

Historiefaget som dannelsesstrategi

EN PRAKSISNÆR UNDERSØGELSE AF KROPSLIG KULTUREL
KAPITAL PÅ MELLEMTTRINNET

Stud.: Maja Jørgensen

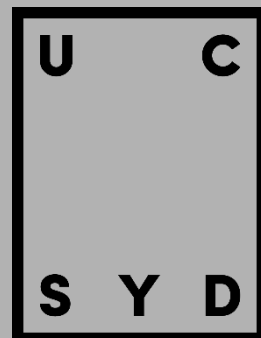
PROFESSIONSBACHELORPROJEKT I HISTORIEFAGET | 2026

Anslag inkl. Fig.: 58.022

Stud.nr.: 3037016

Aflev.dato: 5. januar 2026

Vejl.: Søren Bøjgaard Schleicher Andersen



INDHOLDSFORTEGNELSE

DEL 1: Indledning	3
1.1. Indledning	3
1.2. Problemformulering	4
1.3. Problemafgrensning	4
1.4. Begrebsafklaring	4
1.4.1. Kropslig kulturel kapital	4
1.4.2. Facilitering	4
1.4.3. Sociale og kulturelle kompetencer	5
1.5. Projektets komposition	5
DEL 2: Metode	6
2.1. Formål og metodisk afgrænsning	6
2.2. Videnskabsteoretisk udgangspunkt	6
2.3. Projekttrekanten	7
2.4. Undersøgelsesspørgsmål	7
2.5. Empiri og datagenerering	7
2.5.1. Logbog	7
2.5.2. Spørgeskemadata	8
2.6. Metodekritiske overvejelser	8
2.7. Forskning	8
DEL 3: Teori	10
3.1. Den teoretiske ramme	10
3.2. Pierre Bourdieu	10
3.2.1. Habitus, felt og doxa	10
3.2.2. Kulturel og kropslig kulturel kapital	11
3.3. Wolfgang Klafki	11
3.3.1. Den gensidige åbning og det eksemplariske princip	12
3.3.2. Kategorial dannelse	12
3.4. Situeret professionalismisme	12
3.4.1. Den pædagogiske flue	13
3.5. Psykologisk ilt	13
3.5.1. De fire psykologiske behov og Vitaliseringsmodellen	14

DEL 4: Cases	15
4.1. Case A: Klostergården	15
4.2. Case B: At tænde lys for andre	16
DEL 5: Analyser	17
5.1. Analysedel A: Facilitering af kropslig kulturel kapital	17
5.1.1. Facilitering gennem valg af historiske og kulturelle rum	17
5.1.2. Facilitering gennem eksplicitering af felternes doxa	17
5.1.3. Facilitering gennem situeret professionalismisme	18
5.1.4. Facilitering gennem kropslig modellering af feltets doxa	18
5.2. Delkonklusion A	19
5.3. Analysedel B: Elevernes nysgerrighed og oplevelse	20
5.3.1. Analyse af <i>Case A: Klostergården</i>	20
5.3.2. Analyse af <i>Case B: At tænde lys for andre</i>	21
5.3.3. Supplerende kvantitativ støtte til analysedel B	21
5.4. Delkonklusion B	22
5.5. Analysedel C: Indikatorer på effekter	24
5.5.1. Bøg som analytisk indikator	24
5.5.2. Gentagelse og gradvis internalisering af doxa	24
5.5.3. Fra ydre regulering til internaliseret doxa	25
5.5.4. Supplerende kvantitative indikationer til analysedel C	25
5.6. Delkonklusion C	27
DEL 6: Konklusion & diskussion	28
6.1. Konklusion	28
6.2. Diskussion	29
Referencer	32
Bilag	34
Bilag 1	34
Bilag 2	35
Bilag 3	40

DEL 1: INDLEDNING

1.1. INDLEDNING

Historiefaget i folkeskolen rummer særlige muligheder for at arbejde med elevers forståelse af kultur, traditioner og fælles referencerammer. Gennem mødet med historiske fortællinger, steder og praksisser kan elever få et indblik i, hvordan fortidens handlinger og værdier fortsat præger samfundet den dag i dag, og hvordan dette fortsat påvirker sociale samspil i nutiden. Historiefaget fungerer dermed ikke alene som et kundskabs- og vidensfag, men også som et dannelsesfag og kulturelt mødested, hvor unge mennesker gives mulighed for at orientere sig både kulturelt og socialt.

I undervisningspraksis bliver det imidlertid tydeligt, at elevers erfaringer med kultur og historie er forskellige. Nogle elever møder skolen med et forhåndskendskab til kulturelle normer og historiske sammenhænge, mens andre i mindre grad har haft mulighed for at opbygge sådanne erfaringer (Meier Jæger et al., 2003).

Forskning peger på, at disse forskelle ikke kan forstås som deterministiske, men er forbundet gennem strukturelle vilkår og elevers adgang til kulturel kapital, hvilket i forskning er beskrevet som strukturelt betinget chanceulighed (Ejrnæs, 2008). I den sammenhæng fremhæves skolens rolle som en central ramme for elevers møde med viden, kultur og dannelse.

Historiefaget kan i denne sammenhæng ses som et dannelsesfag, der rummer potentiale som kulturelt mødested. Når undervisningen bevæger sig ud af klasselokalet og ind i konkrete historiske og kulturelle rum, som eksempelvis museer, klostre eller byrum, skabes der mulighed for, at elever kan erfare historien og kulturen gennem handling, bevægelse og samspil med andre. Disse erfaringer kan bidrage til udviklingen af det Pierre Bourdieu betegner som kropslig kulturel kapital, forstået som internaliserede dispositioner, der understøtter social og kulturel deltagelse.

Med afsæt i undervisningserfaringer fra mellemtrinnet og skolens formål om at bidrage til elevers dannelse og udvikling af medborgerskab (Børne- og undervisningsministeriet, 2025), har denne undersøgelse sit fokus på, hvordan historiefaget kan faciliteres, så flere elever får mulighed for at udvikle erfaringer der understøtter deres dannelse og deltagelse i kulturelle og sociale fællesskaber. På baggrund af dette rejser undersøgelsen den følgende problemformulering.

1.2. PROBLEMMFORMULERING

Hvordan kan historiefaget på mellemtrinnet faciliteres, så elevernes tilegnelse af kropslig kulturel kapital understøttes, og hvordan kan dette bidrage til styrkede sociale og kulturelle kompetencer samt øget nysgerrighed for kulturelle erfaringer?

1.3. PROBLEMAFGRÆNSNING

Denne bacheloropgave afgrænser sig til at undersøge historiefagets *potentiale* som dannelsesfag. Fokus er rettet mod praksisnære undervisningsaktiviteter, hvor elever gennem kulturhistoriske oplevelser indtager positionen som aktiv aktør. Undersøgelsen afgrænses ligeledes til mellemtrinnet og baserer sig på empiri fra én sjette klasse, hvor undervisningen fandt sted over en tidsperiode på seks uger. Undersøgelsen afgrænser sig ligeså fra en bred analyse af historiefagets faglige læringsudbytte samt fra æstetiske læringsformer og normative diskussioner om opdragelse.

Historiefaget forstås i undersøgelsen som et dannelses- og kulturfag, hvor eleverne i mødet med historiske rum og praksisser udvikler forståelse for kulturelle normer, værdier og sammenhænge.

1.4. BEGREBSAFKLARING

1.4.1. KROPSLIG KULTUREL KAPITAL

Kropslig kulturel kapital er de kulturelle dispositioner, der er inkorporeret i individets krop og som kommer til udtryk, oftest ubevidst, gennem adfærd, kropssprog, sprogbrug og sans for kulturelle normer. Begrebet refererer til kulturelle ressourcer, der tilegnes over tid gennem erfaring og deltagelse. Kropslig kulturel kapital muliggør, at individet kan orientere sig og handle kompetent i kulturelle og sociale sammenhænge (Bourdieu, 1986).

1.4.2. FACILITERING

Facilitering handler om at gøre noget komplekst lettere og mere forståeligt for en deltagergruppe. Facilitering kan omfatte planlægning af undervisningen således at en deltagergruppe retter fokus mod det indhold eller den viden de skal tilegne sig (Høegsberg, 2025).

1.4.3. SOCIALE OG KULTURELLE KOMPETENCER

Sociale og kulturelle kompetencer dækker samlet over individets evne til at deltage aktivt, reflekteret og ansvarligt i sociale fællesskaber og kulturelle praksisser, herunder i mødet med noget uvant.

Sociale kompetencer forstås som individets evne til at indgå i og bidrage til sociale fællesskaber gennem samspil med andre. Det omfatter færdigheder som kommunikation, samarbejde, empati, deltagelse, konflikthåndtering og forståelse for sociale normer og relationer (Socialstyrelsen, 2014).

Kulturelle kompetencer forstås som individets evne til at orientere sig i og handle hensigtsmæssigt i mødet med forskellige kulturelle værdier, normer og perspektiver. Det indebærer forståelse for både egen og andres kulturelle position samt evnen til åbenhed, refleksion og respekt. (Frederiksen, 2019).

1.5. PROJEKTETS KOMPOSITION

Bacheloropgaven er opbygget i seks hoveddele: Indledning, metode, teori, cases, analyser samt konklusion og diskussion. Analyseafsnittet er struktureret i tre analysedele, som hver tager afsæt i et arbejdsspørgsmål og munder ud i en selvstændig delkonklusion. Delkonklusionerne samles afslutningsvis i opgavens hovedkonklusion, hvor problemformuleringen besvares på tværs af analysens fund.

DEL 2: METODE

2.1. FORMÅL OG METODISK AFGRÆNSNING

I dette afsnit præsenteres de valgte metoder anvendt i opgaven, og det beskrives, hvordan empirien er blevet indsamlet. Undersøgelsen har ikke til hensigt at påvise kausale sammenhænge. Der undersøges således ikke objektive sandheder, men kvalificerede forståelser af, hvordan historiefaget kan anvendes som dannelsesstrategi.

Undersøgelsen anvender begrebet ”målbar effekt” hvilket refererer til observerbare forandringer i elevernes adfærd og handlemåder over tid. Effekten forstås således som dokumenterede ændringer i praksis snarere end som statistisk målbare resultater. Den kvantitative empiri anvendes ikke til at fastslå kausalitet, men til at identificere mønstre i elevernes oplevelser.

Der er indhentet samtykke fra eleverne og deres forældre. Alle personfølsomme data, herunder navne, er anonymiseret.

2.2. VIDENSKABSTEORETISK UDGANGSPUNKT

Der er lagt vægt på metodisk triangulering for at kombinere empiri af forskellig art (kvalitativ og kvantitativ) og perspektiver, hvilket skaber et nuanceret grundlag for analyse og konklusion. De kvantitative data understøtter samtidig den kvalitative analyse (Metodeguiden, 2025).

Opgaven tager primært afsæt i en kvalitativ empiri, hvor der gennem en fænomenologisk-hermeneutisk videnskabsteoretisk tilgang, analyseres to cases ud fra den anvendte teori. Den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang indebærer, at elevernes handlinger og udsagn forstås som meningsbærende fænomener, der fortolkes i deres konkrete kontekst. Desuden indgår kvantitativ empiri fra spørgeskemaer, hvor der analyseres ud fra en positivistisk inspireret kvantitativ tilgang (Brinkkjær & Høyen, 2011).

2.3. PROJEKTTREKANTEN

Undersøgelsen er planlagt med udgangspunkt i Projekttrekanten (Skytte, 2022), for at sikre realistiske og gennemførlige mål. Modellens tre hjørner udgør: Tid, Leverance og Ressourcer.

Projekttrekanten blev udfyldt både før og efter undersøgelsen (bilag 1), hvilket gav anledning til de tre følgende undersøgelsesspørgsmål.

2.4. UNDERSØGELSESPØRGSMÅL

1. Hvordan faciliteres historiefaget i praksis, med henblik på at understøtte elevernes tilegnelse af kropslig kulturel kapital?
2. Hvordan kan historiefagets praksisnære aktiviteter fremme elevernes nysgerrighed for kulturel kapital, og hvordan kommer denne nysgerrighed til udtryk?
3. Kan der observeres en målbar effekt, der udgør belæg for, at tilegnelse af kropslig kulturel kapital styrker deres sociale samt kulturelle kompetencer?

2.5. EMPIRI OG DATAGENERERING

2.5.1. LOGBOG

For at indsamle empiri til udarbejdelsen af cases blev der ført logbog (bilag 2), med kvalitative, systematiske observationer af eleverne i kulturelle og historiske rum. Logbogen er struktureret i faste kategorier: Uge, Kulturel instans, forventning, mål, løsning, observation og evaluering.

Formålet var både at danne grundlag for cases og systematisk vurdere, om der kunne iagttages effekter, der understøtter problemformuleringen. Observationer blev løbende nedfældet i et fænomenologisk-hermeneutisk perspektiv i de respektive kategorier.

2.5.2. SPØRGESKEMADATA

Der er gennemført en spørgeskemaundersøgelse med henblik på at identificere tendenserne i elevernes oplevede udbytte af deltagelse i kulturelle aktiviteter. Spørgeskemaet anvendes som kvantitativt supplement.

2.6. METODEKRITISKE OVERVEJELSER

Den anvendte triangulering kombinerer kvalitative og kvantitative data for at give et nuanceret billede af elevernes oplevede udbytte af kulturelle aktiviteter. Samtidig må det erkendes, at undersøgerens fortolkning kan påvirke kvalitative observationer og logbogsnotater, og at elevernes udsagn samt spørgeskemasvar kan præges af sproglige evner eller ønskværdig adfærd. Resultaterne kan derfor ikke generaliseres, men giver et solidt grundlag for at forstå og analysere den konkrete undervisningskontekst.

De anvendte teorier fungerer som analytiske redskaber i undersøgelsen, mens forskningsbidragene primært anvendes til at kontekstualisere og perspektivere analysens fund.

Teoriafsnittet om situeret professionalismisme og den pædagogiske flue er taget fra undersøgerens praktikopgave 3, *Improvisation på mellemtrinet*.

2.7. FORSKNING

I det følgende præsenteres udvalgte forskningsbidrag, der ikke anvendes som eksplicite analytiske redskaber, men som bidrager på hver deres måde til undersøgelsen, hvilket er specificeret under hvert afsnit.

I artiklen *Social arv, chanceulighed og risikofaktorer* problematiserer Morten Ejrnæs den brede anvendelse af begrebet social arv og fremhæver, at en deterministisk forståelse kan føre til stigmatisering og lave forventninger. I stedet peger han på en strukturel chanceulighed og understøtter lærerens rolle som dannelsesagent, der kan fremme elevers adgang til kulturel kapital (Ejrnæs, 2008). Dette perspektiv er centralt i problemformuleringen, da undersøgelsen fokuserer på, hvordan

historielæreren kan facilitere elevernes tilegnelse af sociale og kulturelle kompetencer. Hans forskning anvendes med en kontekstualiserende og perspektiverende funktion.

Soderstrom og Bjorks Peer-Review forskningsartikel *Performance Versus Learning: An Integrative Review* skelner mellem *performance* og *learning* og fremhæver, at kortsigtet performance, altså hvad elever demonstrerer her og nu, ofte ikke afspejler varig læring. Learning refererer til relativt permanente ændringer i viden og færdigheder, der kan anvendes over tid og i nye kontekster. Forskningsartiklen viser, at undervisningsstrategier, som midlertidigt sænker performance (eksempelvis gennem bevidste udfordrende opgaver) kan fremme retention og transfer på længere sigt (Soderstrom & Bjork, 2015). For undervisning i historiefaget betyder dette, at elevernes læring ikke nødvendigvis kan måles direkte efter en aktivitet, men må vurderes i forhold til, om de langsigtet kan anvende den tilegnede viden og forståelse i nye kontekster. Denne forskningsindsigt er derfor særligt relevant for undersøgelsens analysedel C.

Der argumenteres af Hans Bonde, i artiklen *Vil du virkelig huske noget så brug sanserne*, for at kropslig og sanselig deltagelse, samt genoplevelse af tidligere praksisser, styrker både faglig og social udvikling. Der påpeges, at elever, der aktivt anvender kroppen i læringsprocesser, udvikler bedre muligheder for at navigere i sociale situationer og tilegner sig kulturel viden (Bonde, 2022), hvilket knytter sig direkte til problemformuleringen. Bondes principper indgår som en implicit del af det samlede analyseafsnit.

DEL 3: TEORI

3.1. DEN TEORETISKE RAMME

Undersøgelsens anvendte teorier dækker henholdsvis et sociologisk (Bourdieu), didaktisk (Klafki og Uljens) og et psykologisk (Tønnessvang) perspektiv. Samlet muliggør de en analyse af hvert enkelt arbejdsspørgsmål samt problemformuleringen.

3.2. PIERRE BOURDIEU

Bourdieu udviklede sine sociologiske teorier på baggrund af blandt andet Karl Marx' arbejde og forståelse af kapitaler, som værende værdier, der sættes i bevægelse for at skabe flere værdier (Andersen, 2025; Ørberg & Foldager, 2017). Bourdieu arbejder med fire former for kapital, men i undersøgelsen er der specifikt fokus på kropslig kulturel kapital. Bourdieu betegner begrebet kapitaler som de ressourcer og egenskaber, det enkelte individ er i besiddelse af. Kapitalerne fungerer forskelligt i forskellige felter, og de kan hver især omdannes fra en form til en anden. Et individs kapital bliver først til en virkelig fordel, når det indsættes i et felt, som habitus er forberedt på at navigere i (Pedersen et al., 2021b; Bourdieu, 1986).

3.2.1. HABITUS, FELT OG DOXA

Habitus er i grundlæggende træk de ubevidste måder, vi handler og tænker på, som ligger "på vores rygrad". Det er en del af vores sociale personlighed, som særligt grundlægges gennem den primære socialisering, hvor individet lærer samfundets normer og værdier. *Habitus* påvirkes af *alle* livserfaringer, men *tidlige* erfaringer har en særlig stor betydning.

Bourdieu inddeler også samfundet i forskellige områder, som han kalder *felter*. Et *felt* kan eksempelvis være uddannelsessystemet eller fodboldklubben. Han mener, at alle felter har deres egne værdisæt og regler (normer). Altså en central forestilling om hvad der er rigtigt, forkert samt selvfølgelig, og dette kaldes for *doxa* (Pedersen et al., 2021a; Lauridsen, 2025).

3.2.2. KULTUREL OG KROPSLIG KULTUREL KAPITAL

Kulturel kapital kan ifølge Bourdieu forstås som "the knowledge, skills, and other cultural acquisitions, as exemplified by educational or technical qualifications" (Bourdieu, 1986, s. 241). Den består af ressourcer såsom uddannelse, viden og kropslige færdigheder, men også adgang til kulturelle objekter og aktiviteter som eksempelvis bøger, musik, kunst og teater. Ligesom de andre kapitaler giver *kulturel kapital* individer mulighed for social anerkendelse og påvirker, hvordan man kan navigere inden for forskellige sociale lag. Kulturel kapital omfatter ligeledes dannelsen af menneskets normer og adfærd. Dette kaldes for det *kropslige kulturelle kapital* - eller *the embodied state* (Pedersen et al., 2021b; Pedersen et al., 2021c; Bourdieu, 1986).

Den kropslige form for kulturelle kapital refererer til de kulturelle ressourcer, der er inkorporeret i individets krop og fremtræder som sans for "god smag", kropssprog, sprogbrug, adfærd og manerer. Denne kapitalform er tæt knyttet til individets habitus og fungerer ofte ubevidst, idet den er erhvervet gennem længerevarende socialiseringsprocesser snarere end gennem bevidst tilegnelse (Lauridsen, 2025).

Kropslig kulturel kapital indebærer en fornemmelse for, hvad der i et givent felt opfattes som legitim og korrekt adfærd ["fin kultur"], og giver individet mulighed for at begå sig kompetent i sociale sammenhænge og i dominante positioner, hvor en viden om sådanne koder er afgørende. Ifølge Bourdieu forudsætter denne kapitalform en tidskrævende proces, hvor kulturelle dispositioner tilegnes gennem personlig investering og kontinuerlig øvelse; den kan derfor ikke overdrages direkte, men må opbygges gennem længere tid. Netop fordi den kropslige kulturelle kapital er så tæt forbundet med individet og dens tidligere erhvervelsesbetingelser, fungerer den ofte skjult [overset] og fremstår som en naturlig kompetence, snarere end som kapital, hvilket øger dens sociale og symbolske effektivitet (Lauridsen 2025; Bourdieu, 1986).

3.3. WOLFGANG KLAFKI

"Ved at vise dem en lille flig af verden, kan jeg åbne hele verden for dem." (Citat af Søren Bøjgaard Schleicher Andersen, Lektor, UC Syd; forelæsning om klasseledelse). Citatet fungerer som en parafrasering over den tyske pædagogiske teoretiker Wolfgang Klafkis dannelsesstænkning. Klafki udviklede sine teorier ud fra en grundlæggende antagelse om, at læring og dannelse ikke opstår gennem overfladisk undervisning, men gennem intense, meningsfulde møder med verden, hvor

eleven får mulighed for fordybelse og erkendelse (Brodersen, 2020, s. 63). På denne baggrund argumenterer Klafki for, at undervisning bør tilrettelægges, så den virker kategorialt dannende og muliggør en gensidig åbning mellem elev og indhold (Graf, 2013; Hinge, 2016).

3.3.1. DEN GENSIDIGE ÅBNING OG DET EKSEMPLARISKE PRINCIP

Den gensidige åbning er et centralt begreb i Klafkis dannelses teori og betegner den proces, hvor undervisningen både åbner verden for eleven og eleven for verden. Klafki beskriver dannelse som en dobbeltbevægelse, hvor eleven gennem mødet med væsentligt indhold udvikler forståelse, der gør det muligt at orientere sig i og forholde sig til verden. Samtidig forudsætter denne proces, at eleven selv er aktivt deltagende og åben over for det indhold, undervisningen tilbyder.

For at realisere denne gensidige åbning introducerer Klafki *det eksemplariske princip*, hvor undervisningen tager udgangspunkt i nøje udvalgte eksempler, som rummer almene og grundlæggende strukturer. I stedet for at tilstræbe en bred faglighed bør der i stedet fokuseres på få, oplevelsesrige eksempler, som gennem fordybelse kan åbne for forståelse af større sammenhænge. Det eksemplariske princip fungerer således som en indgang til det almene gennem det konkrete (Graf, 2013; Hinge, 2016).

3.3.2. KATEGORIAL DANNELSE

Klafki mener at undervisningen skal tilrettelægges, så den virker kategorialt dannende. Formålet med *kategorial dannelse* er, at eleven gennem undervisningen møder forskellige kategorier, der bidrager til den gensidige åbning. Den kategoriale dannelse forstås dermed hverken som ren vidensformidling (*material dannelse*) eller som ren udvikling af elevens færdigheder (*formal dannelse*), men som en sammentænkning af begge dimensioner (Graf, 2013; Ziehe et al., 2020; Klafki, 1983).

3.4. SITUERET PROFESSIONALISME

Den situeret professionalisme omhandler lærerens faglige dømmekraft samt evnen til at handle reflekteret, evaluerende og undersøgende i praksisnære situationer, hvor den faglige viden benyttes til at vurdere og justere kritisk på praksis (Molbæk et al., 2023).

Som supplerende perspektiv på lærerens situeret professionalisme kan den pædagogiske flue inddrages i analysen. Den pædagogiske flue kan forstås som et metaforisk begreb for lærerens opmærksom og sensitivitet i undervisningssituationen, særligt i relation til uforudsete hændelser og behov for didaktisk justering. I denne opgave anvendes modellen ikke som et selvstændigt analytisk greb, men som et nuancerende perspektiv på situeret professionalisme og didaktisk improvisation.

3.4.1. DEN PÆDAGOGISKE FLUE

Michael Uljens, beskriver undervisningen som en dynamisk proces fyldt med kompleksitet og uforudsigelighed, der kræver løbende didaktisk refleksion. Han pointerer, at læreren bør justere undervisningen fleksibelt og opmærksomt ud fra det, der sker i situationen, og udvise en situeret professionalisme (Hedegaard-Sørensen, 2013).

I sin analysemodel, *Den pædagogiske flue* (bilag 3), opdeler Uljens den didaktiske virksomhed i tre dele: planlægning (venstre side), gennemførelse (midten) og evaluering (højre side). I denne undersøgelse er der primært fokuseret på det midterste niveau.

P1 er det kollektive planlægningsniveau, for eksempel integrering af fælles mål og folkeskolens formålsparagraffer i årsplanen. P2 er det individuelle planlægningsniveau, eksempelvis for en konkret klasse eller elev. P3 er det interaktive niveau, hvor læreren justerer undervisningen i nuet, for eksempel diverse mål og aktiviteter.

Evalueringsniveauerne følger samme opdeling. E1 er kollektivt og vurderer elevens faglige udbytte i forhold til de centrale mål. E2 foregår efter undervisningen og vurderer, om forløbet bør justeres fremadrettet. E3 er den situationsbestemte evaluering, der finder sted under undervisningen, for eksempel som formativ evaluering ud fra en situeret vurdering (Madsen, 2014).

3.5. PSYKOLOGISK ILT

Jan Tønnesvang introducerer begrebet *psykologisk ilt*, som beskriver det mennesker, har brug for at trives og udvikle sig. Psykologisk ilt opstår i relationer, når betingelserne for anerkendelse, nærvær og ligeværd er til stede. Det miljø, hvor ilten findes og udveksles kalder Tønnesvang for *vitaliserende*. Begrebet danner således grundlag for forståelsen af vitalisering (Tønnesvang, 2009).

3.5.1. DE FIRE PSYKOLOGISKE BEHOV OG VITALISERINGSMODELLEN

Vitaliseringsmodellen er udviklet inden for psykologien, som en teoretisk ramme til at beskrive menneskers motivation og trivsel. Modellen identificerer fire grundlæggende psykologiske behov, som anses som værende centrale for motivation, læring og engagement: *Tilhørsforhold*, er behovet for at føle sig anerkendt og accepteret i sociale relationer. *Mestring*, er behovet for at opleve mestring og effektivitet i handlinger. *Autonomi*, er behovet for at opleve selvbestemmelse og kontrol over egne handlinger og *Mening*, er behovet for at opleve formål og sammenhæng i egne handlinger.

Modellen fremmer tilfredsstillelse af disse behov og skaber energi, engagement og motivation, mens manglende tilfredsstillelse kan føre til apati og lav motivation. Vitaliseringsmodellen anvendes som analytisk ramme til at forstå, hvordan disse fire behov påvirker individers psykologiske tilstand og handlekraft (Psykologisk Institut, 2025).

DEL 4: CASES

4.1. CASE A: KLOSTERGÅRDEN

U beder Birk følge med ind gennem en dør, der ligger afsondret fra alteret. U understreger, at der skal være ro. De træder ind i den lukkede klostergård. U siger ”Det her er det gamle kloster. Se en skøn gård. Kan du forestille dig, hvordan det har været i gamle dage med alle nonnerne?”. Birk ser sig omkring og svarer ”Hvor er her smukt. Og ja, det kan jeg godt.”. ”Se detaljerne på vinduerne.” U peger op og Birk følger opmærksomt og svarer ”De er virkelig flotte. De er alle sammen forskellige. Se deroppe er der et køkken.”. U fortæller at det stadig fungerer som kloster og forklarer Birk at der ikke er så mange nonner tilbage i Danmark. Birk undres over dette og samtalen føres over på klosterets funktion i dag, og til forskelle mellem religiøs praksis i Danmark og udlandet. Birk stiller spørgsmål og respondere med korte vurderinger som ”Det synes jeg er synd.” og ”Det giver mening.”. ”Men derfor holder vi stadig fast i de gamle normer og traditioner.” siger U til sidst. Birk nikker og U indskyder ”Og går i kirke juleaften.”.

Birk opholder sig aktivt i Klostergården og beder U tage et billede af ham under et stort træ, som han ønsker at vise til sine forældre. Efterfølgende siger Birk ”Jeg elsker at være på tur. Det er altid så spændende at besøge forskellige steder.”, han fortsætter ”Man lærer så meget forskelligt som er spændende.”. Birk udtrykker et ønske om at se flere historiske steder i byen og spørger, om U vil vise ham ”heksens hus” bagefter. Inden de forlader klosterhaven siger Birk ”Jeg vil vise det her til mine forældre en dag. Det er ligesom at være på Hogwarts.”. Han tilføjer, at hans forældre godt kan lide kultur der er anderledes end det land de kommer fra, og de forlader Klostergården sammen.

4.2. CASE B: AT TÆNDE LYS FOR ANDRE

Inde i Kirken står en flok elever ved lysestagebordet, sammen med U. U fortæller om kyndelmisse og lysmesse. Isra piller ved lysene og spørger U ”Koster det penge?”. ”Ja, bare en håndskilling.” svarer U. ”Hvad er en håndskilling?” spørger Isra igen. U forklarer at det bare er de småpenge man lige har ved hånden. ”Men hvad hvis man ikke har nogle?” spørger Isra og U svarer ”Så kan man nok godt alligevel. Men der er god skik at give bare en enkelt mønt.”.

Isra tæller sine penge, og finder nogle mønter frem, lægger dem i kirkebøssen og tager et lys. ”Må man så ønske sig nogen?” spørger hun. ”Ja, men for dem man holder af. Ikke for sig selv.” svarer U. ”Men hvad er så meningen altså? Så kan det jo være lige meget.” siger Isra, hun er utilfreds over hun ikke kan ønske noget til sig selv. ”Meningen er, at man ønsker noget godt for andre. Jeg tænder altid lys for dem, jeg elsker. Både dem der lever, og dem der er gået bort.” forklarer U. Isra løfter hagen og siger ”Så tænder jeg et for min bedste veninde. Men hun er ikke kristen altså.”, ”Det betyder ikke noget. Det er tanken der tæller.”.

Isra tænder lyset, og en anden elev, Birk, bryder ind i samtalen. ”Jeg er heller ikke kristen. Min familie tror på Allah. Må jeg så også godt tænde et lys?”. ”Ej, det kan man altså ikke.” siger Isra med skinger stemme. ”Hvorfor ikke?” siger Birk spørgende. U vælger at afbryde dem og fortæller at ”Det kan man godt. Kristne kan jo også bede i en moské, hvis bare de har respekt for de islamiske skikke.”. ”Ja, det er jo den samme Gud. Det siger min forældre i hvert fald.” svarer Birk og U giver ham ret.

Birk finder en mønt frem og tænder et lys for sin familie. Flere elever følger efter i handlingen. Nogle mangler mønter og eleverne deler indbyrdes, så alle, der har lyst, kan tænde et lys. Efter aktiviteten fortæller Isra, at hun tror på engle og gerne vil konfirmeres, men ikke er døbt, fordi hendes forældre mener, det er umoderne.

DEL 5: ANALYSE

5.1. ANALYSEDEL A: FACILITERING AF KROPSLIG KULTUREL KAPITAL

I denne analysedel undersøges, hvordan læreren faciliterer historiefaget i praksis, så elevernes tilegnelse af kropslig kulturel kapital understøttes. Analysen baseres på logbogen (bilag 2) og fokuserer på lærerens didaktiske facilitering af elevernes deltagelse i kulturelle felter, samt lærerens situerede handlinger. Analysen tager afsæt i arbejdsspørgsmål 1.

5.1.1. FACILITERING Gennem VALG AF HISTORISKE OG KULTURELLE RUM

Logbogen viser, at historiefaget bevidst placeres uden for klasselokalet gennem gentagne besøg i historiske og kulturelle rum, herunder museer og kirker. Dette didaktiske valg kan analyseres som en strategisk etablering af kulturelle felter, hvor eleverne gennem gentagen deltagelse får mulighed for at internalisere doxa. Disse rum fungerer som kulturelt ladede felter, hvor bestemte normer for adfærd, kropslig fremtræden og hensyntagen er gældende.

Faciliteringen består i, at læreren i tråd med Klafkis eksemplarisk princip udvælger få, men gentagne felter (museer og kirker), hvilket muliggør, at eleverne kan tilegne sig felternes doxa frem for blot at blive konfronteret med dem én gang.

Lærerens valg af museer og kirker som tilbagevendende læringsrum kan i denne sammenhæng forstås i lyset af det kategoriale dannelsesbegreb, hvor der etableres en sammenhæng mellem det materielle indhold og elevernes formelle tilegnelse. De udvalgte felter fungerer ikke blot som bærere af historisk viden, men som dannelsesmæssigt indhold, hvor elevernes måde at erfare, handle og orientere sig i verden udvikles gennem konkret deltagelse; Verden møder eleven og omvendt.

5.1.2. FACILITERING Gennem EKSPLICITERING AF FELTERNES DOXA

Logbogen dokumenterer, at læreren systematisk rammesætter elevernes deltagelse gennem forberedende dialoger før besøg og gennem italesættelse af forventninger ved ankomst til felterne. Feltets doxa samt hensyn og repræsentation formuleres eksplicit som en del af det at færdes i offentlige samt kulturelle kontekster. Disse forventninger fremstår ikke som sanktionerende regler, men som kulturelle koder knyttet til situationerne. Dermed adskiller faciliteringen sig fra traditionel

klasseledelse, idet fokus ikke er på kontrol, men på at give eleverne adgang til feltets doxa og mulighed for legitim deltagelse.

Faciliteringen består i at gøre feltets implicite normer eksplicit, således eleverne får adgang til doxa, der ellers kan være tavs og ekskluderende, og mulighed for legitim deltagelse.

5.1.3. FACILITERING Gennem SITUERET PROFESSIONALISME

Logbogen dokumenterer et centralt eksempel på lærerens situeret professionalisme i forbindelse med det spontane besøg i Sct. Catharinæ Kirke, som opstår efter et museumsbesøg, der ikke forløb som planlagt. I stedet for at fastholde den oprindelige plan vælger læreren at justere undervisningen i situationen og anvende det nærliggende kirkerum som alternativ læringskontekst.

Læreren handler i nuet og justerer den planlagte undervisning på baggrund af en situeret vurdering af, at museumsbesøget ikke understøtter undervisningens formål, hvorfor en alternativ didaktisk løsning iværksættes. Det spontane kirkebesøg fungerer således som en løbende evaluering og planlægning i praksis, hvor erfaringer omsættes til direkte handling. Dette kan forstås som en situeret bevægelse på Uljens' P3-niveau, hvor planlægning og evaluering aktualiseres i handling.

Besøget i Sct. Catharinæ Kirke kan desuden forstås som en didaktisk forberedelse til den senere planlagte gudstjeneste i Ribe Domkirke. Gennem dette greb gives eleverne mulighed for at stifte bekendtskab med feltet og doxa i en mindre krævende og mere overskuelig kontekst. Dermed reduceres kompleksiteten ved det kommende møde med domkirkens rum, og eleverne opnår en kropslig forhåndserfaring, som kan fungere som stilladsering.

Der anvendes det eksemplariske princip, idet Sct. Catharinæ Kirke fungerer som et konkret eksempel, der åbner for forståelsen af kirkerummet som et kulturelt og historisk fænomen. Dette eksempel bidrager til en gensidig åbning, hvor eleverne både får adgang til et kulturelt rum og samtidig forberedes på at kunne agere hensigtsmæssigt i et større og mere komplekst kirkeligt felt.

5.1.4. FACILITERING Gennem KROPSLIG MODELLERING AF FELTETS DOXA

En væsentlig del af faciliteringen sker gennem lærerens egne kropslige handlinger. Logbogen viser, at læreren modellerer feltets doxa ved eksempelvis at tage hatten af, bevæge sig roligt og anvende afdæmpet stemmeføring. Dermed fungerer lærerens kropslige praksis som et medierende led mellem

feltets doxa og elevernes gradvise internalisering heraf. Eleverne lærer ikke primært gennem instrukser, men gennem imitation og gentagelse; hatte-situationerne, særligt med eleven Bøg, illustrerer hvordan kropslige normer gennem tid gradvist internaliseres.

5.2. DELKONKLUSION A

På baggrund af analysedel A kan det konkluderes, at historiefaget i praksis faciliteres gennem lærerens didaktiske valg og situerede handlinger, der giver eleverne adgang til kulturelle felter og understøtter deres tilegnelse af kropslig kulturel kapital.

Faciliteringen består i lærerens bevidste valg af kulturelle felter, eksplicitering af felternes doxa samt kropslig modellering af hensigtsmæssig deltagelse, hvilket skaber adgang til legitim deltagelse i kulturelle sammenhænge. Gennem situeret professionalismisme og løbende didaktiske justeringer etableres genkendelige og progressive praksisser, hvor eleverne gradvist internaliserer feltets doxa og bevæger sig fra behov for ydre regulering mod mere selvstændig, situationsbestemt deltagelse.

Hvor denne analysedel har haft fokus på lærerens didaktiske facilitering og strukturelle greb, rettes blikket i den følgende analysedel mod elevernes oplevede deltagelse, engagement og nysgerrighed i mødet med vitaliserende rammer og psykologisk ilt.

5.3. ANALYSEDEL B: ELEVERNES NYSGERRIGHED OG OPLEVELSE

I denne analysedel undersøges, hvordan elevernes nysgerrighed understøttes gennem praksisnære og sanselige aktiviteter i historiefaget. Analysen baseres på Case A og B, samt supplerende kvantitativ empiri og tager afsæt i arbejds spørgsmål 2.

5.3.1. ANALYSE AF *CASE A: KLOSTERGÅRDEN*

Birks adfærd, da U fører ham ind i den afsondrede klostergård, kan forstås som en indikation af, at den sanselige og afsondrede ramme udgør betingelser for psykologisk ilt og dermed understøtter hans nysgerrighed. Samtalen mellem U og Birk fremstår dialogisk og undersøgende, idet Birk stiller spørgsmål, observerer omgivelserne og reflekterer over klosterets historie og funktion. Dette giver Birk mulighed for at opleve mestring, idet han aktivt deltager i samtalen, forholder sig til forskelle i religiøs praksis og får bekræftet sine iagttagelser.

Den afsondrede og rolige ramme kan forstås som et vitaliserende miljø, hvor betingelserne for psykologisk ilt er til stede. De grundlæggende psykologiske behov imødekommes gennem mulighed for autonom udforskning, relationel tilknytning og meningsfuld indsigt i kulturelle og historiske sammenhænge. Birk udtrykker selv begejstring for oplevelsen: ”Man lærer så meget forskelligt som er spændende”, hvilket kan forstås som udtryk for, at engagement og nysgerrighed er til stede.

Der foreligger en begyndende tilegnelse af kropslig kulturel kapital, idet Birk gennem kropslig erfaring, herunder observation af detaljer som vinduer og køkken, får en forankret forståelse af et historisk og kulturelt rum, samt normerne for hvordan man bevæger sig rundt i feltet.

Afslutningsvis peger casen på, at Birks nysgerrighed og engagement rækker ud over den umiddelbare situation. Hans ønske om at få taget et billede i klostergården for at vise det til sine forældre, hans hensigt om at tage sine forældre med tilbage til stedet, samt hans efterfølgende forespørgsel om at se ”heksens hus” indikerer, at oplevelsen har vakt en vedvarende interesse for de kulturelle og historiske oplevelser. Aktiviteten kan således forstås som mere end momentant engagement og som en lyst til videre udforskning af kulturelle rum.

Birks nysgerrighed kan således forstås som et resultat af et vitaliserende læringsmiljø, hvor psykologisk ilt fungerer som drivkraft for både engagement i situationen og en videre interesse for kulturelle erfaringer.

5.3.2. ANALYSE AF *CASE B: AT TÆNDE LYS FOR ANDRE*

Af case B fremgår det, hvordan elevernes nysgerrighed og engagement kan forstås som understøttet gennem en meningsfuld, praksisnær aktivitet, hvor de aktivt deltager i en kulturel religiøs handling. Situationen udspiller sig omkring lysbordet i kirken, hvor eleverne, med underviseren som facilitator, indgår i dialog om skik, betydning og hensyn.

Også her kan det forstås, at aktiviteten udgør et vitaliserende miljø, idet flere af de grundlæggende psykologiske behov imødekommes. Behovet for mening træder tydeligst frem, da handlingen med at tænde lys ikke blot forklares, men erfares gennem praksis. Isra stiller spørgsmål til ritualets formål og udtrykker modstand mod ikke at kunne ønske noget til sig selv, hvilket kan forstås som et udtryk for, at hun forholder sig aktivt og refleksivt til ritualets indhold. Gennem dialogen med U tydeliggøres ritualets symbolske betydning, hvilket bidrager til at skabe mening for Isra.

Isras spørgsmål, forbehold og refleksioner viser et aktivt engagement i handlingens betydning. Analysen peger på, at aktiviteten rækker ud over den umiddelbare situation. Da hun efterfølgende giver udtryk for "... at hun tror på engle og gerne vil konfirmeres, men ikke er døbt, fordi hendes forældre mener, det er umoderne.", kan dette forstås som en indikation af, at oplevelsen har sat overvejelser i gang.

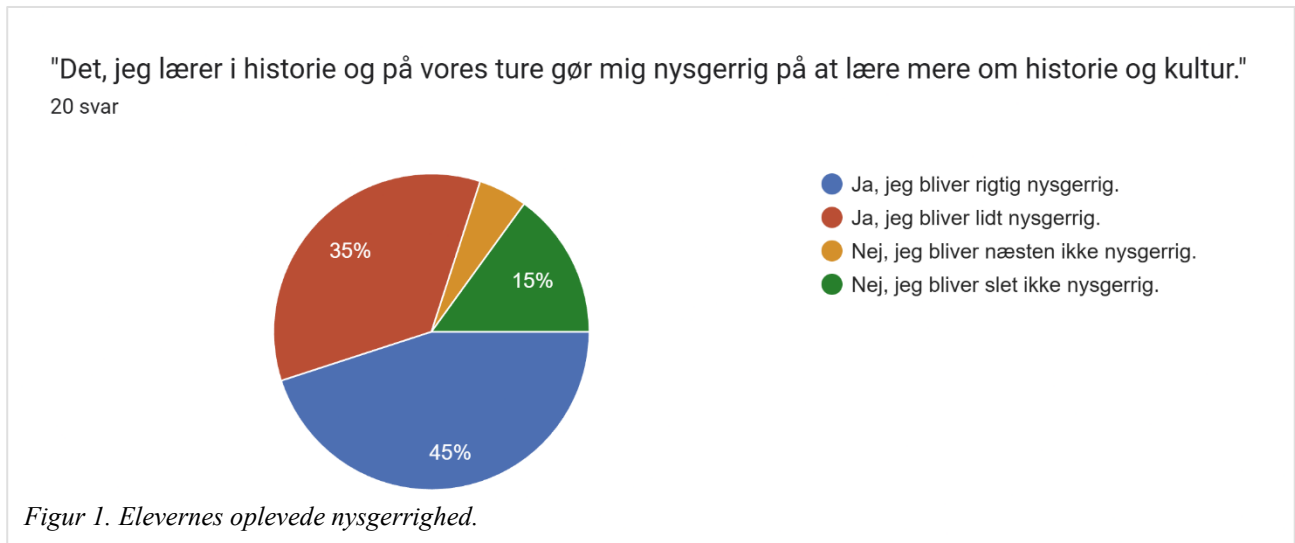
Samtidig understøttes autonomi, idet eleverne selv vælger, om de tænder lys og for hvem de vil tænde et lys. De træffer egne valg inden for en tydelig ramme, hvilket giver oplevelsen karakter af selvbestemt deltagelse frem for påtvungen aktivitet. Behovet for mestring imødekommes, når eleverne lærer, hvordan man begår sig i rummet og udfører ritualet korrekt, og når deres spørgsmål og bidrag anerkendes som legitime.

Endelig er elevernes fælles deltagelse central i situationen. Eleverne deler mønter med hinanden, venter på hinanden og deltager i fælles refleksioner om tro og forskellighed. Da Birk spørger, om han må tænde et lys, selvom hans familie er af en anden tro, opstår en værdibaseret samtale, hvor forskelle rummes og anerkendes. Denne fælles deltagelse styrker oplevelsen af tilhør.

5.3.3. SUPPLERENDE KVANTITATIV STØTTE TIL ANALYSEDEL B

Som supplement til de kvalitative analyser af Case A og B inddrages spørgeskemadata fra elevgruppen med henblik på at understøtte analysen af elevernes nysgerrighed og engagement i

historiefagets praksisnære aktiviteter. Det spørgsmål eleverne har besvaret lyder: ”Det, jeg lærer i historie og på vores ture, gør mig nysgerrig på at lære mere om historie og kultur.” (se figur 1).



Besvarelsene indikerer, at 45% af eleverne angiver, at de bliver *rigtigt* nysgerrige, mens 35% angiver, at de bliver *lidt* nysgerrige. Samlet set indikerer besvarelsene, at 80% af eleverne oplever, at historiefagets undervisning og tilknyttede ture vækker deres nysgerrighed for at lære mere om historie og kultur. Omvendt angiver 20%, at de i ringe eller ingen grad oplever øget nysgerrighed.

Den kvantitative empiri understøtter de kvalitative analyser ved at pege på, at den engagementskabende praksis, som observeres i casene, ikke er isoleret til enkelte elever, men genfindes på gruppeniveau.

5.4. DELKONKLUSION B

Analysedel B viser, at elevernes nysgerrighed og engagement i historiefaget understøttes, når undervisningen tilrettelægges som praksisnære, sanselige og meningsfulde aktiviteter, hvor eleverne selv deltager aktivt i både handling og refleksion. Når eleverne får mulighed for at udforske kulturelle fænomener gennem dialog, handling og fælles deltagelse, kan psykologisk ilt fungere som drivkraft for både momentant engagement og skabe grobund for en videre nysgerrighed over for kulturel kapital.

De kvalitative observationer af Birk og Isra understøttes af den kvantitative empiri, som indikerer, at elevgruppen som helhed oplever, at deres nysgerrighed for historie og kultur øges gennem

historiefagets praksisnære aktiviteter og ture. Samlet set peger analysen på, at engagement og nysgerrighed fungerer som centrale drivkræfter i elevernes møde med kulturelle aktiviteter og udgør et væsentligt afsæt for deres videre tilegnelse af kulturel kapital.

Hvor Case A tydeliggør sanselig fordybelse og individuel nysgerrighed, illustrerer Case B, hvordan engagement også kan opstå gennem værdimæssig forhandling og deltagelse i fælles praksis.

Hvor denne analysedel har belyst elevernes subjektive oplevelse af engagement og nysgerrighed, retter den følgende analysedel blikket mod, om disse oplevelser også kan genfindes som observerbare og dokumenterbare forandringer i elevernes sociale og kulturelle praksis.

5.5. ANALYSEDEL C: INDIKATORER PÅ EFFEKTER

Med afsæt i de engagementskabende praksisser, der er analyseret i analysedel B, undersøges det i denne analysedel, om der kan observeres en målbar forandring som kan fungere som belæg for, at tilegnelse af kropslig kulturel kapital styrker elevers sociale og kulturelle kompetencer. De følgende analyser tager særligt afsæt i logbogsnotater fra uge 45-48, hvor der kan observeres en gradvis ændring i Bøgs adfærd på tværs af beslægtede kulturelle felter (bilag 2). Analysen tager afsæt i eleven Bøg som empirisk indikator og arbejdsspørgsmål 3. I analysen anvendes Bøg ikke som repræsentant for elevgruppen, men som et analytisk eksempel, der illustrerer, hvordan tilegnelse af kropslig kulturel kapital kan komme til udtryk i praksis over tid.

5.5.1. BØG SOM ANALYTISK INDIKATOR

Logbogen (bilag 2) beskriver Bøg som en elev, der ved de tidlige museums- og kirkebesøg har vanskeligt ved at tilpasse sin adfærd til felternes doxa. Dette kommer blandt andet til udtryk ved, at han gentagne gange beholder sin hat på i kirkerummet, taler højt og har svært ved at regulere sin kropslige fremtræden uden lærerens eksplicitte indgriben (bilag 2, uge 45-46). I disse situationer indikeres et behov for ydre regulering, hvor læreren må intervenere for at opretholde feltets kulturelle og sociale normer. Observationerne peger på, at Bøg endnu ikke har internaliseret de kropslige dispositioner, der forventes i det pågældende felt. Bøg mangler kropslig kulturel kapital, der gør ham i stand til intuitivt at aflæse og handle i overensstemmelse med felternes doxa.

5.5.2. GENTAGELSE OG GRADVIS INTERNALISERING AF DOXA

Logbogen dokumenterer en tydelig progression i elevernes adfærd over tid. Ved de første besøg er der behov for hyppige irettesættelser og tæt voksenstyring, mens senere observationer viser færre indgreb, øget ro og begyndende selvregulering. Eleverne, herunder Bøg, begynder at korrigere sig selv og hinanden og udviser mere hensyn uden direkte indgriben (bilag 2, uge 46-47). Udviklingen kan ikke entydigt forstås som et resultat af konsekvent klasseledelse, men som en gradvis internalisering af feltets doxa gennem gentagen deltagelse i beslægtede kulturelle kontekster. Gentagelsen i beslægtede felter skaber genkendelighed og tryghed for eleverne, hvilket muliggør, at dispositionerne gradvist internaliseres som en del af elevernes habitus (Learning frem for performance; Soderstrom & Bjork, 2015).

5.5.3. FRA YDRE REGULERING TIL INTERNALISERET DOXA

Ved senere observationer i logbogen fremgår der over tid en tydelig forandring i Bøgs adfærd. I forbindelse med efterfølgende kirkebesøg, og den afsluttende gudstjeneste i Ribe Domkirke observeres det, at Bøg tager hatten af uden påmindelse, bevæger sig mere roligt i rummet og i højere grad regulerer sin stemmeføring (bilag 2, uge 48). Der ses færre eksplicitte irettesættelser, og læreren behøver i mindre grad at gribe ind for at korrigere ham. Denne udvikling peger på en overgang fra performance til learning (Soderstrom & Bjork, 2015) og kan forstås som et tegn på en begyndende tilegnelse af kropslig kulturel kapital. Bøgs handlinger fremstår ikke længere primært som reaktion på lærerens instruktioner, men som mere automatiserede og situationsbestemte.

Den observerede forandring kan dermed betragtes som en målbar effekt i kvalitativ forstand, idet den dokumenteres gennem gentagne observationer over tid, inden for beslægtede felter. Hatte-situationen fungerer som en konkret indikator på Bøgs overgang fra ydre regulering til internaliseret doxa, idet handlingen udvikler sig fra at være lærerinitieret til at blive situationsbestemt og selvreguleret.

Denne forandring forstås som en gradvis inkorporering af kropslig kulturel kapital, hvor Bøgs habitus justeres gennem gentagen praksis i de kulturelle felter. De kropslige dispositioner, han udvikler, kommer ikke blot til udtryk som korrekt adfærd i kirkerummet, men også som øget hensyntagen til fællesskabet og feltets doxa.

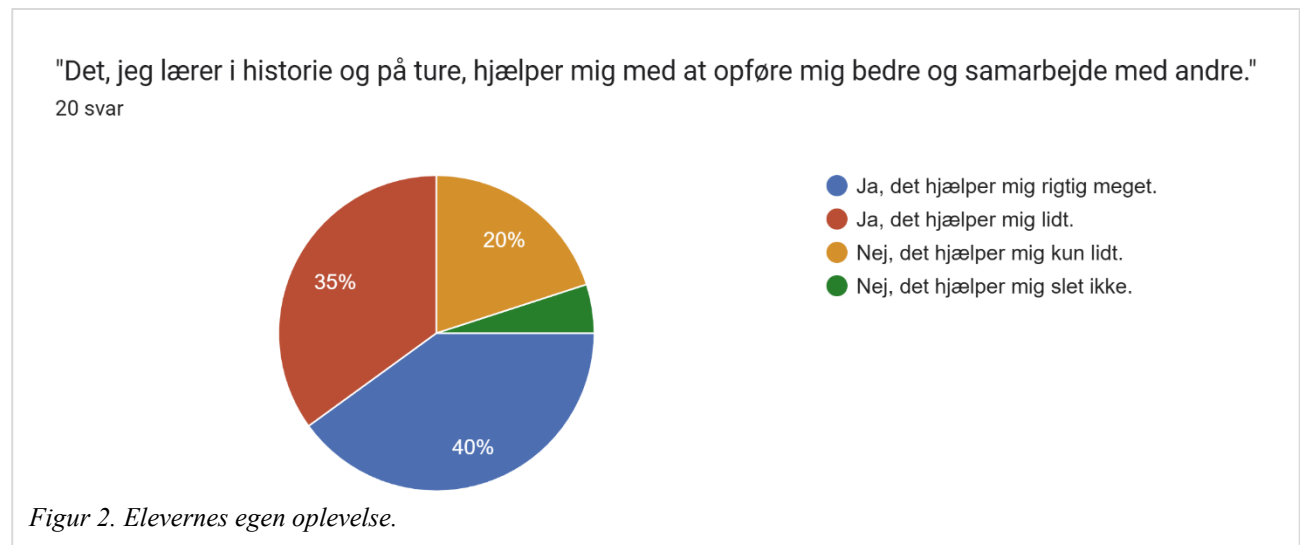
Dermed kan de observerede ændringer i Bøgs adfærd forstås som indikatorer på styrkede sociale og kulturelle kompetencer. Bøgs evne til at aflæse situationen i Ribe Domkirke, regulere sin krop og indgå i feltets fælles doxa vidner om en øget normfølsomhed, social koordinering og et optag af kropslig kulturel kapital.

5.5.4. SUPPLERENDE KVANTITATIVE INDIKATIONER TIL ANALYSEDEL C

Som supplement til de kvalitative logbogsobservationer inddrages et svar fra elevspørgeskemaet med henblik på at undersøge, om der kan identificeres en målbar effekt, der understøtter analysens kvalitative fund. Det besvarede spørgsmål lyder: ”Det jeg lærer i historie og på ture, hjælper mig med at opføre mig bedre og samarbejde med andre.” (se figur 2).

Besvarelsene indikerer, at 40% af eleverne angiver, at det hjælper dem *rigtig meget*, mens 35% angiver, at det hjælper dem *lidt*. Samlet set angiver 75% af eleverne, at historiefaget og de tilknyttede

ture i nogen eller høj grad bidrager positivt til deres adfærd og samarbejdsevne. Omvendt angiver 20%, at det kun hjælper lidt, men 5% oplever, at det slet ikke hjælper.



Disse resultater peger på en overvejende positiv selvrapportering blandt eleverne, hvor flertallet oplever en sammenhæng mellem historiefagets praksisnære aktiviteter og deres sociale adfærd. Set i kontrast til analysen af Bøg kan disse besvarelser forstås som kvantitative indikatorer på, at den kropslige og situerede undervisning ikke blot påvirker enkelte elevers adfærd, men opleves som meningsfuld for en bredere elevgruppe.

Samtidig er det væsentligt at anlægge analytisk forsigtighed. Spørgeskemaet måler elevernes egne oplevelser og vurderinger og kan derfor ikke anvendes til at fastslå kausale sammenhænge. Resultaterne kan heller ikke entydigt tilskrives tilegnelsen af kropslig kulturel kapital alene, da elevernes svar kan være påvirket af andre faktorer såsom relationer, klassens sociale dynamik og lærerens generelle praksis.

Ikke desto mindre udgør spørgeskemadataen et væsentligt supplement til de kvalitative observationer. Hvor logbogen dokumenterer konkrete adfærdsmæssige ændringer over tid hos enkelte elever, peger spørgeskemaet på, at en større del af elevgruppen selv oplever, at historiefagets praksisnære aktiviteter bidrager til bedre samarbejde og hensigtsmæssig adfærd. Dermed styrkes analysens samlede belæg for, at tilegnelsen af kropslig kulturel kapital kan have betydning for elevernes sociale og kulturelle kompetencer.

5.6. DELKONKLUSION C

Analysedel C peger på, at der inden for opgavens metodiske ramme kan observeres indikatorer på, at tilegnelsen af kropslig kulturel kapital over tid kan have betydning for elevernes ageren i forskellige felter.

Samlet set peger analysedel C på, at der kan observeres en målbar forandring, der kan fungere som et kvalificeret belæg for, at tilegnelsen af kropslig kulturel kapital kan styrke elevers sociale og kulturelle kompetencer. Logbogsobservationerne dokumenterer en adfærdsændring hos eleven Bøg over tid, hvor der ses en tydelig udvikling i hans habitus og situationsbestemt adfærd i kulturelle felter. Disse observerbare forandringer kan forstås som en gradvis inkorporering af den kropslige kulturelle kapital, der kommer til udtryk gennem en øget forståelse for doxa hos Bøg.

Den kvantitative empiri supplerer dette kvalitative fund ved at indikere, at et flertal af eleverne selv oplever, at historiefagets praksisnære aktiviteter bidrager positivt til deres adfærd og samarbejde med andre. Selv om de kvantitative data ikke kan fastslå kausalitet, understøtter de som triangulerende empiri den indikation, som logbogen peger på, nemlig at de kropslige og situerede undervisningsformer opleves som betydningsfulde for elevernes sociale praksis. Inden for opgavens metodiske ramme udgør kombinationen af langsigtede observationer og elevselvrapportering et solidt empirisk belæg for en sammenhæng mellem kropslig kulturel kapital og sociale samt kulturelle kompetencer.

DEL 6: KONKLUSION & DISKUSSION

6.1. KONKLUSION

Denne bacheloropgave har undersøgt, hvordan historiefaget på mellemtrinet kan faciliteres, så elevernes tilegnelse af kropslig kulturel kapital understøttes, og hvordan dette kan bidrage til styrkede sociale og kulturelle kompetencer samt øget nysgerrighed for kulturelle erfaringer. Samlet set viser analyserne, at lærerens didaktiske facilitering af historiefaget, elevernes engagement i praksisnære aktiviteter og de observerbare forandringer i deres sociale og kulturelle kompetencer er sammenhængende i en dannelsesproces.

Det kan på baggrund af analyserne konkluderes, at tilegnelsen af kropslig kulturel kapital sker gennem gentagne og genkendelige praksisser, hvor eleverne over tid får mulighed for at internalisere forskellige felters doxa gennem aktiv deltagelse. Når læreren arbejder bevidst med kontinuitet mellem planlægning, gennemførelse og evaluering og samtidig udviser situeret professionalisme, skabes der forudsigelighed og trygge rammer for elevernes møde med historiske og kulturelle rum. Denne form for facilitering reducerer kulturel usikkerhed og understøtter, at eleverne gradvist kan bevæge sig fra behov for ydre regulering mod mere selvstændig og situationsbestemt deltagelse eller handling. Kropslig kulturel kapital fremstår dermed som en internaliseret praktisk viden om, hvordan man orienterer sig og handler hensigtsmæssigt i forskellige kulturelle felter.

Analysen viser desuden, at elevernes nysgerrighed for kulturelle erfaringer styrkes, når historiefaget tilrettelægges som praksisnære, sanselige og meningsfulde aktiviteter. Når undervisningen foregår i vitaliserende miljøer, hvor elevernes grundlæggende psykologiske behov imødekommes, skabes der psykologisk ilt, som fremmer engagement og deltagelse. Elevernes aktive involvering i handling, dialog og fælles refleksion bidrager ikke blot til øget engagement i situationen, men fungerer som afsæt for en vedvarende nysgerrighed over for historie og kultur. Den kvantitative empiri understøtter disse fund ved at vise, at eleverne selv oplever en øget interesse for historiefaget gennem praksisnære undervisningsformer.

Desuden peger analysen på, at tilegnelsen af kropslig kulturel kapital inden for undersøgelsens metodiske ramme, kan forstås som havende en observerbar effekt i kvalitativ forstand på elevernes

sociale og kulturelle kompetencer. De langsigtede observationer dokumenterer, hvordan elevernes adfærd over tid ændrer karakter og bliver mere situationspræget i mødet med kulturelle felter, der er præget af en specifik doxa. Disse forandringer kan anses som en gradvis inkorporering af kropslig kulturel kapital, hvor eleverne i stigende grad aflæser og handler i overensstemmelse med felternes doxa. De kvantitative data supplerer denne anskuelse ved at indikere, at eleverne oplever, at historiefagets praksisnære aktiviteter har en positiv betydning for deres samarbejde og sociale samspil. Inden for opgavens metodiske ramme udgør kombinationen af kvalitative observationer og elevselvrapportering et solidt empirisk belæg for en sammenhæng mellem kropslig kulturel kapital og udviklingen af sociale og kulturelle kompetencer.

Samlet konkluderes det, at historiefaget, når det faciliteres som et praksisnært og kropsligt forankret læringsrum, kan fungere som en bevidst dannelsesstrategi på mellemtrinnet. Gennem lærerens bevidste didaktiske facilitering af elevernes deltagelse i forskellige felter, kan elevernes kropslige kulturelle kapital styrkes, hvilket både bidrager til øget nysgerrighed for kulturel erfaring og til udviklingen af sociale og kulturelle kompetencer.

Historiefagets potentiale som dannelsesstrategi realiseres således gennem lærerens didaktiske facilitering af elevernes deltagelse i kulturelle felter snarere end gennem det historiske indholdsvalg alene. Historiefagets bidrag ligger således ikke blot i formidlingen af historisk viden, men i dets mulighed for at give eleverne erfaring med at være deltagere i kultur.

6.2. DISKUSSION

I den offentlige og daglige debat på lærerværelset fremføres der ofte en opfattelse af, at det ikke er lærerens ansvar at opdrage eleverne. Dette er i sig selv korrekt, idet opdragelsen primært er hjemmets ansvar. Ifølge folkeskolelovens formål er det imidlertid lærerens ansvar at danne eleverne i samarbejde med hjemmet. Dannelse kan i den sammenhæng ikke reduceres til tilegnelse af faglig viden alene, men må forstås bredere som elevernes mulighed for at udvikle kompetencer til at kunne deltage hensigtsmæssigt i samfundet kulturelle og sociale fællesskaber, samt bryde chanceuligheden. På den baggrund peger undersøgelsen på, at dannelse i relation til kulturel kapital også omfatter en kropslig dimension. Denne dimension kan læreren med fordel betragte som en del af undervisningsopgaven i folkeskolen, således at undervisning og dannelse ikke alene forstås som en

tilegnelse af ”videnskapital”, men også som en praksis, hvor eleverne opøver kropslige og sociale dispositionsformer.

Samtidig rejser dette et væsentligt perspektiv på et mere overordnet niveau. Hvis læreren i praksis forventes at varetage en dannelsesopgave, der også omfatter udviklingen af kropslig kulturel kapital, forudsætter dette rammer, der gør opgaven bæredygtig. På makroniveau kan der derfor argumenteres for nødvendigheden af strukturelle og organisatoriske betingelser, som understøtter lærerens mulighed for at arbejde praksisnært, situeret og kontinuerligt med kulturelle erfaringer. Dette kan eksempelvis omfatte muligheden for gentagne besøg i kulturelle felter samt en skolestruktur, hvor dannelse forstås som en fælles opgave frem for et individuelt læreransvar. Dermed peger opgaven ikke blot på et didaktisk ansvar hos den enkelte lærer på mikroniveau, men også på et behov for rammer og prioritering, der gør det muligt for læreren at bære dannelsesopgaven i praksis.

Resultaterne af undersøgelsen peger på, at historiefaget rummer et betydeligt potentiale som dannelsesfag, når undervisningen bevæger sig ud af klasserummet og ind i konkrete kulturhistoriske rum. Samtidigt rejser analyserne en række centrale spørgsmål om de strukturelle og organisatoriske betingelser, der skal være til stede, for at dette dannelsespotentiale og undervisningsform kan realiseres i praksis på tværs af forskellige kommunale samt lokale kontekster.

Et centralt diskussionspunkt vedrører ulighed i elevers adgang til kulturelle erfaringer. Som det nævnes i indledningen, møder eleverne skolen med forskellige forudsætninger for at aflæse og deltage i kulturelle felter, hvilket kan forstås i lyset af forskelle i adgang til kulturel og kropslig kulturel kapital. Selvom disse forskelle ikke kan betragtes som deterministiske, kan de forstås som udtryk for strukturelt betinget chanceulighed, knyttet til elevers opvækstvilkår og miljøer. I denne sammenhæng får skolen en særlig kompensatorisk rolle, idet den udgør en af de få fælles arenaer, hvor alle elever potentielt kan møde kultur, historie og dannelse på lige vilkår.

Her opstår imidlertid en væsentlig spænding mellem historiefagets dannelsesmæssige ambitioner og de konkrete vilkår, som skoler opererer under – særligt i økonomisk pressede kommuner. Selvom samarbejde med lokale kulturelle institutioner og aktører allerede kan være etableret, rummer det lokale ikke nødvendigvis de kulturelle eller historiske felter, der kan understøtte elevernes dannelse i et bredere samfundsmæssigt perspektiv. Hvis elever primært møder de samme lokale praksisser og referencerammer, risikerer man at reproducere eksisterende kulturelle horisonter frem for at udvide dem.

I denne sammenhæng fremgår adgang til offentlig transport som en afgørende, men ofte overset, forudsætning for at realisere historiefagets potentiale som kulturelt mødested. Muligheden for at transportere elever væk fra det lokale og ind i andre historiske og kulturelle rum - eksempelvis, museer, kirker, slotte, byrum eller nationale kulturinstitutioner - kan betragtes som en strukturel forudsætning for, at elever får erfaring med kulturelle felter, der rækker ud over deres umiddelbare livsverden.

Samtidig kan adgangen til transport ses som en nødvendig forudsætning for lærerens mulighed for at facilitere elevers dannelse i praksis. Offentlig transport kan således forstås som et dannelsesredskab snarere end en logistisk detalje, idet den muliggør adgangen til de kulturelle erfaringer, som historiefaget - og andre fag - sigter i mod at give eleverne. Set i lyset af folkeskolelovens formål om at forberede eleverne til deltagelse, medansvar og rettigheder i et demokratisk samfund kan det diskuteres, om manglende adgang til transport reelt begrænser elevers dannelsesmuligheder.

Hvis historiefagets praksisnære og kropslige undervisningsformer dokumenterbart understøtter udviklingen af kropslig kulturel kapital, sociale og kulturelle kompetencer samt nysgerrighed, rejser det er professionsetisk spørgsmål om, hvorvidt disse undervisningsformer bør være afhængige af lokale økonomiske prioriteringer eller om de i højere grad bør forankres strukturelt og politisk i overensstemmelse med folkeskolelovens formål. Samtidig må det anerkendes, at lærerens didaktiske kompetencer fortsat spiller en central rolle. Som konklusionen af analysen viser, kan situeret professionalismisme og bevidst didaktisk facilitering skabe progression og tryghed for eleverne, også inden for begrænsede rammer. Diskussionsafsnittet peger dog på, at der er grænser for, hvad didaktisk kreativitet alene kan kompensere for, hvis de strukturelle muligheder for at ”vise eleverne en flig af verden” og bringe dem i kontakt med relevante felter uden for det lokale er fraværende.

Afslutningsvis peges der på, at realiseringen af historiefagets dannelsespotentiale ikke alene er et spørgsmål om lærerens didaktiske valg, men også om politiske og strukturelle prioriteringer. Adgang til *gratis offentlig transport for skoleklasser* kan i denne sammenhæng ses som et konkret og relativt lavpraktisk greb, der kan bidrage til at mindske strukturelt betinget chanceulighed og understøtte skolens dannelsesopgave. Dermed placeres ansvaret for elevers adgang til kultur ikke udelukkende hos den enkelte lærer eller skole, men som et fælles samfundsmæssigt anliggende.

REFERENCER

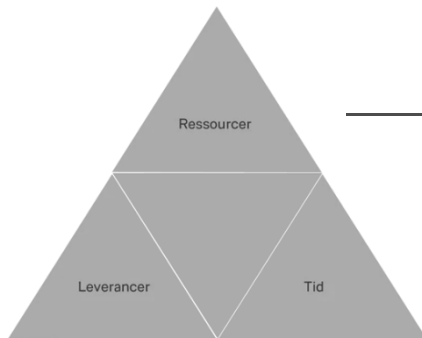
- Andersen, H (2025, 1. juli). Pierre Bourdieu. I: LEX. Hentet 3. januar 2026 fra https://lex.dk/Pierre_Bourdieu
- Metodeguiden (2025, 1. oktober). Triangulering. Aarhus Universitet. <https://metodeguiden.au.dk/triangulering>
- Bonde, H. (2022, 20. april). *Vil du virkelig huske noget, så brug sanserne*. Videnskab.dk.
<https://videnskab.dk/krop-sundhed/vil-du-virkelig-huske-noget-saa-brug-sanserne/>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I: J. G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 280–291). Greenwood Press.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011). Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser (1. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2020). Æstetik og oplevelse. I: Illum Hansen, T. & Ziehe, T. (Red.). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen* (s. 27-53), (2. udgave). Hans Reitzel Forlag.
- Børne- og undervisningsministeriet (2025, 11. maj). *Folkeskolens formål*.
<https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/om-folkeskolen/folkeskolens-formaal/>
- Ejrnæs, M. (2008). Social arv, chanceulighed og risikofaktorer. *Månedsskrift for praktisk lægegering: Tidsskrift for praktiserende lægers efteruddannelse*, 86 (9), 1063-1073.
- Frederiksen, T. (2019, 28. november). Interkulturel kompetence: Om at navigere i kulturmøder og globale sammenhænge. *Social Kritik*, 160, 36-39.
- Graf, S. T. (2013). Det eksemplariske princip i didaktikken [Ph.d.-afhandling]. Institut for kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174619480/Graf_2013_Det_eksemplariske_princip_phd_afhandling.pdf
- Hedegaard-Sørensen, L. (2013). Inkluderende specialpædagogik: Procesdidaktik og situeret professionalismisme i undervisningen (1. udgave). Akademisk Forlag.
- Hinge, H. (2016). Didaktik og dannelse. I: Buchardt, M. (Red.), *Religionsdidaktik: Traditioner og tilgange* (s. 19-25), (1. udgave). Hans Reitzel Forlag.
- Høegsberg, T. (2025, 9. april). *Facilitering er noget, du skal lære – sådan gør du!*. VIA University College.
<https://viden.via.dk/evu/facilitering-er-noget-du-skal-laere-saadan-goer-du>
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik: udvalgte artikler*. Nyt Nordisk Forlag
- Lauridsen, S. (2025, 5. april). *Bourdieu og Habermas*. [Blog indlæg]. Studiehjælp. <https://xn--online-studiehjlp-5rb.dk/introduktion-til-bourdieu/>

- Madsen, C. D. (2014). Fællesskabende didaktikker og fleksible læringsmiljøer. Det postmoderne lederliv. S. 66-67. <https://www.ucn.dk/media/ihybzxp/faellesskabende-didaktikker-og-fleksible-laeringsmiljoer-butm.pdf>
- Meier Jæger, M., Munk, M. D. & Ploug, N. (2003). Ulighed og livsløb: Analyser af betydningen af social baggrund. Socialforskningsinstituttet. <https://www.vive.dk/media/pure/4z652ovq/321967>
- Metodeguiden (2025, 1. oktober). *Triangulering*. Aarhus Universitet. <https://metodeguiden.au.dk/triangulering>
- Molbæk, M., Hedegaard-Sørensen, L. & Quvang, C. (2023). Kapitel 1.2. Centrale begreber og pointer. I Molbæk, M. (Red.), *Deltagelse og forskellighed: En grundbog om inklusion og specialpædagogik* (3. udgave). Hans Reitzel. <https://deltagelseogforskellighed3udg.digi.hansreitzel.dk/?id=144#c266>
- Pedersen, K. et al. (2021a). Habitus. I: *Pierre Bourdieu: Kompendium*. Hentet 3. januar 2026 fra <https://www.studienet.dk/pierre-bourdieu/habitus>
- Pedersen, K. et al. (2021b). Hvad er kapital. I: *Pierre Bourdieu: Kompendium*. Hentet 3. januar 2026 fra <https://www.studienet.dk/pierre-bourdieu/kapital/hvad-er-kapital>
- Pedersen, K. et al. (2021c). Kulturel kapital. I: *Pierre Bourdieu: Kompendium*. Hentet 3. januar 2026 fra <https://www.studienet.dk/pierre-bourdieu/kapital/kulturel>
- Psykologisk Institut (2025, 11. november). *De fire psykologiske behov*. Aarhus BSS - School of Business and Social Science. <https://psy.au.dk/forskning/forskerwebsites/vitaliseringspsykologi/vitaliseringsmodellen/de-fire-psykologiske-behov>
- Psykologisk Institut (2025, 11. november). *Vitaliseringsmodellen*. Aarhus BSS - School of Business and Social Science. <https://psy.au.dk/forskning/forskerwebsites/vitaliseringspsykologi/vitaliseringsmodellen>
- Soderstrom, N. C. & Bjork, R. A. (2015). Learning Versus Performance: An Integrative Review. *Perspectives on Psychological Science*, 10 (2), 176-199. https://bjorklab.psych.ucla.edu/wp-content/uploads/sites/13/2016/11/soderstorm_ra_learningvspperformance.pdf
- Socialstyrelsen (2014). *Læringstema: Sociale kompetencer*. https://emu.dk/sites/default/files/2019-04/Temah%C3%A6fte%20-%20L%C3%A6ringstema_sociale_kompetencer.pdf
- Skytte, L. (2022, 3. september). *Projekttrekanten: Et redskab til at lede opad*. VIA University College. <https://viden.via.dk/evu/projekttrekanten-et-redskab-til-at-lede-opad>
- Tønnesvang, J. (2009). *Skolen som vitaliseringsmiljø for dannelse, identitet og fællesskab* (1. udgave). Klim.
- Ziehe, T., Brodersen, P. & Illum Hansen, T. (2020). Oplevelse, fordybelse og virkelyst: Noter til æstetik i undervisningen (2. udgave). Hans Reitzel Forlag.
- Ørberg, M & Foldager, J. (2017, 15. september). *Greb om begrebet: Hvad betyder 'kapital'?*. Revolution. <https://marxist.dk/greb-om-begrebet-hvad-betyder-kapital/>

BILAG

BILAG 1

Projekttrekanten, udfyldt både før og efter undersøgelsen.



PROJEKTTREKANTEN

Tid	6 uger
Leverance	Kvalitativ og kvantitativ empiri (Observationer/spørgeskema/elevrefleksioner) <u>Arbejdsspørgsmål, før:</u> - Hvordan understøttes elevernes tilegnelse af kropslig kulturel kapital? <u>Arbejdsspørgsmål, efter:</u> - Er det lykkedes at understøtte elevernes tilegnelse af kropslig kulturel kapital? - Hvordan er det blevet gjort? - Ses der en målbar effekt?
Ressource	<u>Områdets kulturelle tilbud der kan benyttes:</u> - Fiskeri- og søfartsmuseet - Grundtvigskirken - <i>Hex</i> – Museum of witch trials <u>Økonomi:</u> <i>Begrænsede midler.</i> Der skal ansøges om togbillet ved skolen kontor. Der skal sendes mail til <i>Hex</i> og efterspørges fribilletter.

BILAG 2

Logbog over besøg til kulturelle institutioner med 6. klasse (Social ageren/kropslig kulturel kapital).

Uge	Kulturel institution	Forventning	Mål	Løsning	Observationer	Evaluering
44	Fiskeri- og Søfartsmuseet	Eleverne støjer meget, og begår sig uhensigtsmæssigt i offentligheden. Jeg forventer at de ikke cykler pænt, og råber og skriger til hinanden.	Eleverne er afdæmpet, og begår sig hensigtsmæssigt i offentligt rum. Eleverne får lavet en "mini-dokumentar".	Militant uddannelse af videreformidling og kolonne. Klassedialog om hvordan man agerer i det offentlige rum (værdier, normer, pli).	<u>Militant uddannelse:</u> Vi gennemfører øvelsen i skolegården. Eleverne gentager øvelsen, under kommando, til de udfører opgaven fejlfrit. De finder øvelsen sjov. <u>Cykelturen:</u> Birk agerer næstkommanderende og cykler forrest. Jeg cykler bagers. Der er ikke råben på turen, kun fremdrift. <u>Fiskeri- og søfartsmuseet:</u> Eleverne støjer. I forsamlingsrummet, spreder de sig over alle fællesborde. Jeg beder dem om at sætte sig ved ét bord af hensyn til andre grupper. De gør det. Jeg husker dem på vores klassedialog om almen pli og hensyntagen; De dæmper sig.	<u>Militant øvelse:</u> Det virker. Eleverne synes det er sjovt og de er engagerede. De hunder hinanden og husker hinanden på at videreformidle. <u>Cykelturen:</u> Vi kommer sikkert frem, med et pitstop som jeg videreformidler fra bagtrop til fronten. Alle cykler pænt og er i godt humør. <u>Fiskeri- og Søfartsmuseet:</u> Eleverne bliver efter samtalen i plenum afdæmpet og begår sig med fokus på hensyntagen.
45	Hex – Museum for witch trials	At de har svært ved at tage hensyn til andre gæster. At de har svært ved at holde fokus og udføre deres opgaver. At "spiltdid" vil, fører til interne konflikter.	Eleverne er afdæmpet, og begår sig hensynsmæssigt på museet. De får lavet deres arbejdsspørgsmål til deres fremlæggelse senere på ugen.	Huske eleverne på almene normer og pli, i plenum, inden vi ankommer til museet. Sørge for en strukturel arbejdsform for dem på museet, så de optager faglig viden, og ikke har for meget "spiltdid".	<u>Samtale i plenum i klassen, før afgang:</u> U: "Husk nu, at når man er ude er der andre regler end på skolen. Det er forventet af jer at i opfører jer pænt og ordentligt. Når man er på museum, skal man ikke lege." Elev: "Men det kan man jo på Fiskerimuseet." U: "Ja, men det er også lavet til børn. Det museum vi skal ud på i dag er ikke kun for børn. Det er mest for voksne. Og vi har været heldige at få gratis billetter. Så vi skal respektere at der er andre gæster. Hvordan gør vi det?" Elev: "Ved at opfører os pænt." U: "Ja. Og det ved jeg at I kan. Vi gider ikke at folk glør på os med "onde øjne" vel?" Elev: "Nej." U: "Så vi gør vores bedste, for at vise hensyn. Og hvordan viser man mest hensyn?" Elev: "Ved ikke at løbe. Eller lege. Eller råbe og sådan." U: "Nemlig. I har forstået det." <u>Samtale i plenum foran hovedindgangen til Hex:</u> "Husk, at I repræsenterer os voksne, når vi er sammen ude i det offentlige. Hvis folk synes I opfører jer uopdraget, er det os lærere de dømmer." <u>På Hex:</u>	Eleverne begår sig pænt i starten. Lige så snart de føler de ikke er under opsyn, begynder de at opfører sig uhensigtsmæssigt. De skal hele tiden mindes om at opfører sig ordentligt og udfører deres arbejdsopgaver sammen med deres gruppe. For meget tid brugt på at indrette dem, og løse interne konflikter. Museet er udelukkende visuelt og auditivt – det fanger ikke deres interesse. De prøver at løse opgaven i starten, men mister fokus, fordi meget skal læses. Det er kun videoerne om Splids og Lamme Lone der fanger dem. Vi forlader museet for tid.

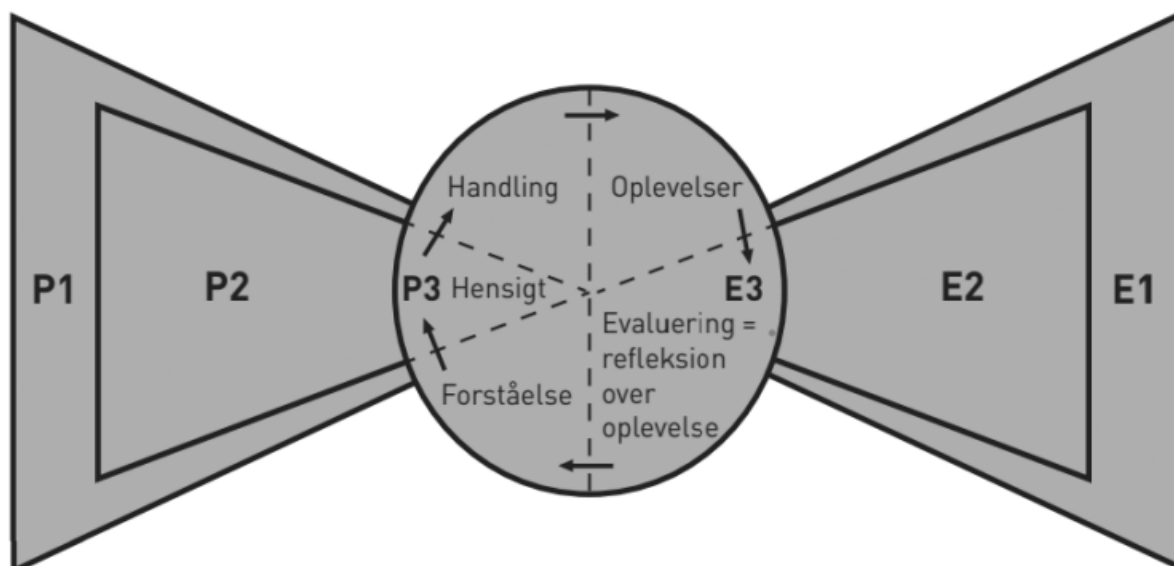
					Jeg tager til en start hatten af, og fortæller eleverne at det er almen pli at tage hatten af i respekt, når man træder inden for. Eleverne tager hatten af på min opfordring. De efterlader deres kasketter i garderoben. Eleverne skal huskes meget på at tage hensyn og ikke støje. De løber meget rundt og er ikke samlet i deres arbejdsgrupper. De behandler objekterne på museet som legetøj – har et behov for at klatre. De er ikke engagerede og har for meget tid til interne konflikter. <u>Elevudtalelse på Hex:</u> <i>"Det er virkelig spændende når man får lov til at være på tur. Det er også hyggeligt. Man lærer faktisk meget mere, og så er det ikke så kedeligt. Skal vi noget mere ud på museer?"</i> (Birk) <i>"Hold kæft det er kedeligt det her! Jeg gider ikke (navn). Man går jo bare og kigger hele tiden, og det er kedeligt altså."</i> (Isra)	
45	Sct. Catharinæ Kirke (Spontan aktivitet efter besøg på Hex)	At de <i>ikke</i> ved hvordan man begår sig i et religiøst rum, og derfor agere uhensigtsmæssigt gennem støj og anden ikkeacceptabel opførsel – f.eks. at bande højlydt, løbe eller pille ved alteret.	At eleverne er afdæmpet. At de lærer at agere "ordentligt" i et historisk rum. At de lærer om sammenhængen mellem historie og religion. At de lærer om de normer der findes kulturelt i en kirkelig instans. Selv at tage hat på, så jeg kan agere eksempel overfor eleverne i min opførsel (spejlneuroner). At de er forberedt til den årlige julegudstjeneste i Ribedomkirke.	Tag dem med i kirke. Gerne én der ikke er Lutheransk, så de kan lærer om overgangen (reformationen). Lad dem opleve kirkens rum på egen hånd. Tage hat på, så de kan se at voksne også tager hatten af. Lade dem udfører kirkelige traditioner, som at tænde lys for andre, eller læse i salmebogen.	<u>Samtale i plenum foran hovedindgangen:</u> U: "Husk nu hvad jeg sagde foran Hex." Elev: "Hvad sagde du?" U: "Er der en der kan svarer på det?" Elev: "At vi præsenterer jer når vi er steder." U: "Ja. Det er rigtigt. Repræsentere. Og det betyder..." Elev: "At hvis vi opfører os grimt, er det jer lærere de kigger på. Ligesom vores forældre." U: "Nemlig. Supergodt forklaret." En elev kan ikke gå med i kirke, da hun mener det er imod hendes religion (Islam). Vi snakker om forskellige kulturmøder ikke leder til at man begår en synd. Og at Islam opfordrer til at møde andre kulturer. Elev tager mod til at kigge hurtigt ind i kirken og tæller til 30 imens, for at tælle sekunder. <i>"Hatten af. I ved godt hvorfor. Respekt for andre."</i> siger U kortfattet i våbenhuset. <i>"Det gider jeg ikke. Det gør min far heller ikke."</i> siger Bøg. <i>"Det skal du alligevel, af respekt for kirken, når du er sammen med mig."</i> siger U. Bøg tager kasketten af. Senere under kirkebesøget tager han kasketten på igen. Når U spørger hvorfor kommer der en lang snak om at det er moderne og den er helt ny. Bøg får lov at beholde den på, men der snakkes om at den skal af på senere planlagte kirkebesøg. Eleverne udfører en konkurrence ved alteret. De skal finde det ældste årstal, og der er en præmie til vinderen. De gamle korbænke er rigt udsmykket af indridset "graffiti" fra gamle dage. Jeg fortæller en historie, der relaterer til den	Eleverne opfører sig pænt inde i kirken. De gør hvad de får besked på og udviser respekt. Bøg tager hatten af, men den kommer på igen senere. Eleverne hvisker under hele kirkebesøget der tager ca. fyre minutter. Også når de går rundt for sig selv og kigger. Eleverne tænder lys og reflektere over religion, historiens gang og omtanke for andre. Ved konkurrencen går eleverne ikke ind over "grænserebet" der er sat ved alteret. De er meget engagerede. Bøg vinder konkurrencen. gevinsten er låge nr. 24 i klassens julekalender. Kirketjeneren roser eleverne. Det er et godt tegn.

					gamle latinskole og hvor kedeligt det har været at gå i skole den gang. ”Men selv dengang blev de alligevel siddende på deres pladser.” siger U. Kirketjeneren kommer. Hun snakker med nogle elever. Fortæller dem at det er en katolsk kirke og de snakker om forskellen på Kristendom og Katolisme, og hun forklarer dem hvordan man f.eks. holder gudstjeneste i en katolsk kirke og forskellen fra en lutheransk. Hun roser eleverne for deres pæne opførsel. <u>At tænde lys for andre:</u> Isra: ”Koster det penge?” U: ”Ja, bare en håndskilling?” Isra: ”Hvad er en håndskilling?” U: ”Det er bare lidt småpenge – det man lige har.” Isra: ”Men hvad hvis man ikke har nogle?” U: ”Så kan man nok godt alligevel. Men det er god skik at give bare en enkelt mønt.” Isra tæller sine penge, og finder mønter frem. Hun lægger penge i kassen, og tager nogle lys. Isra: ”Må man så ønske sig noget?” U: ”Ja, men for dem man holder af. Ikke for sig selv.” Isra: ”Men hvad er så meningen altså? Så kan det jo være lige meget.” U: ”Meningen er at man ønsker noget godt for andre. Jeg tænder altid for dem jeg elsker, både dem der lever og dem der er gået bort.” Isra: ”Okay. Jamen så tænder jeg et for min bedste veninde.” U: ”God idé.” Isra: ”Men hun er ikke kristen.” U: ”Det betyder ikke noget. Det er tanken der tæller.” Isra tænder et lys, og en anden elev bryder ind. ”Birk. Jeg er heller ikke kristen. Min familie tror på Allah. Må jeg så også godt tænde et lys?” Isra: ”Ej, det kan man altså ikke.” Birk: ”Hvorfor ikke?” U: ”Det kan man godt. Kristne kan jo også bede i en Moske, hvis bare de har respekt for de islamiske skikke.” Birk: ”Ja, det er jo den samme Gud. Det siger mine forældre i hvert fald.” U: ”Det har dine forældre ret i.” Birk finder også en mønt frem, og tænder et lys for sin familie. Andre elever følger trop. Nogle har ikke mønter, så de deler imellem sig, så alle der har lyst får tændt et lys. Efter aktiviteten siger Isra at hun faktisk tror på engle, og gerne vil konfirmeres men ikke er døbt fordi hendes forældre mener det er umoderne.	
--	--	--	--	--	--	--

				Birk er nysgerrig og indgår i en dialog med U. samtalen bliver eksistentiel og U vil vise Birk noget helt særligt. U: "Kom. Jeg skal vise dig noget. Men vi siger det ikke til de andre, for der skal være helt ro når man går derind." Birk: "Okay. Hvad skal du vise mig?" U: "Det får du at se." U tager Birk med hen til en dør der ligger lidt for sig selv og de træder ind. U: "Det her er det gamle kloster. Se en skøn gård. Kan du forestille dig hvordan det har været i gamle dage med alle nonnerne?" Birk: "Hvor er her smukt. Og ja, det kan jeg godt." U: "Se detaljerne på vinduerne." Birk: "De er virkelig flotte. Se deroppe er der et køkken." U: "Ja. Det er stadig et kloster. Der er bare ikke så mange nonner tilbage i Danmark." Birk: "Det synes jeg er synd. Her er ellers rigtigt fint. Hvorfor er der ikke så mange nonner tilbage?" U: "Fordi man er begyndt ikke at tro så meget på Gud mere herhjemme. Ude i verden er der rigtig mange nonner. Særligt i de katolske lande, som f.eks. Italien." Birk: "Det giver mening." U: "Men derfor holder vi stadig fast i de gamle normer. Og går i kirke juleaften." Birk: "Det er typisk folk. Kun at gøre det nødvendige." U: "Ja." De griner. Birk: "Vil du ikke tage et billede af mig, som jeg kan vise mine forældre?" U: "Jo selvfølgelig." U tager et billede af Birk under et stort træ. Birk: "Jeg elsker at være på tur. Det er altid så spændende at besøge forskellige steder." U: "Det er jeg glad for du siger." Birk: "Man lærer så meget forskelligt som er spændende." U: "Det har du ret i." Birk: "Vil du ikke vise mig heksen hus bagefter?" U: "Det kan jeg godt. Men så bliver det sammen med resten af klassen. Kom lad os skynde os ud, inden nogen ser os." Birk: "Jepsen. Jeg vil vise det her til mine forældre en dag. Det er ligesom at være på Hogwarts." U: "Det lyder som en god idé." Birk: "De vil være vilde med det det. De kan godt lide kultur fra andre lande" Birk og U forlader nonneklosterets gård, og samtalen fortætter. ."	
--	--	--	--	---	--

47	Grundtvigskirken	At de ved hvordan man begår sig i et religiøst rum, og derfor agere så hensigtsmæssigt som muligt. At de skal rettes ind under vejs, og ikke nødvendigvis udfører hensyntagen.	At eleverne er afdæmpet og viser hensyn. Sidde stille og pænt. Ikke hviske osv. Selv at tage hat på, så jeg kan agere eksempel overfor eleverne i min opførsel (spejlneuroner). At de er forberedt til den årlige julegudstjeneste i Ribedomkirke.	Tag dem med i kirke til salmesang og gudstjeneste. (Aftale indgået med præsten. Præsten kender hensigten.) Lade dem opleve og deltage i en gudstjeneste.	Vi mødes foran kirken tidligt om morgenen kl. 8.15. <u>Samtale i plenum:</u> U: "Kan I huske hvordan man opfører sig i en kirke?" Elever: "Ja." Jeg følges konsekvens med Bøg, så jeg kan agere rollemodel. Jeg tager hatten af når vi træder ind, og minder bøg om det. Bøg tager kasketten af. Bøg sidder uroligt på stolen. Han tager foden op på stolen foran og "hænger" på stolen. Han bliver rettet ind stille. Jeg sidder bevidst lige foran ham, med elever der uden tvivl agerer eksemplarisk (visuel guidning). Klasselærer: "Nøj hvor de opførte sig pænt. Så pænt plejer de ikke at opføre sig. Jeg er helt imponeret."	Bøg beholder kasketten af under hele gudstjenesten. Han skulle igen mindes om at tage hatten af inden for. Vi fortsætter hatte-øvelsen. Klassen sad meget pænt – pænere end de plejer. De udviste hensyn. Det kan forbedres, sådan at de ikke skal mindes om det.
48	Ribe Domkirke (Årlig julegudstjeneste)	At de ved hvordan man begår sig i et religiøst rum, og derfor agere så hensigtsmæssigt som muligt. At de skal rettes ind under vejs, og ikke nødvendigvis udfører hensyntagen, men gør deres bedste.	At eleverne er de mest "opdragne" i hele kirken. At eleverne er afdæmpet og viser hensyn. Sidde stille og pænt. Ikke hviske osv. Selv at tage hat på, så jeg kan agere eksempel overfor eleverne i min opførsel (spejlneuroner).	Samtale i plenum før afgang og foran kirken.	Samtale i plenum før kirke: U: "Nu har I været i kirke to gange. Så nu ved I godt hvordan man opfører sig ikke?" Elever: "Jo." Bøg går foran mig, sammen med de andre drenge. Bøg tager selv kasketten af. Han prikker til to andre drenge med sin albue og siger "Du skal tage hatten af.". De andre drenge tager deres kasketter af. Eleverne sætter sig og sidder meget pænt og ordentligt. U sidder for enden af rækken på en stol i altergangen. Bøg spørger om han må sidde der, det får han lov til. "Men kun hvis du sidder pænt. Eller skifter vi plads igen." "Okay. Det skal jeg nok." svarer han. Bøg sidder pænt under hele gudstjenesten. Alle eleverne fra klassen sidder pænt. Deres klasselærer sidder iblandt dem. Hun retter ikke på dem en eneste gang – der er ikke behov for det. Klasselæreren vender sig mod U. "De er de flinkeste elever af dem alle sammen." hvisker hun. "Ja. Det er dejligt." svarer U. "Det har virket at øve med kirkebesøg ikke?". "Jo. Det var en god idé." svarer klasselæreren.	Bøg skulle ikke mindes om at tage hatten af. Klassen opførte sig eksemplarisk. Ingen stress. Ingen interne konflikter. Ingen irettesættelser.

BILAG 3



Uljens - *Den pædagogiske flue* (Madsen, 2014).