**Indholdsfortegnelse**

[Emne 2](#_Toc312307286)

[1.0 Indledning 2](#_Toc312307287)

[2.0 Problemformulering 4](#_Toc312307288)

[3.0 Læsevejledning 5](#_Toc312307289)

[4.0 Teori 8](#_Toc312307290)

[4.1 Mit syn på dannelse og læring 9](#_Toc312307291)

[4.2 Kirken i historieundervisningen 11](#_Toc312307292)

[5.0 Empiri 14](#_Toc312307293)

[5.1 Observation 1. del af den empiriske undersøgelse 14](#_Toc312307294)

[5.2 Et undersøgelsesdesign 2. del af den empiriske undersøgelse 16](#_Toc312307295)

[6.0 Analyse 19](#_Toc312307296)

[7.0 Konklusion 27](#_Toc312307297)

[8.0 Litteraturliste 31](#_Toc312307298)

# Emne

Kirker som funktionelt læremiddel i folkeskolen

# 1.0 Indledning

I Danmark findes der alene mere end 2000 kirker, hvoraf ca. 1700 stammer helt tilbage fra middelalderen (Niels P. Stilling 2000. s. 6). De har forskellig kunst, er udtryk for forskellige perioders stilarter, og de har en særlig sammenhæng med deres omgivende lokalsamfunds udvikling. Med andre ord har de troende og dermed kirkerne siden den tidlige middelalder, forvaltet jordgods, dannet regelsæt for lokalsamfundene og bidraget til at forme familielivet. Da de første kirker skød frem i begyndelsen af 1100 tallet, var det som en form for moderniseringscentre, som satte tydelige spor i form af ændringer i de menneskelige levevilkår (Helge Paludan 2008. s. 52).

I dag er kristendommen langt mere privatiseret[[1]](#footnote-1). Den gradvise sekularisering af samfundet, har betydet, at kirken har mistet en del af sin indflydelse i de omkringliggende lokalsamfund. Tilbage i billedet står kun de kirkelige bygninger, som levn og beretninger[[2]](#footnote-2) fra en fjern fortids begivenheder. Nogle er fra den tidlige middelalder og indeholder mange rekonstruktioner, andre af nyere tid i mere moderne stil. Men det som er mest karakteristisk for disse kirkelige bygninger, er deres anselige potentiale som kilder til historisk viden. Kirken er nemlig præget af en form for ”dobbelthed” som kilde.

I denne ”dobbelthed” ligger der det, at kirken reelt set har mere end en funktion. På den ene side er den en institution som formidler immaterielle kulturværdier[[3]](#footnote-3). Hvilket betyder at den har en række religiøse funktioner den skal varetage i form af dåb, bryllup, begravelse og forkyndelse af de bibelske budskaber. På den anden side er kirken også det, som kan beskrives som en kulturhistorisk bygning, altså en bygning der *”- belyser forandring, variation og kontinuitet, i menneskers levevilkår fra ældre tider og til nu”* (Ane H. Larsens, 2008, s. 36). Den er altså, som sagt, en del af en dobbelthed som kilde.

Dette er også grunden til at der i denne opgave vil blive taget udgangspunkt i kirken som levn. Jeg har flere gange været på omvisninger, hvoraf et par stykker var i kirker og jeg har altid fundet at der manglede noget. Jeg har ikke altid interesseret mig for selve tilgangen, så meget som for de spændende fortællinger. Det var først da jeg blev introduceret for historiedidaktikken, at kirkerne begyndte at få nye og mere interessante dimensioner. Man kan sige at der ifølge Wolfgang Klafkis[[4]](#footnote-4) dannelsesteori skete en material[[5]](#footnote-5) viden. Da jeg senere blev introduceret for især kildekritikken, blev min viden suppleret med en mere formal tilgang[[6]](#footnote-6), der gjorde den formidlede viden mere tilgængelig.

Det var netop i min interesse for dette, at jeg begyndte at se på, hvorledes de rette didaktiske redskaber ville kunne spille ind på folkeskoleelevers forståelse af eks. kirker, og dermed udgøre en funktion der kunne styrke deres historiske bevidsthed. Jeg har i opgaven valgt at tage udgangspunkt i et funktionelt syn på kirken som kilde[[7]](#footnote-7), hvilket betyder at jeg i mit arbejde har ønsket at ”åbne” kirken som kilde, og dermed gøre den til et funktionelt læremiddel. At bruge noget funktionelt, leder mod at bruge det som en del af en funktion til noget. I denne opgave er kirken som levn og arbejdstilgangene en del af funktionen, som skal skabe historisk bevidsthed hos eleverne[[8]](#footnote-8).

Med dette for øje bør kirkens dobbelthed som kilde igen overvejes. For på den ene side er kirken som levn, et førstehåndsvidne til historiske begivenheder, og på den anden side, beretter den om noget ud over sig selv, eks. kristendommens budskaber. Dette vil sige at der i forbindelse med arbejdet med kirker er flere vigtige ting en lærer, bør være opmærksom på. Kirken er nemlig, som beskrevet, både et levn og en beretning, hvilket kan komplicere arbejdsprocessen, hvorledes vil jeg komme nærmere ind på i afsnittet ”Kirken i Historieundervisningen” under teoridelen.

I spørgsmålet om hvorvidt kirken kan passe ind i historiefaget, peger meget mod, at den på grund af dens ”dobbelthed” og dens betydning for opbygningen af dansk kultur og samfund[[9]](#footnote-9), vil kunne passe ind i forhold til de fleste kanonpunkter, bl.a. fordi den danske historiekanon er stærkt nationalt betonet (E. Lund 2009 s. 17).

I undervisningssammenhæng er der tale om to overordnede tilgange til arbejdet med kirken. En decentraliseret, hvor kirkens betydning i et forløb ses i forhold til en historisk periode, og en centraliseret, hvor selve kirken sættes i centrum for en historisk begienhed. Sidstnævnte vil jeg komme nærmere ind på senere, da det er denne tilgang, jeg vil have mest fokus på, især i forbindelse med 2. del af den empiriske undersøgelse.

Den første del af empirien bygger på Cato R. P. Bjørndals principper for ustruktureret og struktureret observation. Denne tilgang har jeg især brugt i forbindelse med indsamlingen af empiri, i forbindelse med besvarelsen af første del af min problemformulering. Ydermere har jeg udarbejdet et undersøgelsesdesign, som hovedsagelig henvender sig til lærere som ønsker at didaktisere kirker.

Svarene er dog umiddelbart langt mere komplekse end ovenstående byder på og jeg håber i denne opgave at kunne redegøre for, blot nogle af de ting, der gør kirken til et unikt læremiddel. For som Frøyland udtaler sig i en artikel om museumsdidaktik - så giver mange rum, mange erfaringer *” I klasserommet kan eleverne bygge teoretisk kunnskap, men den erfaringsbaserte kunnskapen må ut av klasserommet for å bygge”*(UP. 2011 s. 122).

# 2.0 Problemformulering

Når kirken skal fungere som et funktionelt læremiddel i historieundervisningen, hvilke lærings og arbejdsmetoder kan i så fald støtte op om denne proces og samtidig styrke elevers historiske bevidsthed?

# 3.0 Læsevejledning

Opgaven er delt i fem afsnit, der hver især har fokus på en specifik del af forløbet. Dvs. at jeg som forfatter har forsøgt at strukturere opgaven således, at den afspejler en proces, der ikke er meget forskellig fra den jeg selv gennemgik under i forløbet. De forskellige dele af min opgave er derfor stærkt præget af mit dannelses- og læringssyn.

Overordnet skulle opgaven gerne tage udgangspunkt i følgende dannelsesmål- *Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder ”( Fælles mål, 2009 s. 3).*

Ydermere er mit arbejde i opgaven stærkt præget af et kritisk konstruktivistisk syn på læring. Læring er noget der konstrueres i fællesskaber mere specifikt kulturen og samfundet, og igen rekonstrueres på basis af ny viden optaget fra disse. For at støtte op om denne teori i min arbejdsmetode, har jeg valgt at tage udgangspunkt i Olga Dysthes teori om dialogisk undervisning. Et redskab, hvorpå tavs viden kan eksternaliseres, således at læring kan bidrage i fællesskab.

I problemformuleringen stilles således spørgsmålet: Når kirken skal fungere som et funktionelt læremiddel i historieundervisningen, hvilke lærings og arbejdsmetoder kan i så fald støtte op om denne proces og samtidig styrke elevers historiske bevidsthed?

For at kunne besvare dette har jeg delt opgaven ind i to underordnede problemstillinger: Hvorledes omvises der i kirker og hvad gør det ved elevernes forståelse af undervisningen? Hvordan kan kirken som levn, ved hjælp af de rette redskaber og indhold, udgøre en funktion, der vil kunne styrke elevers historiske bevidsthed? Herunder vil der blive lagt vægt på betydningen af at stille autentiske spørgsmål, lave optag og gennemføre høj værdsætning.

*Teoriafsnittet* er delt i to underafsnit. I første del af opgaven vil blive lagt fokus på en overordnet forklaring af hvorfor kirken som ”sted” er vigtig. Her er der blevet taget udgangspunkt i JAP og JP’s[[10]](#footnote-10) syn på ”Det magiske sted”. Efterfølgende vil der, i første underordnede afsnit ”Mit syn på dannelse og læring”, blive taget udgangspunkt dannelsesteoretikeren Wolfgang Klafkis ”Den kategoriale dannelse” og et kritisk konstruktivistisk syn på læring. Ydermere vil jeg komme ind på Olga Dysthes dialogiske arbejdsmetode, og Erik Lunds syn på betydningen af arbejdet med genstande. Grunden til at jeg har taget udgangspunkt i netop disse arbejdsmetoder, er deres muligheder inden for konstruktion af viden i et fællesskab.

I det andet afsnit "Kirken i historieundervisningen”, vil der blive taget fat i Sebastian Olden Jørgensens bog ”Til kilderne!”. I forbindelse hermed har jeg valgt at se på kirken i forhold til et funktionelt kildesyn[[11]](#footnote-11). Dette har jeg bl.a. besluttet, fordi denne tilgang stemmer overens med mit læringssyn og passer i forhold til mit valg af arbejdsmetode. Dette vil sige at kirken i og med at den er blevet gjort til et levn i denne opgave, også har indtaget en position som potentielt funktionelt læremiddel. I denne del af teoriafsnittet vil der ydermere være fokus på besvarelsen af, hvorfor jeg ville tage udgangspunkt i kirken som levn, og ikke beretning.

*Empirien* og denne del af min opgave, tager både udgangspunkt i besvarelsen af første og anden del af problemformuleringen. Derfor er empirien også indsamlet herefter. Den første del, bygger på besvarelsen af den første problemstilling osv.

Første del af empirien er baseret på observation af tre forskellige omvisninger af kirker. Henholdsvis Roskilde Domkirke, Vor Frue Kirke og Frederiksborg Slotskirke. Den første observation var en generel observation og de to resterende, strukturerede med observationskema. Disse observationer blev udarbejdet på baggrund af Cato R. Bjørndals ”Det vurderende øje” og hans principper for struktureret observation. Grunden til at valget faldt på denne tilgang var, at jeg ønskede at observere på interaktionerne mellem omviser og elever og selve formidlingsmåden.

Anden del af den indsamlede empiri, tager udgangspunkt i et undersøgelsesdesign udarbejdet på baggrund af mine observationer og lærermiddelmodellen[[12]](#footnote-12). Dvs. at jeg i forbindelse med anden del af min empiriske undersøgelse udarbejdede et forløb, som byggede på arbejdstilgange som gjorde kirken til et funktionelt læremiddel, og gav den en enabeling- funktion[[13]](#footnote-13). Dette fordi jeg i praksis ønskede at undersøge, hvorvidt enkelte arbejdsprocesser kunne åbne for kirken som levn og dermed etablere en formal tilgang til en material viden[[14]](#footnote-14). Ydermere ønskede jeg, som tidligere beskrevet, at denne viden skulle deles i et fællesskab. Dette valgte jeg at gøre via dialog, dialog med genstande, problemstillinger i form af et skriftligt materiale og produktudvikling i form af en tegneserie.

*Analysen* er ligeledes delt op i to overordnede inddelinger, som hver lægger vægt på sin del af besvarelsen i problemformuleringen.

I første del vil jeg have fokus på, hvilke faktorer der kan stimulere elevers historiske bevidsthed. Dette vil jeg gøre med udgangspunkt i empirien fra kirkerne og resultaterne fra undersøgelsesdesignet. Herefter vil jeg kort analysere, hvordan og hvorfor omvisningerne muligvis burde være anderledes og hvad der i stedet kan gøres. I redegørelsen for dette vil jeg bl.a. gøre brug af Klafkis fem nøglespørgsmål til det gode indhold. Ydermere vil jeg hive fat Sebastian O. Jørgensens arbejde med kildekritiske spørgsmål. For at kunne argumentere for og imod arbejdstilgangene under omvisningerne af kirkerne, har jeg valgt at tage udgangspunkt i Olga Dysthes teorier om den dialogiske undervisnings betydning for selvbestemmelse.

I forhold til dette vil jeg i arbejdet med anden del af min empiri forsøge at redegøre for, hvad det kan betyde for eleverne og undervisningen at arbejde funktionelt med en kilde. Til sidst men ikke mindst vil jeg komme ind på hvorledes kirker muligvis kan stimulere nye arbejdstilgange og derigennem styrke elevers historiske bevidsthed.

*Konklusionen* vil være præget af at det er en opsamling af analysens pointer. Hvorledes kan kirken som levn med de rette arbejdsmetoder, styrke selvbestemmelse, således at det kan give dem et syn på sig selv, som historieskabte og historieskabende.

# 4.0 Teori

Mange kirker i Danmark har bestået siden middelalderen, og udgør derfor en vigtig lærings- og vidensressource. Denne opgave er bygget op om at forklare, hvorfor og hvordan denne vidensressource kan bruges i historieundervisningen.

Ifølge JAP og JP[[15]](#footnote-15) har ”stedet”, en stor betydning for elevernes udvikling af historiske viden. *”I Erindringens teater er der mange roller, instruktøren, rekvisitterne og selve scenen er skiftet fra tid til anden (…) Erindringens teater er mangfoldigt og kan hvis der skabes dialog mellem den officielle og uofficielle historie, bane vejen for nye kritiske og underholdende former for historiebevidsthed* (JAP og JP s. 84)*.* Kirken som ”sted” er derfor, som en udstilling fra fortiden, og at bevæge sig ind i dette ”sted” kan være, som at træde ind i selve historien.

Som kilde kan” stedet” noget ganske særligt, og det kendetegnende, at det bidrager til et nærvær, en overskuelighed og en anskuelighed. Dette bl.a. fordi det både kan være udtryk for en lokalhistorie og den større historie. Ydermere er der i arbejdet med ”stedet” mange sanser i spil, fordi eleverne kan se, høre, lugte og føle deres omgivelser.

Herudover kan man også overveje fordelene ved, at der i Danmark er kirker i næsten et hvert lokalsamfund, hvilket kan åbne for vigtige samarbejdsrelationer, mellem klasserummet og selve kirken. *”En konsekvens af børns sans for det nære er at lokalmiljøet må spille en rolle i undervisningen” [[16]](#footnote-16)*. At forstå vigtigheden i at arbejde med lokalhistoriske bygninger og bevidstliggøre deres viden, kan være med til at skærpe elevers bevidsthed om, at de er en del af en historisk sammenhæng. Især er det interessant at kigge på lokale bygninger, fordi de har haft stor indflydelse på lokalsamfundets opbygning. F.eks. kan det nævnes at Vor Frue Kirke i København, som tidligere gik under navnet Jomfru Maria Kirken i 1200 tallet, medvirkede til at starte opbygningen af København, da folk flyttede tæt ved den. Den var derfor med til at skabe vilkårene for byens eksistens.

To overordnede tilgange til arbejdet med kirken i historieundervisningen er at undersøge, hvilken en betydning den har haft for det omkringliggende lokalsamfund og hvilken en betydning den har i sig selv eks. opbygningsmæssigt. Her kan det være vigtigt at være opmærksom på at nogle kirker rummer flere rekonstruktioner, blandt andet pga. brande, politiske beslutninger, erhvervsmæssige mén, religions skift og klimaforhold. Der er derfor rigtig mange ting, som kan spille ind i arbejdet med kirken som levn. Et sted med mange lag, kræver kontrol og forberedelse for at forhindre misfortolkninger[[17]](#footnote-17).

Lykkedes dette vil udbyttet ifølge JAP og JP være stort. Fordi det vil opøve eleverne i bl.a. at skabe historiske fortællinger på basis af historiske spor og dermed styrke deres bevidsthed om vigtigheden i bevaringen af unikke og mindre unikke historiske lokaliteter. Vigtigst i arbejdet med kirker er ikke kun arbejdet med selve ”stedet”, men også arbejdet med at knytte intelligent indholdsmæssig viden og færdigheder til kildefortolkningen. Et væsentligt krav til historieundervisningen er derfor, at eleverne får lejlighed til at skabe historiske rekonstruktioner på baggrund af deres erhvervede viden.

## 4.1 Mit syn på dannelse og læring

*”Kun resterne af fortiden og bevidstheden om den, deriblandt historikerens rekonstruktioner, eksistere* (S.O.J. 2001 s. 16)*”.* Med andre ord konstrueres fortiden af individet og derfor *re*konstrueres historien også på basis af denne.

Ifølge Wolfgang Klafkis dannelsessyn, bærer individet en kulturelt samfundspræget og personlig viden med sig ind i fortolkningen af ny viden.På den ene side kan dannelsen være material, hvilket betyder at eleven ikke er dannet førend denne tilegner sig en kulturel og videnskabelig viden. På den anden side kan dannelsen også være formal, hvilket betyder at eleven skal ”lære at lære”. Læring er altså en aktiv proces, hvor eleven opbygger en viden og knytter an til den. Der er altså tale om to forskellige syn på dannelse, som henholdsvis objektiv og subjektiv. Ifølge Klafki burde disse to teorier ikke udøves separat, men tilsammen bruges i dannelsesprocessen, til at opøve elevernes læringspotentiale (”Den kategoriale dannelse”). Nærmere betegnet opbygges viden i fællesskaber, i en kontinuerlig proces, hvor den lageres gennem konstruktive og rekonstruerende processer. Derfor er mit mål på længere sigt at:

*”Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder”*(Fælles mål 2009 s. 3).

Wolfgang Klafki har tre syn på hvorledes der kan ”åbnes” for den ”kategoriale dannelse” og jeg har i parentes herefter gjort rede for egen fortolkning. For det første skal elever udvikle evnen til selvbestemmelse (Eleverne skal involveres i arbejdsprocesserne). For det andet er dannelse noget der tilegnes i rammerne af de historiske, samfundsmæssige og kulturelle begivenheder (Viden konstrueres i samspil med de omgivende kulturelle og samfundsmæssige diskurser). For det tredje kan dannelse kun tilegnes af eleverne selv,men dannelsesprocessen vil altid ske i et fællesskab (Viden konstrueres i et fællesskab, gennem autentisk dialog).[[18]](#footnote-18)

Derfor vil jeg i forbindelse med arbejdet med kirken, inddrage Klafkis fem dannelsesteoretiske nøglespørgsmål: Rammer indholdet elevernes livsverden? Har indholdet en betydning for elevernes fremtidige historiske bevidsthed? Hvilke almene forhold og særlige problemstillinger kan det pågældende indhold åbne for? Er kilden tilgængelig? og hvilke særlige situationer og arbejdsprocesser kan gøre indholdet relevant, og værd at stille spørgsmål til? Med andre ord hvad gør kilden tilgængelig, begribelig og anskuelig for eleverne, på det givne klassetrin?

Ifølge konstruktivistisk tænkning er det vigtigt at dele videnserfaringer, da det er gennem meningsudvekslinger at der sker en overførsel af viden. Denne viden er en dialektisk proces mellem person og historie. Individet er dermed historieskabt og historieskabende.

Den dialogprægede undervisning ligger op til at eleverne skal være medproducenter og skabe mening i viden. Hvilket betyder at der i undervisningen er fokus på at stille autentiske spørgsmål, lave gode optag (svar), og udøve høj værdsætning i forhold til det der spørges om(Jens P. Christiansen, 201,1 s. 23- 24.). I denne opgave er der derfor, i forhold til arbejdsprocesser, hovedsageligt taget udgangspunkt i Olga Dysthes teori om dialogisk undervisning. Denne dialogiske tilgang kan bidrage til at ”åbne for” kilders viden eks. i form af genstande, kunstværker eller individer[[19]](#footnote-19). I en verden hvor viden hele tiden kommer til udefra, kan dette være vigtigt, da eleverne lærer at arbejde med tilgange til læring, som fordrer omstilling og adaption af ny viden. Hvorledes der blev arbejdet med den dialogiske tilgang, vil jeg komme nærmere ind på i anden del af empirien.

*”(…)når vi gør vore tanker klare og begynder at formidle dem i sammenhængende form, så er det vort bud, vor dialog med fortiden, som andre indbydes til at følge med i og tilegne sig som et led i opbygningen af deres egen dialog med fortiden”*( S.O.J. 2001 s. 16).

I forhold til denne arbejdsproces har jeg også været interesseret i, hvorledes kirken som levn, kunne gøres til et funktionelt læremiddel. En tilgang som kan tilbyde eleverne større motivation i form af medbestemmelse.

Dette læringssyn påvirker naturligvis også mit syn på historien og dermed kirkens historie som rekonstrueret. Dette vil sige at ingen fortolkning af en kilde kan være upåvirket og objektiv. Dog er denne konstruktion dialektisk, for som tidligere beskrevet har individet en konstrueret viden, hvorpå der sker en rekonstruering. Med andre ord påvirker historien individet, hvorpå individet virker tilbage på fortolkningen af historien.

## 4.2 Kirken i historieundervisningen

I denne opgave har jeg valgt at tage udgangspunkt i kirken som kilde, og med dette medfølger en række overvejelser, som jeg herunder vil komme nærmere ind på. Først og fremmest findes der inden for den klassiske kildekritik, to overordnede syn på en kilde, som henholdsvis levn eller beretning[[20]](#footnote-20). I denne opgave har jeg valgt at tage udgangspunkt i kirken som levn, hvilket betyder den vil blive vurderet som en kulturhistorisk bygning, som kan afkodes og fortolkes (JAP og JP, 2011, s. 32). Dette har jeg bl.a. valgt at gøre, fordi kirken fra sin rent berettende side, mere synes trække paralleller til Kristendomsfaget. Hvis kirken udelukkende skal bruges som berettende kilde i historiefaget, vil det som udgangspunkt kræve, at læreren har lært eleverne at arbejde kildekritisk, således at de ikke misfortolker kilden. Kirken som beretning i historiefaget vil kræve, et højere niveau af refleksion og er derfor ikke oplagt til brug i indskolingen. Dog er det som tidligere nævnt, en problematisk proces at adskille de to tilgange til kirken. Hvilket ikke nødvendigvis er negativt, men derimod kan give kirken en ekstra interessant vinkel som kilde.

*”Tankegangen bak begrepene kan elever ha glede og nytte av fra barnetrinnet, i hovedsak knyttet til brug av gjenstander, uten at begrepene levning og beretning nødvendigvis brukes ”*(Erik Lund, 2009, s. 103).

Jeg er ikke helt enig i Erik Lunds udsagn, da jeg mener at det er vigtigt så tidligt så muligt at introducere begrebspar inden for historiedidaktikken. Dette fordi viden skal lagres gennem konstruerende og rekonstruerende processer[[21]](#footnote-21) og derfor bør introduceres tidligt i indskolingen. Kilden bør vurderes ud fra dens udsagnskraft[[22]](#footnote-22), som henholdsvis levn eller beretning og i forhold til elevernes kognitive evner, på et givent klassetrin.

Her stiller JAP og JP nogle overordnede kriterier op for, hvad der på de forskellige klassetrin bør arbejdes med. Fra 3-4. klasse, skal læreren i arbejdet med kilder i historiefaget, holde det så simpelt så muligt, hvorimod der i 8-9. klasse ville kunne arbejdes med mere komplekse historiske sammenhænge (JAP og JP, 2011 s 9 l). At arbejde med levn er det samme som at se kilden som en del af en handling, eks i forhold til ophavssituation[[23]](#footnote-23) .

Ifølge Sebastian Olden Jørgensen er en kilde ikke en kilde, førend den bliver sat i relation til et spørgsmål. ”kun fantasien sætter grænser for, hvad kildematerialet kan bruges til”(S.O.J. 2001, s. 49). Når forskeren først indstilles på at stille de ”rette” spørgsmål, såsom ”kilder til hvad?” Så giver kildens lødighed ofte sig selv (S.O.J. 2001, s. 49- 50). Hver kilde har nemlig et specielt potentiale, som med de rette spørgsmål kan besvares med henblik på at lede undervisningen mod mål og emne. En anden måde at forklare dette på er, at det i arbejdet med en kilde, er afgørende at det/de valgte spørgsmål stemmer overens med den valgte kildes udsagnskraft[[24]](#footnote-24). Ifølge den gængse kildekritiks syn, må beretning altid vie for levn. Dette afhænger dog af tilgangen, da en meget funktionel tilgang til behandlingen af levn, lige såvel kan fortolkes uhensigtsmæssigt.

I forbindelse hermed vil jeg som lærer stille følgende spørgsmål i arbejdet med levn: Hvilken en situation blev den til i? Hvornår blev den opført (ophavssituation)? Hvor meget af den er rekonstrueret og hvad kan dette betyde for elevernes arbejde? Som beretning ville jeg stille spørgsmål til de indre og ydre symboler, såsom eksempelvis billedfriser eller genstande. Disse spørgsmål kan eksempelvis være: Hvad fortæller billedfrisen om hvordan noget bør være, og hvad ønsker den at fortælle og hvorfor? På denne måde kan spørgsmål hjælpe med at indkredse budskaber, der viser noget ud over kilden. Her står det klart, at især kirken har en stærk udsagnskraft, som vedrører de immaterielle kulturværdier. Kirken er nemlig særlig vigtig, som levn i kraft af dens beretning. Med andre ord er kirkens betydning som levn, langt hen af vejen bestemt af dens sammenhørighed, med dens dertil hørende religion. Dette kan gøre det svært at adskille kirken som levn fra beretning.

I forhold til kirken, kan der tages udgangspunkt i to overordnede kildesyn. Det første er syn er materielt og er præget af en holdning til kilder, som havende en bestemt kvalitet, som er tømmelig. Det andet syn er funktionelt, hvilket betyder at kildens værdi ikke er antagelig og at dennes muligheder, bestemmes af den fortolkendes eller lærerens tilgang (S.O.J, 2001, s. 71). Den sidstnævnte tilgang er den jeg i denne opgave har valgt at tage udgangspunkt i, da det er denne tilgang mit læringssyn og arbejdsmetode støtter op om. Dette fordi en kilde altid vil være påvirket at den viden eleven bærer med sig i fortolkningen. Faren ligger derfor i at en kilde kan misforstås, hvilket i sær i forhold til den funktionelle tilgang, kan være let. Det er som tidligere beskrevet kendetegnende for medbestemmelse, at det skaber motivation og kan virke inkluderende i undervisningssammenhænge. For at eleverne kan skabe en historisk bevidsthed i forhold til kilden, er det derfor lærerens eller omviserens opgave at forløse kirkens potentiale gennem spørgsmål og dialog.

I opgaven vil der blive arbejdet med kilden som levn, men der vil blive taget udgangspunkt i arbejdet med genstande i kirken og hvad de fortæller om helheden. Grunden til at jeg har valgt netop denne tilgang er at *”Gjentander åpner mer direkte for spørgsmål enn tekster og kan være døråpner inn til mennesker i en annen tid og på et annen sted”(Erik Lund, 2009, s.104).*

Kirker rummer ofte, især når der tale om ældre kirker, et utal af rekonstruktioner. Dette kan især på de yngre klassetrin, virke uoverskueligt. Mange af genstandende i en kirke er genkendelige, hvilket kan styrke elevernes kendskab til genstandende. Hvorledes der er blevet arbejdet med dette, vil jeg komme nærmere ind på i analysen.

# 5.0 Empiri

I dette afsnit vil jeg komme nærmere ind på de oplevelser, jeg har haft i forbindelse med mit empiriske arbejde. Til at analysere de forskellige dele af min empiri har jeg valgt at bruge observation, refleksion og produkt evaluering, som mine overordnede tilgange.

Jeg har i forbindelse med indsamlingen af empiri, haft fokus på to forskellige tilgange. Den ene byggede på observation af en række kirkeomvisninger og den anden, som bestod af et undersøgelsesdesign, blev udarbejdet på baggrund af læremiddelsmodellen[[25]](#footnote-25)

## 5.1 Observation 1. del af den empiriske undersøgelse

Jeg har i forbindelse med første del af min empiri, forsøgt at svare på første del af problemformuleringen om, hvorvidt kirken i dag bruger sit formidlingsmæssige potentiale. Dette har jeg valgt at gøre gennem ustruktureret[[26]](#footnote-26) og struktureret observation. Den første omvisning jeg observerede var i Kirke 1, hvor der var tale om en ustruktureret og generel observation. Målet var at danne mig et overblik over, hvad jeg ville observere i løbet af de efterfølgende omvisninger i kirke 2 og 3. Her havde jeg fokus på formidlingsformen og hvilke metoder der blev brugt. Jeg observerede derfor meget på interaktionen mellem omviseren og eleverne og den formidlingsform som fandt sted. Dette gjorde jeg på basis af et observationsskema, som jeg havde udarbejdet på basis af mit læringssyn og første del af min problemformulering. Skemaet var opdelt i forskellige intervaller af 10 minutter, ud af en omvisning på ca. 60 min. Inden for hvert af disse intervaller, som ca. svarede til et skift[[27]](#footnote-27) i omvisningerne, iagttog og nedskrev jeg data, i form af en række symboler, der symboliserede forskellige undervisningstilgange. Disse var bl.a. (M) for monolog, (l) For lærerspørgsmål, (s) for svar og (A) for autentisk dialog eller spørgsmål. I selve skemaet var der tegnet forskellige arenaer hvorindenfor jeg kunne skrive symbolerne, alt efter hvem der gjorde hvad. Ydermere satte jeg streg over de spørgsmål som ikke blev besvaret. Denne metode virkede eksemplarisk i forhold til at danne mig et overblik over, interaktionerne mellem omviser og elever. Ud fra disse data kunne jeg konkludere, at der i omvisningerne var tale om noget der mindede om autentisk dialog, men i virkeligheden var monolog med spørgsmål. Det er svært at generalisere ud fra tre omvisninger, men de gav mig alligevel et billede af, hvor vigtigt det er at inddrage eleverne. Omvisningen havde et præg af det materiale dannelsessyn, hvor det er eleverne, som skal modtage den viden som bliver tilbudt dem. Dog mener jeg ikke, som tidligere nævnt, at monologen bør afskaffes. Tvært imod mener jeg, at principperne for ligevægten mellem dialog og monolog, bør ændres og varetages i forhold til bl.a. klassetrin.

I forbindelse med min observation faldt mit valg på disse tre kirker, fordi der var rig mulighed for at deltage i omvisninger. Ydermere havde de offentlig adgang, hvilket ikke alle kirker har.

Som dokumentationsform under observationerne brugte jeg en lydbåndsoptager, da det vigtigste var at høre, hvad der blev spurgt om og hvorledes spørgsmålene tillod, at eleverne kunne reflektere og inddrage deres egen viden. Denne tankegang er påvirket af mit syn på vigtigheden i at værdsætte udveksling af viden.

Men med observationerne fulgte en række forudintagelser, grundet tidligere erfaringer med omvisninger af kirker. Jeg havde eks. på forhånd en forventning om, at der ville være tale om meget monologisk prægede omvisninger. Jeg var derfor i min observation under indflydelse af mit førstehåndsindtryk”- *vi som observatører har en stærk tendens til at lede efter bekræftelser af det førstehåndsindtryk, vi har fået”*(C. R. P. Bjørndal, 2003, s. 46). Det er dog også på basis af disse forudintagelser at jeg fik lyst til at skrive opgaven.

Der var også i de to omvisninger tale om et stort spring i klassetrin. I kirke 2 observerede jeg en 3. klasse og i Kirke 1. en 7. klasse. Der var derfor stor forskel på hvor meget viden de kunne modtage og hvor meget de kunne reflektere over det som blev fortalt.

*”Det er vigtigt at eleverne får lejlighed til at bruge sproget, og at der tilrettelægges sproglige aktiviteter mellem lærere og elever og eleverne imellem”*( Gunn Imsen, 2008, s. 245).

## 5.2 Et undersøgelsesdesign 2. del af den empiriske undersøgelse

Anden del af mit empiriske forløb, er udarbejdet på basis af den viden jeg fik fra empirien i første del. Denne bygger med andre ord på, hvad der kunne være gjort bedre og hvorvidt der var mulighed for at styrke elevernes historiske bevidsthed, hvis kirken inddragedes som funktionelt læremiddel. Jeg valgte bl.a. at ændre forholdet mellem monologen og dialogen til et mere ligebyrdigt forhold. Ydermere tog jeg udgangspunkt læremiddelmodellen.

Jeg havde i forbindelse med indsamlingen af empirien til anden del, sat mig nogle mål, både i forhold til læringen, men også i forhold til arbejdsprocessen og hvad jeg ønskede den skulle bidrage til.

Det er naturligvis op til den enkelte historielærer at sætte arbejdsmetode, emne og mål op således, at det giver mening i forhold til den valgte kilde. Dette forløb fandt sted i Vor frue Kirke. i forbindelse med et forløb om Enevælden i Danmark.

I forhold til arbejdsprocessen og som delmål for forløbet, ønskede jeg at arbejdet skulle lede frem mod, at eleverne med tiden ville blive i stand til at søge viden om fortiden, i forskellige bygninger og genstande. Hvilket ville styrke deres forhold til arbejdet med bygninger eller ”steder” og give dem en forståelse for værdien af ældre lokale bygninger.

Undersøgelsesdesignet blev udarbejdet i forbindelse med min praktik og med fokus på, hvorvidt kirkens potentiale bedre kunne komme til udtryk. Målet var derfor at eleverne så tidligt så muligt skulle introduceres til nye og mere inkluderende arbejdsmetoder i form af kildekritik og dialogisk undervisning.

Empirien er udarbejdet på baggrund af mine oplevelser med min praktikklasse på 4. årgang. Klassen havde løbende arbejdet med perioden under enevælden og den påvirkning denne periode havde på befolkningens vilkår. Under forløbet tog klassen (4.a) til Kirke 1, hvor der var blevet udarbejdet et undervisningsmateriale, med henblik på at arbejde med kirken, som levn og læremiddel.

De fik forinden udleveret et skriftligt produkt i form af en række spørgsmål, hvor de skulle have en dialog med en udvalgt genstand i kirken.

”*De eksternaliserede repræsentationer har flere vigtige funktioner i skolen. En eksternalisering er grundlæggende en konkretisering af en læreproces, der for eleven bygger bro mellem en indre og ydre virkelighed. Konkretiseringen skaber dokumentation, refleksion, evaluering, kommunikation og produktion af ny viden.”*(Jens Jørgen Hansen, 2010, s. 45).

Kort forinden omvisningen havde jeg i forhold til det første trin i læremiddelmodellen, holdt en dialogisk introduktion til kirken. Her fortalte jeg kort om kirken og dens mange rekonstruktioner af bygningsværket. Dette var en del af en proces, hvor eleverne som det første skulle have en form for kognitiv bearbejdning, hvor de igennem dialog skulle reflektere over kirkens historie og oplevelser. Spørgsmålene som var en del af den dialogiske introduktion var f.eks. spørgsmål som. ”Hvor gammel tror i kirken er?” og ”tror i altid kirken har set sådan ud?” osv. Altså monolog med spørgsmål.

Den største aha - oplevelse i arbejdet med kirken som funktionelt læremiddel, var elevernes fuldkomne forskellige reaktioner på mine arbejdsmetoder. Der var i forbindelse med kirkebesøget blevet udarbejdet et materiale, hvor eleverne skriftligt skulle stille spørgsmål til genstande i kirken. Disse spørgsmål var f.eks. ”hvad er du blevet brugt til?” og ”hvad har du set, hørt, lugtet og smagt”. Eleverne skulle ud fra den valgte genstand, med udgangspunkt i en ordliste beskrive, hvorledes netop denne genstand ville have svaret på dette spørgsmål (jf. bilag 2) Ordlisten var lavet som et hjælperedskab for, at elever i mindre klasser kunne få nogle ledetråde. Disse tråde skulle efterfølgende inddrages i elevernes besvarelser af spørgsmålene. Når eleverne så havde stillet deres valgte genstand et spørgsmål, skulle de ud fra deres viden om kirken og i samarbejde med deres fantasi, kreere det svar som genstanden kom med.

Denne arbejdsmetode, var ikke lige let for alle elever, men jeg kunne forbavset iagttage at især de ”stærke” elever i klassen, altså elever som havde konsekvente og direkte svar på spørgsmålene i fag som dansk og matematik i klassen, havde problemer med at bryde ”reglerne” for normal undervisningspraksis i kirken.

Her er nogle eksempler på elever, som efter min mening har forstået opgaven og nederst dem, som ikke helt har forstået den.

Hvad er du blevet brugt til?

LK 4.a (gulvet)*” Jeg er blevet trådt på mange gange, af børn som tror på Gud, da jeg blev lavet var jeg glat. Mange mennesker tror at jeg ingen følelser har”*

AB 4.a (de12 disciple*)” Jeg blev skåret ud af til at stå her i kirken og fremhæve troen i 1829”*

CI 4.a (jesusstatue) *” Jeg hjælper mennesker med at tro. Når mennesker har en bøn, og da jeg levede gjor jeg det virkeligt. Og jeg kunne gå på vandet”*

TH 4.a (bænken) *” til at sidde på”*

Hvad har du set, hørt, lugtet og smagt?

LK 4.a (Gulv) *” Jeg har set kongelige bryllupper som er blevet forlovet af en præst. Og jeg har set mange dåbe, en dåb er noget hvor man får vand i hovedet. Jeg har hørt mange hemmeligheder og bønner fra folk. Jeg hørt mennekser spille på ovl. Jeg har følt mig som en del at et historisk kirke. Men jeg har også følt mig trådt på og onsket at jeg var en engel der havde frihed”.*

CI 4.*a ”Jeg har set en hel masse hemmeligheder fordi jeg er en god engel, Jeg har hørt dårlige og gode ting. Når jeg hang på korset det gjor virkelig ondt. Og jeg har følt det værte i nogen sinde kunne forestille jer”.*

TH 4.a (Bænk) *” Jeg har set folk og statuer og jeg har zet dig. Jeg har hørt og let og presten og sang. Jeg har følt klæde sorg og kaerlighed*”.

For at forhindre at dette kunne blive et problem, ville jeg eksempelvis i et forløb med kirken i centrum, starte i de små klasser med at introducere specifikke arbejdsmetoder, som er specielt velegnede i forhold til inddragelse af ressourcesteder i undervisningen.

Til sidst men ikke mindst, havde jeg som afsluttende evaluering valgt en tilgang som passede i forhold til, at eleverne skulle udarbejde en præsentation af det de havde lært i kirken, i form af en tegneserie. Dette produkt skulle vise, hvorvidt eleverne havde forstået opgaven og havde ”fået det ud af den som jeg ønskede”.

*”Billedmæssige repræsentationer vil sige, at resultatet af en læringsproces kommer til udtryk i billeder, fortællinger eller fysiske produkter. Her sker der en eksternalisering - en medieret dokumentation - af elevernes forståelse”*(Jens J. Hansen, 2010, s. 45).

Ud fra dette materiale kan jeg overordnet konkludere, at omkring firs procent af klassen forstod opgaven og fik på grund af efterbearbejdningen af det skriftlige materiale, en ny chance for at tænke over opgaven. Dette fordi de fik lov til endnu en gang at visualisere det, som de havde oplevet i kirken ved, at de skulle sætte talebobler på genstandene og via billeder sætte denne i centrum.

Jeg har altså i forbindelse med denne opgave forsøgt at udarbejde et empirisk materiale, der kunne give svar på problemformuleringens spørgsmål. Første del giver svar på, hvorvidt kirker bruger deres potentiale som levn, og anden del giver svar på spørgsmålene om, hvorvidt kirken som funktionelt læremiddel kan øge elevers historiske bevidsthed.

# 6.0 Analyse

I begyndelsen af arbejdet med denne opgave, blev jeg stillet spørgsmålet, hvorfor kirker og ikke museer? I dette spørgsmål ligger en indikation om, at der er tale om en udelukkelse, at den ene nødvendigvis må udelukke den anden. Jeg mener ikke, at det ene kan erstatte det andet. Jeg mener blot at kirken i arbejdet med kilder, har et stort potentiale i form bl.a. af dens ”dobbelthed”. Ydermere har kirker den enorme fordel, at de næsten altid er en del af et lokalsamfund. Det er derfor også en kilde som er let tilgængelig. Dette kan gøre kirken til en let tilgængelig vidensressource, hvor eleverne kan vende tilbage til arbejdsstedet, hvis dette skulle blive nødvendigt.

I arbejdet med besvarelsen af første del af problemformuleringen, blev der som tidligere beskrevet, brugt observation. Observation er en metode der bl.a. egner sig til at kortlægge, hvorledes noget organiseres og italesættes. Undersøgelserne var specifikke og kvantitativt anlagt og pegede mod spørgsmålet om, hvorledes omviserne italesatte kirken og om dette motiverede eleverne til refleksion.

Det var kendetegnende for de omvisninger jeg deltog i, i forbindelse med indsamlingen af min empiri, at de alle var prægede af monolog eller monolog med spørgsmål. Dette kunne jeg, i de to af kirkerne, observere ved hjælp af et udarbejdet skema, hvor der kunne sættes et specifikt tegn for hver gang en elev eller omviser udtalte sig på en bestemt måde(Jf. bilag 1).

Problemet ligger ifølge Bakhtin ikke i selve den monologiske tilgang, men i manglen på meningsudveksling og stillingstagen fra elevernes side[[28]](#footnote-28). Bakhtin taler derfor for en tilgang, der kombinerer det monologiske med muligheden for inddragelse af spørgsmål. Dette er vigtigt, for som Olga Dysthe beskriver, skal der helst være tale om autentiske spørgsmål. Ifølge JAP og JP kan almindelige spørgsmål lige såvel frarøve eleverne deres mulighed for medbestemmelse og selvbestemmelse, som den rent monologiske tilgang (JAP og JP, 2011. s. 14). Personligt, mener jeg at en kombination af de to tilgange er det optimale. For det er netop det særligt fascinerende ved omvisninger, at de er fuldkomne specialiserede i forhold til et emne, der samtidig kan suppleres med et, nøje udvalgt emne og viden af højt koncentrat. Denne viden skal naturligvis være tilgængelig, hvilket jeg netop mener dialogisk undervisning kan bidrage til.

I forbindelse med observationerne i Kirke 1 og kirke 2 illustrerede mit observationskema tydeligt, at der kom mange spørgsmål, men få optag i dialogisk form. I stedet faldt eleverne langsomt fra under besvarelsen af omviserens spørgsmål, hvilket kunne fortolkes, som at de var bekymrede for, hvorvidt deres svar var ”rigtige”. Dette fordi omviseren i sin stærkt ”omviserstyrede” tilgang, indikerede at der er tale om en endelig ”sandhed”, som kun denne kendte til. Denne formidlingsform kan over længere tid bidrage til en udvikling af misvisende forståelsesformer, hvor eleverne tror de skal regne ud hvad det er læreren gerne vil høre(Gunn Imsen, 2008. s. 254). Det er derfor vigtigt at hoveddelen af de spørgsmål som stilles, opfordrer eleverne til at bruge deres egen viden til at rekonstruere ny viden. Jeg mener ikke, at man skal overflødiggøre monologen fra omviserens side, tvært imod er det dennes opgave at styre strukturen for samtalen således, at der bliver en sammenhæng mellem spørgsmål og indhold.

I forhold til Klafkis fem nøglespørgsmål, skal indholdet først og fremmest, ramme elevernes livsverden således, at undervisningen ikke virker fjern og distanceret. Dette kan være svært for en omviser, der ikke kender sine elever, men netop derfor er det også vigtigt at elevernes ytringer, bliver taget seriøst. *”De sproglige redskaber skal være adresseret til eleven på en sådan måde at elevens ”stemme” også er til stede i formidlingen”(* Gunn Imsen, 2008. s. 254). Med andre ord skal de sproglige værktøjer tilpasses eleven således, at denne i sin viden kan trækkes et stykke videre. I forhold til omvisningerne var der sammenlagt tale om tre autentiske spørgsmål og i Kirke 1 slet ingen. Ofte var det således, at når et autentisk spørgsmål blev stillet, havde det ikke nogen sammenhæng med indholdet eller emnet. Dette bekræftede formodentlig kun eleverne i fortiden som noget fjernt og distanceret. Det er derfor vigtigt at de autentiske spørgsmål som stilles, rammer noget eleverne kan relatere til således, at de får mulighed for at reflektere herudfra. Herudover bør omviseren/underviseren overveje hvorvidt formidlingens indhold, har betydning for elevernes historiske viden. Spørgsmål som overordnet danner sammenhæng mellem indhold, emne og kilde, skaber struktur. Disse spørgsmål må ikke være spørgsmål, som kræver et direkte svar, som f.eks. ”hvornår blev kirken bygget?” svar ”i 1829”. Det skal derimod være spørgsmål der skaber undren hos eleverne og som er fagligt relevante[[29]](#footnote-29). Dette var klart det største problem i omvisningerne, omviserne vidste ikke, hvorledes de skulle stille spørgsmålene, hvilket resulterede i en ”gættekonkurrence”.

Ofte er omvisninger prægede af mange genstande, hvilket kan virke forvirrende. Hvis omvisning derimod indeholder få genstande, kan de fungere som rekvisitter og sluttes til den overordnede kildes ophavssituation.

*”kildebruk er at det vi sitter igjen med fra fortiden bare er rester, fragmenter, av en større helhet som tilfeldig eller med overlegg er igjen fra en nær eller fjern fortid. Den større helheten som restene var en del av er borte (…) Den må rekonstrueres så godt det lar seg gjøre”* (Erik Lund, 2009, s. 101). Dette kræver dog at omviseren lader eleverne reflektere og stille spørgsmål. En tilgang til fortolkningsarbejdet med genstande, er at stille spørgsmål til dem. f.eks. om genstanden er ægte, eller om den er en kopi.

I omvisningen af kirke 2. stillede en elev fra 3. klasse spørgsmålet, ”hvor gammelt er gulvet” – hvorefter en anden elev svarede, ”måske er det en kopi”. Omviseren valgte ikke at tage tråden op og fortalte videre på sin historie. Et klassisk eksempel på, at der ikke bygges videre på viden, men at den skal modtages (Material dannelsesteori). Langt hen af vejen, afhænger elevernes viden, netop af denne evne til at kombinere fortidens hændelser med erfaringer fra hverdagen(Lund 2009).

Kirkerne er altså præget af det, som Klafki beskriver, som en material dannelsestanke, altså en meget objektiv tilgang til læring. Hvis man valgte at kombinere denne dannelsestanke med den formale tilgang, altså fik mere fokus på subjektet, kunne dette måske give eleven bedre adgang til denne specialiserede og værdifulde viden. To begreber som netop både Klafkis og Olga Dysthe taler for i denne sammenhæng er medbestemmelse og selvbestemmelse, der begge er tilgange, der kan stimulere elevers historiske bevidsthed. Det også disse tilgange som forhindrer, at kildens fortolkning ikke præges af tolkninger, der kan være stereotype, fordomsfulde eller præget af fjendebilleder (Erik Lund, 2009. s. 38)

I arbejdet med kirken som levn og i forbindelse med besvarelsen af anden del af problemformuleringen, indtog jeg i min arbejdstilgang, et funktionelt kildesyn. Jeg havde i mit arbejde med Kirke 1. ønsket at ”åbne” kirken som kilde og dermed gøre den til et funktionelt læremiddel. At bruge noget funktionelt, leder mod at bruge det som en del af en funktion til noget. I denne opgave er kirken som levn og arbejdstilgangene en del af funktionen, som skal skabe historisk bevidsthed.[[30]](#footnote-30)

Noget af det som overraskede mig mest i arbejdet med kirken som funktionelt læremiddel var, at nogle af de ellers fagligt ”stærke” elever i klassen, havde svært ved at forstå opgaven. De kunne ikke forstå hvordan genstandene skulle kunne ”svare” på deres spørgsmål og ”hvad jeg ville have dem til”. Opgaven var meget præget af dialog og arbejdsprocesserne var kun let genkendelige.

Historie som skolefag har tidligere haft en forståelse af historisk viden som *”færdigpakket”.* Viden skulle huskes og modtages. I dag er der kommet mere fokus på bl.a. kildekritik og historisk bevidsthed. Dette har betydet, at der er kommet mere fokus på eleverne som både historieskabte, men også historieskabende. Herudover har kildekritikken åbnet for ny og interessant viden. I anden del af dette forløb skulle eleverne være historie skabende, ved at de skulle arbejde med kirken som funktionelt læremiddel[[31]](#footnote-31).

I forhold til indholdet blev der i denne del af empirien taget udgangspunkt i læremiddelmodellen. Læremiddelmodellen som er bygget op i forhold til at en læreproces, består af tre delprocesser: En fagligt formidlende del, hvor eleverne bliver introduceret for emnet og deres respektive kilde. En kognitiv bearbejdning og refleksion over læremidlet, hvor eleverne skulle reflektere over kirken, ud fra deres egen viden. Og et evaluerende produkt, hvor de skal give udtryk for, hvad de havde lært om den respektive kilde.

Eleverne skulle altså både være historieskabte og historieskabende. I funktionelt perspektiv betyder dette at elevernes viden både er påvirket af de kulturelle og omgivende samfundsdiskurser og samtidig en del af en rekonstruktion. Et funktionelt læremiddel er et redskab, som bruges som en form for katalysator for historisk viden, arbejdsmetoder og opøvelse af nye og anderledes arbejdstilgange.

I forbindelse med arbejdet med kirkens genstande tog jeg udgangspunkt i mine oplevelser under kirkeomvisningerne. Dette betød at jeg valgte, at eleverne skulle arbejde med kun en genstand i forløbet. Denne beslutning blev taget på baggrund af, at eleverne pga. alderstrinnet ikke skulle have for mange bolde i luften og fordi jeg mente at denne tilgang kunne give eleverne et syn på genstande, som en del af en større sammenhæng. Denne tilgang kan måske umiddelbart virke fragmenteret, men fordi eleverne arbejder ud fra specifikke spørgsmål, kunne de nemt drage paralleller mellem genstande og kirke.

For at sikre at kirken passede ind konteksten således, at den ikke gav anledning til misforståelser, krævede det at der blev formuleret nogle konkrete spørgsmål til hver genstand. Disse spørgsmål skulle forbedre elevernes refleksion i forhold til genstandende.

Jeg havde i løbet af praktikken forsøgt at introducere eleverne for en mere dialogisk undervisning. Normalt var klassen ikke vant til denne form for arbejdstilgang og var mere vant til at arbejde monologisk med spørgsmål. Ifølge enkelte didaktikere kan dette skyldes at den tidligere arbejdstilgang er markant anderledes fra den de er vant til. De elever som ikke forstod den nye arbejdstilgang, havde formodentlig problemer, fordi de ikke bare var trådt ind i et andet arbejdsmiljø med andre diskurser, men også selv skulle tage stilling. Der var ikke nogen underviser, som havde det endelige svar på opgaven, kun spor eleverne skulle følge.

Noget andet som var interessant især i forbindelse med udarbejdelsen af det endelige produkt, var at elever, som normalt ville blev betegnet som ”svage” elever, begyndte at vise interesse ved deres arbejde. Mest opsigtsvækkende var det at eleven A, som ellers var en elev som aldrig virkede til at ville deltage i undervisningen, i denne opgave, agerede reflekterende og engageret.

Best pratice studierne illustrere at enkelte elever ekskluderes fra undervisningens fællesskab, hvis læreren ikke er opmærksom på elevernes individuelle behov*. ”kategoriseringer og stereotypiseringer giver et dårligt læringsmiljø i klassen og forhindrer undervisningsdifferentiering.”*(J.P.C. 2011 s24) Når undervisningen bliver overordnet lærestyret og læreren forventer at eleverne skal tilpasse sig undervisningen, kan dette have en negativ indvirkning på klassemiljøet. Problemet bliver at der skabes en diskurs, hvor nogle elever ikke bare har problemer i et men flere fag, pga. ledelsesformen. Formodentlig er det således, at A ikke kun forandrede sin adfærd, fordi han blev stillet over for en ny diskurs, men også fordi arbejdstilgangen fordrede medbestemmelse. Arbejdsmetoden viste sig effektiv i forhold til hans motivationsniveau.

Da den gruppe drenge A var kommet i gruppe med, ikke havde været med i kirken og dermed ikke havde været med til at lave opgaven, var de afhængige af A’s viden, for at kunne være med til fremlæggelsen. A prøvede derfor at fortælle gruppen om sine oplevelser og meninger om det der var sket i kirken. Resultatet var, at de resterende gruppemedlemmer fjollede og ikke indbød til seriøsitet. A som ellers ville have fjollet med, gik i stedet til læreren og meddelte, at når de ikke kunne tage ham og opgaven seriøst, så ville han hellere lave den selv. A nåede at lave hele opgaven alene, han lavede en velforstået opgave og fik utroligt meget ros af sine kammerater. Som fortale at de var glade for at han havde været så seriøs.

Her er altså tale om en forstærkende proces. A får som udgangspunkt en frisk start og bekræftes samtidig i, at han kan noget i forhold til denne arbejdsform. Repræsentanter for selvbestemmelsesteorien forklarer, at der er tre grundlæggende behov, som skal være opfyldt hos en elev for at skabe motivation, autonomi, oplevelse af kompetence og socialt tilhørsforhold. Især hvis eleven føler sig selvbestemmende og at denne har en individuel stemme i arbejdet, vil denne få et større udbytte af undervisningen (J.P.C. 2011 s. 63). Set i lyset af dette, kan det have motiveret eleverne yderligere, at de under evalueringen kunne se frugten af deres eget arbejde. At kunne motivere sig selv, at kunne holde sig til sagen, at kunne kontrollere egne resultater, er udfordringer, som eleverne også skal kunne klare uden for skolen, i det demokratiske samfund.

Mange ting kan dog have spillet ind på A’s måde at handle på. En af disse var bl.a. at der i gruppen han blev tildelt, kun var elever der ofte skabte negative strømninger i klasseundervisningen. Formodentlig fordi de ikke længere følte sig inkluderede i undervisningen. En anden overvejelse er opgavens niveau, som for de fleste elever var inden for rækkevidde. Min teori er derfor at opgaven i dens rekonstruerende natur, ikke tillod rigtige og forkerte svar, men kun vurderinger, hvilket fordrer selv- og medbestemmelse.

At arbejde selvstændigt, at kunne ytre sig i et fællesskab og at kunne tilkendegive meninger, er vigtige værdier i det demokratiske samfund, ifølge formålsparagraffen stk. 2*. ”Skal folkeskolen udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”*

Ifølge Erik Lund er erkendelse noget der opstår når indholdet og arbejdstilgangen rammer elevens livsverden. *”Elevens tenking om hvordan vi kan vite noe om fortiden bestemmes langt på vei av deres erfaringer fra hverdagslivet.”* (Erik Lund 2009 s. 23) Erkendelse går altså gennem de konstruktioner eleverne har fra deres hverdag. Et eksempel på dette var at der i alle genstande i kirken, var et islæt af noget genkendeligt, eleverne vidste f.eks. hvad en bænk, eller et loft blev brugt til og de fleste af eleverne havde tidligere været i kirker. Dog følger der naturligvis også nogle komplikationer med dette. Enkelte elever kan have årsager til ikke at ville arbejde med kirker, f.eks. på grund af en anden religion, ateisme, eller noget helt tredje. Mange ting kan komplicere arbejdet med kirken som kilde. Netop derfor er det vigtigt at kirken, bliver så levnliggjort så muligt og at de spørgsmål der stilles relatere til brugen af kirken som funktionelt læremiddel.

*”Det er bruken av kildematerialet som gjør det til mulige kilder hvis materialet kan svare på de spørgsmål vi vil ha svar på. Alt som er tilbake fra fortiden og som kan gi svar på våre spørgsmål, er altså mulige kilder. Det betyr at kildebegrepet er et funksjonelt begrep”*(Lund 2009 s. 100)

Måden projektet blev evalueret på var via udarbejdelsen af en tegneserie. Her skulle eleverne med udgangspunkt i deres skriftlige produkter fra kirken, lave et produkt som illustrerede det de havde lært i form af en tegneserie. Her kunne det for første gang ses, at eleverne kunne samle kirkens genstande til en overordnet helhed. Som forventet var levn og beretning ikke fuldt adskilt. Dette havde dog ikke den store betydning, da det ikke var kristendommens budskaber som var centreret, men i stedet kirken som ”sted”. Her er to eksempler på dette:

LK 4.a (gulvet)*” Jeg er blevet trådt på mange gange, af børn som tror på Gud, da jeg blev lavet var jeg glat. Mange mennesker tror at jeg ingen følelser har”*

TH 4.a (Bænk) *” Jeg har set folk og statuer og jeg har zet dig. Jeg har hørt og let og presten og sang. Jeg har følt klæde sorg og kaerlighed*”.

Her ses det tydeligt, at der skelnes mellem kristendommen som det kilden beretter om og de vilkår kirkens genstande, har været vidne til. Efter min mening var dette for en 4. klasse en succes.

Efterfølgende blev eleverne under fremlæggelserne bedt om at give konstruktive og rosende kommentarer. Denne form skabte nye positive fællesskaber, hvor eleverne blev hørt i et fællesskab. Samtidig blev der mulighed for, når nogle elever havde lavet noget uhensigtsmæssigt, at give plads for forbedringer.

# 7.0 Konklusion

Hvorvidt kilder er tømmelige for viden eller ej, kommer an på mere end bare arbejdsprocessen. For som forløbet I Kirke 1. illustrerede, fik eleverne kun det ud af det, som deres viden tillod dem. Det er derfor vigtigt at læreren inden forløbet, gennemgår emnet og de redskaber som eleverne skal arbejde med.

Det var tydeligt at eleverne for at kunne åbne sig for en material dannelse, først måtte ”lære at lære” gennem en formal dannelse. Det er ikke nok bare at hælde viden på elever, der bør være en mere formal tilgang, som kan skubbe eleverne videre i deres tankegang.

*”Problemet er at formidling ofte bliver assosiert med omvisningen i sin tradisjonelle monologiske form. Men man kommer ikke utenom læringssyn når temaet er undervisning, enten det er skole eller museum”* (UP, 2011 Olga Dysthe s. 24 ).

I arbejdet med formidlingen af kirker, kom jeg frem til, at der i de tre omvisninger var for meget monolog og for lidt dialog med eleverne.

Monolog alene kan give eleverne et indtryk af, at viden er noget som er ”færdigpakket” og at omviseren har patent på ”sandheden”. Dette kan i sidste ende støtte negative forståelsesformer, som ikke fordre refleksion. Modsat kan for meget dialog, forhindre elever i at modtage en værdifuld viden, som netop omvisere er specialiserede inden for. Faren ved det dialogiske er, at spørgsmålene ikke stilles autentisk og derfor bliver en omgang ”gæt hvad læreren tænker”. Til besvarelsen af første del af problemformuleringen, om hvordan der omvises i kirker og om det kan forbedres. Vil jeg derfor svare, at der burde være mere autentisk dialog, af hensyn til af fremme elevernes opøvning af viden. Ydermere skal spørgsmålene i forbindelse med genstandsarbejdet, struktureres således at de danner en sammenhæng. Dette vil sige at spørgsmål, emne og mål skal lede mod en helhed, som er kirken.

Ifølge Klafkis ”den kategoriale dannelsesteori” er det optimale at kombinere den materiale dannelses tilgang med den formale. På denne måde lærer eleven at lære, samtidig med at denne bliver bedre til at modtage ny viden. Den dialogiske arbejdsmetode, bør indøves så tidligt så muligt, for at denne tilgang ikke bliver til forvirring for eleverne.

Arbejdet med kirken kan medføre en del komplikationer. Det kan bl.a. være svært at adskille kirken som levn fra beretning. Dette fordi kirken i kraft af sin beretning, som immateriel kulturformidler, også får større værdi som levn. Dette kan f.eks. ses ved, at det i arbejdet med kirkens eksistens, kan være svært ikke også at inddrage kristendomshistorien. Kirke og religion hænger unægtelig sammen.

For at forhindre at dette bliver et problem, kan læreren i arbejdet med kirken bruge spørgsmål og ordkort, som leder eleverne væk fra for mange uhensigtsmæssige besvarelser.

At tage hul på kirken kun som levn eller beretning, kræver stor refleksion og struktur. Dette vil om muligt være mest optimalt i udskolingssammenhæng. Hvorimod der i de mindre klasser kan være større fokus på arbejdsmetoder og deres betydning for åbning af kirken som kilde. Her er det ikke det direkte resultat, men mere opfyldelsen af et længerevarende dannelsesmål ”*Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder* ”( Fælles mål, 2009 s. 3).

I forhold til mit kritisk konstruktive syn på læring, skulle eleverne overordnet lære, at de ikke kun var historieskabte, men også historieskabende. Denne tanke er vigtig for især opøvelsen af selvtillid og følelsen af at være af værdi for samfundet.

Denne tankegang gik også igen i mange af de arbejdsmetoder jeg havde valgt at tage udgangspunkt i. Her kunne jeg gennem mit arbejde med Vor Frue Kirke observere, at elever som ikke tidligere havde vist engagement i klasseundervisningen, nu viste vilje til at gennemføre. Jeg opdagede at noget af det mest essentielle for et forløb, er arbejdsmetodernes muligheder for medbestemmelse og selvbestemmelse. Med andre ord virkede eleverne motiverede når de arbejdede med opgaver, som var fordrende for disse egenskaber.

Under forløbet skulle eleverne bl.a. tale, ikke bare med hinanden, men også med kirkens genstande. Dialogen blev altså et redskab til forøgelse af viden og arbejdet med at reflektere. Denne tilgang havde dog sine komplikationer, ikke alle elever forstod arbejdsmetoden, da de var vant til en mere lærestyret undervisning, hvor de skulle kende det ”rigtige svar”. Det som jeg erfarede i forbindelse med dette arbejde, var at enkelte elever, når de blev taget ud at klassediskursen og mødt af disse arbejdsformer, blev mere engagerede

Mit arbejde med kirken som funktionelt læremiddel, var baseret på mit ønske om at gøre kirken så levnlig så muligt. Jeg ønskede at den skulle være en del af en funktion, hvor dens potentiale blev brugt i forhold til opøvningen af historisk bevidsthed. Dette lykkedes til dels, men der var som beskrevet tidligere, en række ukendte arbejdsformer og tilgange til kilder, som vanskeliggjorde arbejdet, fordi eleverne ikke kendte til dem på forhånd. I arbejdet med kirken som læremiddel, er der ikke tale om mirakelkur, der på magisk vis lærer eleverne at have historisk bevidsthed. I dette forløb brugte jeg bl.a. dialog med genstande og indlevelse som arbejdsmetode.

I forhold til arbejdet med kirken som funktionel kilde er det læreren, der som udgangspunkt styrer, hvilke problemstillinger eleverne skal tage udgangspunkt i. Dette kan gøres ved at holde en brainstorm, hvor eleverne skal komme med ideer til, hvad de kan bruge kirken til. Spørgsmål og problemstillinger får eleverne til at reflektere yderligere over det de ser og et skriftligt produkt bliver et udtryk for disse tanker og ideer. I arbejdet med kirken som kilde skal elever forinden have en basal introduktion til kildekritik og arbejdsprocesser. Arbejdet med levn kan være ganske sikkert, men når der arbejdes i funktionelt perspektiv, er der altid fare for uhensigtsmæssige levnslutninger[[32]](#footnote-32). Til sidst kan jeg konkludere at kirken som læremiddel, kræver struktur fra lærerens side. Spørgsmål, dialog, og genstandsarbejde, åbner for kirken som kilde. Eleverne går fra en genstand til en helhed.

Dog var de fremlæggelser der kom ud af forløbet, ikke upåvirkede af kirken som beretning. Dette gjorde dog ikke noget, da eleverne fint forstod, at det var kirkens funktion og ikke de bibelske budskaber der skulle tages fat på. På de små klassetrin er det mest optimale i arbejdet med kirken at, have fokus på arbejdsmetoder i forhold til kildearbejde. Senere på mellem trinnet, kan eleverne så begynde at kombinere viden, med metode. Til sidst i udskolingen kan der, hvis eleverne tidligere har været vant til disse arbejdsformer, introduceres arbejde med kirken kun som levn eller beretning.

I sidste ende gik arbejdet i Kirke 1. ikke uden komplikationer, men selve undervisningen viste sig at være frugtbar. Jeg er ikke i tvivl om at eleverne i løbet af de endelige fremlæggelser, gik fra genstandsniveau til kirkehistorie, gennem kirken som funktionelt læremiddel. Om hvorvidt eleverne fik opøvet historisk bevidsthed, er ikke til at sige efter en arbejdsdag med kirken. Dette er derimod noget der skal komme over tid, som et endeligt mål. Sagt på mikroskopplan, fik eleverne følelsen af at skabe noget og at være medbestemmende, hvilket for enkelte elever betød nye oplevelser og motivation. De elever som ikke forstod opgaven kunne på basis af en tidligere introduktion til dialogiske arbejdsmetoder, have undgået forvirringen. Det er derfor konklusionen at arbejdet med kirken som funktionelt læremiddel, kræver en tidlig introduktion, til arbejdsmetoder og kildearbejde i form af levn og beretning.

# 8.0 Litteraturliste

**Primærlitteratur:**

1. Erik Lund *“Historiedidaktikk - En håndbok for studenter og lærere”* 3. udgave, 2009. Universitetsforlaget.
2. Sebastian Olden Jørgensen *”til kilderne! Introduktion til historisk kildekritik”.* 1. udgave, 2001. Gads forlag.
3. Jens Jørgen Hansen *” Læremiddel landskabet - Fra læremiddel til undervisning*” 1. udgave, 2010. Akademisk forlag.
4. Jens Peter Christiansen *”Hvad vi ved om god undervisning”.*1. udgave, 2011. ForlagetDafolo.
5. www. Undervisningsministeriet.dk: Fælles mål for faget historie 2009.
6. Jens Aage Poulsen og Jens Pietras ”*Historiedidaktik”* 1. udgave. 2011. Forlaget Gyldendal.
7. Ane Hejlskov Larsen. *”Museumsgrundbogen- kunsten at læse et museum”* 1. udgave. 2008.
8. Gunn Imsen *”Elevens verden- indføring i pædagogiks psykologi”* 1. udgave, 2008. Gyldendals forlag.
9. Cato R. P. Bjørndal *”Det vurderende øje”* 1. udgave, 2003, Forlaget Klim.
10. Skannet artikel: Martin Holmgaard Laursen ” *Wolfgang Klafkis Nøgleproblemer- et didaktisk udgangspunkt”*
11. Powerpoint: Klafki og dannelsesteoretisk didaktik.

**Sekundærlitteratur:**

1. Niels Peter Stilling ”*Politikkens bog om Danmarks kirker”* Politikkens forlag. 1 udgave, 2000.
2. Unge pædagoger nr. 1- 2011 *”Museumsdidaktik”*
3. Helge Paludan ”*Danmarks historie i grundtræk*” Kapitel 2. Aarhus universitetsforlag. 2. udgave, 2008.
4. Camilla Sløk og Anne- Mette Nortvig Willensen *”Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab”*. 1. udgave, 2007. Forlaget Samfundslitteratur.
5. Gorm Bagger Andersen og Jesper Boding *”Professions- bacheloropgaven i læreruddannelsen”* 1. udgave, 2010. Forlaget Dafolo.
6. Lotte Rienecker ”Den gode opgave” 3. udgave, 2005. Forlaget Samfundslitteratur.

1. At kristendommen er blevet et privat anliggende frem for et offentligt. [↑](#footnote-ref-1)
2. Levn er den direkte kilde der udspringer af begivenheder. Beretningen er den/de kilder som står i forhold til disse begivenheder. Forskellen mellem første- og andenhånds vidne. [↑](#footnote-ref-2)
3. Værdier der ikke er materielle, men af eksempelvis religiøs eller åndelig art. Kirken som en forvalter af disse værdier. [↑](#footnote-ref-3)
4. Wolfgang Klafki: Tysk pædagog og didaktiker. [↑](#footnote-ref-4)
5. Klafkis ”den kategoriale dannelse”: Material dannelse: den viden et individ modtager fra verden omkring sig. [↑](#footnote-ref-5)
6. Klafkis ”den kategoriale dannelse. Formal dannelse: de processer der kan åbne eleven for at modtage viden ”lære at lære”. [↑](#footnote-ref-6)
7. Et funktionelt kildesyn: Kildens muligheder for fortolkning baseres på historikerens energi, tilgang og metode. [↑](#footnote-ref-7)
8. Skal forstås ud fra Erik Lunds begreb om historisk tænkning: Viden om fortiden konstrueres, og eleverne er ikke kun historieskabte, men også historieskabende. [↑](#footnote-ref-8)
9. (C. Sløk og A. N. Willesen 2007 s. 93). [↑](#footnote-ref-9)
10. Forkortelser for Jens Aage Poulsen og Jens Pietras. ”Historiedidaktik”. [↑](#footnote-ref-10)
11. At tage udgangspunkt i at en kildes potentiale, afhænger af forskerens tilgang, fantasi og arbejdsmetode. [↑](#footnote-ref-11)
12. Læremiddelsmodellen: En læreproces består af tre delprocesser: 1) en fagligt formidlende del. 2) en Kognitiv bearbejdning og refleksion over et læremiddel. 3) En læringsrepræsentation (Et evaluerende produkt). [↑](#footnote-ref-12)
13. Læremidler og arbejdstilgange der gør arbejdet med kirken som levn mulig. [↑](#footnote-ref-13)
14. ”Den kategoriale dannelse” Material dannelse: Viden om verden, eleven som modtager af denne viden. Formal dannelse: ”At lære at lære, hvordan man får tilgang til viden”. [↑](#footnote-ref-14)
15. Jens Aage Poulsen og Jens Pietras ”Historiedidaktik” ” Museet, stedet og genstanden s. 84. [↑](#footnote-ref-15)
16. Artikel ” Historie i skolen” s. 283. [↑](#footnote-ref-16)
17. Med misfortolkninger menes forståelser der ligger ud over hvad der er relevant for deres emne eller tilgang. Eller fortolkninger som ikke har noget med kilden at gøre. [↑](#footnote-ref-17)
18. PowerPoint ”Klafki og dannelsesteoretisk didaktik”. [↑](#footnote-ref-18)
19. Up. s. 24. [↑](#footnote-ref-19)
20. Erik Lund og Sebastian Olden Jørgensens kildesyn (Levn: kilden som en del af den begivenhed der undersøges, beretning: en kilde som ikke er en del af begivenheden, men som beretter om noget i relation til den). [↑](#footnote-ref-20)
21. Ny viden som skal tilpasses elevens kognitive skemaer. Akkommodation, er tilpasningsprocessen. [↑](#footnote-ref-21)
22. De budskaber kilden i forhold til kildekritikken ønsker at viderebringe. [↑](#footnote-ref-22)
23. Ophavssituationen er den større helhed som kilden var en del af, som et stykke historie. [↑](#footnote-ref-23)
24. Det som kilden vil fortælle. [↑](#footnote-ref-24)
25. Læremiddelmodellen: En læreproces består af tre delprocesser: 1) en fagligt formidlende del 2) en Kognitiv bearbejdning og refleksion over et læremiddel 3) En læringsrepræsentation (evaluerende produkt). [↑](#footnote-ref-25)
26. Cato R. P. Bjørndal ” Det vurderende øje” s 59 l. 7-> Struktureret (Med observationsskema, specifikt fokus). Ustruktureret (Uden fokus, mere generel observation). [↑](#footnote-ref-26)
27. Nyt område i omvisningen. [↑](#footnote-ref-27)
28. Up 2011 ”Museumsdidaktik” Olga Dysthe, citat af Bakhtin s. 26. [↑](#footnote-ref-28)
29. Jens Aage Poulsen ”Historiedidaktik” s. 2. [↑](#footnote-ref-29)
30. Skal forstås ud fra Erik Lunds begreb og historisk tænkning: Viden om fortiden konstrueres, og eleverne er ikke kun historieskabte, men også historieskabende. [↑](#footnote-ref-30)
31. [↑](#footnote-ref-31)
32. Konklusioner. [↑](#footnote-ref-32)