliver det kinæstetiske/taktile aspekt verbaliseret? Fx i form af dialog.	Auditivt: Museumsomviseren fortæller meget levende og ivrigt om emnet. Visuelt: genstande i udstillingen + de genstande museumsunderviseren har i sin kurv. Taktilt: Eleverne får ikke lov til at røre genstandene i kurven, men de forreste elever kan ikke holde sig fra at æde det bløde sælskind – de rækker ud efter det. Kinæstetisk: Eleverne sidder og står op skiftevis. Afslutningsvis kommer eleverne ind i et lille rum hvor der bliver fejret Grønlandsk jul. Eleverne sidder på sælskind i mellem forskelligt pyntede juletræer.
Hvordan fungerer dialogen? (Autentiske, åbne eller lukkede spørgsmål)	Der stilles åbne, lukkede og autentiske spørgsmål. Læreren stiller også selv åbne spørgsmål til eleverne undervejs. Eleverne ved en del, og kan derfor også stille gode spørgsmål til museumsunderviseren, dette skaber en god dialog.

Interview af læreren (Efter uv-forløbet) Spørgsmål:	Svar:
Hvad var det bedste?	At de får lov at se de ting vi har talt om hjemme på skolen. Det var fint at der blev gentaget nogle ting for eleverne, det er jo noget andet når det visuelle spiller ind. Det var også godt at det blev forklaret af en anden, en med noget mere viden.
Var der nogle forventninger der ikke blev opfyldt?	Nej, jeg synes det var rigtig godt.
Interview af elever (Efter uv-forløbet) Spørgsmål:	Svar:
Hvad var det bedste?	Dreng: Harpunerne som man kan dræbe store hvaler med. Men også alt det om hvordan man fangede hvalerne og brugte hele hvalen til forskellige ting. Dreng: Jeg synes også de forskellige våben var ret seje, det er nogen de selv har lavet af knogler og sådan noget. Pige: Jeg synes dragterne var det bedste, de var rigtig flotte og lavet af sæl, men der var altså også nogen der var lavet af noget tarm, det synes jeg ikke var så lækkert. Pige: Jeg synes det var hyggeligt da vi holdt jul i Grønland, på sælskindene, det var sjovt at de pyntede op med avispapir og lavede deres egne juletræer, fordi der ikke vokser nogen der hvor de bor.
(Kurv under uv-forløbet) Hvordan virkede det at der var genstande i kunne røre ved?	Enighed i gruppen om at det sjovt at kunne se noget der ikke var bag glas, men det kunne have været sjovt at prøve solbrillerne – man kunne jo bare prøve nogle kopier, som ikke var de rigtige.
Hvis en anden klasse på samme trin) skulle have samme uv-forløb– hvad skal så laves om?	Enighed i gruppen. Nej ikke rigtig, jo måske de skulle prøve solbrillerne.

