

University College Lillebælt, Læreruddannelsen

Bachelorprojekt



# Nærmiljøet som læremiddel & elevers historiebevidsthed.

Local places as learning resources and student's historical consciousness.

AF: KATRINE MØLLER CHRISTOFFERSEN

STUDIE NR. 21114157

VEJLEDER: HEIDI ESKEKUND KNUDSEN

14. MAJ 2018

DENNE OPGAVE OMFATTER 63804 TEGN INKL. MELLEMRUM.

*Denne opgave – eller dele heraf – må kun offentliggøres med forfatterens tilladelse  
jf.  
Bekendtgørelse af lov om ophavsret nr. 1144 af 23.10.2014*

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b>	<b>1</b>
<i>Problemformulering</i>	2
<b>Læsevejledning</b>	<b>2</b>
<b>1. Teori</b>	<b>4</b>
1.1 <i>Historiebevidsthed</i>	4
1.2 <i>Nærmiljøet i undervisningen</i>	6
1.3 <i>Læring i et udviklingsmæssigt perspektiv</i>	8
1.4 <i>Læremidler og læremiddelanalyse</i>	9
<b>2. Metode</b>	<b>10</b>
2.1 <i>Undervisningsforløb</i>	11
2.2 <i>Undersøgelhedsdesign</i>	12
2.3 <i>Konstruktion af analysemodel</i>	13
2.4 <i>Empiri</i>	15
2.4.1 <i>Case</i>	15
2.4.2 <i>Spørgeskemaer</i>	17
<b>3. Analyse</b>	<b>17</b>
3.1 <i>Analyse af byvandringen</i>	17
3.1.1 <i>Mål &amp; formål</i>	17
3.1.2 <i>Indhold ift. tilgængelighed, progression, differentiering &amp; forudsætninger</i>	18
3.1.3 <i>Aktiviteter ift. tilgængelighed, progression, differentiering &amp; forudsætninger</i>	19
3.1.4 <i>Formidling ift. tilgængelighed, progression, differentiering &amp; forudsætninger.</i>	21
3.1.5 <i>Genstande/artefakter ift. tilgængelighed, progression, differentiering &amp; forudsætninger</i>	22
3.1.6 <i>Rammer &amp; evaluering</i>	23
3.2 <i>Analyse af læreprocesser og udvikling af historiebevidsthed</i>	24
3.2.1 <i>Læreprocessen i case</i>	24
3.2.2 <i>Evalueringsaktivitet og udvikling af historiebevidsthed</i>	25
3.2.3 <i>Spørgeskemaer og udvikling af historiebevidsthed</i>	26
<b>4. Diskussion</b>	<b>26</b>
4.1 <i>Resultater</i>	26
4.2 <i>Læremidler og elevers læring samt undervisningsparadokset</i>	27
4.3 <i>Metodekritik</i>	28
<b>5. Perspektivering &amp; praksisudvikling</b>	<b>29</b>
<b>Konklusion</b>	<b>29</b>
<b>Referenceliste</b>	<b>31</b>
<b>Bilag</b>	<b>34</b>
<i>Bilag 1: Læremiddeltrekanten</i>	34
<i>Bilag 2: Undervisningsforløbet "Odense by i forandring"</i>	35
<i>Bilag 3: Analyseredskab til byvandringen</i>	37
<i>Bilag 4: Undervisningens syv elementer</i>	38
<i>Bilag 5: Byvandringens rute</i>	39
<i>Bilag 6: Billeder fra byvandringen</i>	40
<i>Bilag 7: Spørgeskemaer omhandlende elevers forståelse af tid</i>	43

## Indledning

I folkeskoleloven, stk. 1, står der skrevet, at folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie (B: Undervisningsministeriet, 2017). Yderligere står der skrevet:

Stk. 2. Folkeskolen skal 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 (B: Undervisningsministeriet, 2017).

Det er min fremtidige pligt, som lærer, at leve op til folkeskoleloven gennem undervisning i diverse fag. I historieundervisningen skal der altså skabes rammer for, at eleverne kan fordybe sig i stoffet, samt får lyst til at arbejde og udfolde sig i faget.

Gennem undervisningen skal eleverne tilegne sig kompetencer inden for fagets kompetenceområder (Pietras & Poulsen, 2016, s.55-65). I mine praktikperioder i løbet af uddannelsen oplevede jeg dog, at eleverne havde et generelt problem. De havde svært ved at forstå og sætte ord på, hvad tid er for en størrelse. Yderligere var der også en manglende forståelse af sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Eller at der har været en fortid, som så anderledes ud end vores nutid. Elevers manglende forståelse af dette samspil er et problem ift. tilegnelse af historiefagets fagformål. I fagformålene står der skrevet:

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund. (EMU, 2016)

Jævnfør stk. 3. er fagets opgave altså at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet, hvor de skal få en forståelse af, at de er historieskabte såvel som historieskabende. Undervisningen skal skabe rammer for, at eleverne kan tilegne sig en forståelse af tid, hvor de kan se et samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Hvis eleverne ikke tilegner sig denne forståelse, opnår eleverne ikke en historiebevidsthed, og dermed lever undervisningen ikke op til sin forpligtigelse i form af fagformålene.

Eleverne skal tilegne sig kompetencerne gennem undervisningen, men hvordan læreren skaber rammer for tilegnelse af disse, er op til den enkelte. Elever introduceres primært for det historiske indhold via lærebøger (Hansen, 2008). Men dette kan blive en hindring for elevers læring ift. forståelse af samspillet mellem fortid, nutid og fremtid (Pietras & Poulsen, 2016, s.252). Hertil melder spørgsmålet sig, hvilke andre former for læremidler kan læreren benytte i undervisningen til at styrke elevernes historiebevidsthed?

Som fremtidig lærer er jeg forpligtiget til at samarbejde med det omgivende samfund, som f.eks. lokalområdet, i undervisningen. Dette fremgår ligeledes i folkeskoleloven. Dette samarbejde skal planlægges, så læringsaktiviteterne bl.a. støtter op om fagformålene for faget (A: Undervisningsministeriet, 2017). Men hvad kan den åbne skole bidrage med i historieundervisningen i forhold til udvikling af elevers historiebevidsthed?

### Problemformulering

Med afsæt i ovenstående problemstilling har jeg formuleret følgende problemformulering. Den består af to spørgsmål, som jeg vil besvare i denne opgave.

- *Hvordan kan nærmiljøet som læremiddel bidrage til udvikling af elevers historiebevidsthed?*
- *Hvilke sammenhænge er der mellem elevers læreprocesser og udvikling af historiebevidsthed?*

### Læsevejledning

Jeg har valgt at inddеле opgaven i fem hovedafsnit. I følgende læsevejledning fremstilles afsnittenes indhold kort.

#### 1. Teori

I afsnittet redegøres for fag- samt almendidaktisk teori. Teorien er valgt til at belyse centrale begreber samt fænomener ift. min problemformulering. Hvordan teorien bruges, præsenteres senere i opgaven. Jeg ønsker at afklare følgende begreber:

- Historiebevidsthed, herunder definitionen af begrebet.
- Nærmiljøet i historieundervisningen, med fokus på genstande, som nøgler.

- Læring i et udviklingsmæssigt perspektiv, her med fokus på samtalen.
- Læremidler samt analyse af læremidler, herunder semantiske læremidlers didaktiske potentialer og analysemodellen: læremiddelstrekanten.

## *2. Metode, empiri & konstruktion af analysemodel*

I dette afsnit præsenteres undervisningsforløbet, som selve undersøgelsen tager udgangspunkt i. Herunder beskriver jeg byvandringens bestanddele, som er et led i forløbet. Byvandringen er mit udgangspunkt for at undersøge et konkret eksempel på praksis, hvor nærmiljøet bliver anvendt som læremiddel. Dernæst præsenterer jeg, hvad det er, jeg konkret ønsker at undersøge. Her argumenterer jeg for de anvendte metoder til belysning af problemformuleringen, samt hvordan de anvendes. Slutteligt konstruerer jeg en analysemodel, der anvendes som analyseredskab i analysen. Formålet med modellen er at anvende den til at beskrive den måde læremidlet, altså byvandringen, bruges i undervisningsforløbet. Slutteligt præsenteres den indsamlede empiri, som analyseres. Min empiri omfatter en case, der omhandler byvandringen samt nogle spørgeskemaer omhandlende elevers forståelse af fortid, nutid og fremtid.

## *3. Analyse*

I dette afsnit anvendes den præsenterede teori samt den konstruerede analysemodel til at analysere henholdsvis:

- Et undervisningsforløb omhandlende en byvandring. Mit fokus er brugen af læremidlet.
- Spørgeskemaer omhandlende elevers tidsperspektiv samt analyse af byvandringens læreproces. Her analyseres elevers historiebevidsthed samt dialogen i byvandringen.

Ud fra ovenstående analyser ønsker jeg at undersøge sammenhængen mellem elevers læring og historiebevidsthed. Formålet herved er at diskutere læremidlets bidrag til udvikling af denne. Jeg diskuterer dette via fokus på historiebevidsthedsbegrebet, nærmiljøets didaktiske potentialer samt samtalen.

#### 4. *Diskussion*

Efter analyseafsnittet vil jeg forholde mig til de anvendte metoder samt diskutere resultaterne af min undersøgelse. Yderligere forholder jeg mig kritisk til, hvor langt et læremiddel rækker ift. udvikling af elevers historiebevidsthed og undervisningsparadokset.

#### 5. *Perspektivering*

Opgaven afrundes med en perspektivering. Her vil jeg gøre opmærksom på nogle punkter, som jeg ikke har undersøgt i min opgave, men som kunne være relevante til belysning af problemformuleringen.

## 1. Teori

Teorien, som fremstilles i følgende afsnit, er valgt mhp. at afklare centrale begreber, der bruges i analysen. I de enkelte underafsnit beskrives det, hvad jeg ønsker at bruge teorien til.

### 1.1 Historiebevidsthed

Begrebet historiebevidsthed undersøges med det formål at komme frem til en forståelse af, hvad begrebet dækker over. Dette er nødvendigt for, at jeg senere kan undersøge elevers historiebevidsthed og udviklingen af denne. Begrebet undersøges ud fra Bernard Eric Jensens (herefter Jensen) samt Thomas Binderups (herefter Binderup) forståelse af begrebet.

Historiebevidsthed spiller en central rolle i dansk historiedidaktik (Petersen & Poulsen, 2015, s.66). Jensen forklarer historiebevidsthed ved, at det tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning. Derudover er fremtiden til stede som et sæt forventninger (Jensen, 2003, s.60). Historiebevidsthed er altså et begreb, der dækker over menneskets bevidsthed mellem fortolkning af fortiden, oplevelse af nutiden og forventning til fremtiden (Pietras & Poulsen, 2016, s.67-83) .

Det er alment gældende, at mennesket er historieskabt såvel som historieskabende. Da det er en bevidsthed, der er til stede i ethvert menneske, kan man tale om, hvordan historiebevidstheden

kan videreudvikles. Denne videreudvikling kan ske ved at styrke elevers oplevelse af egen livsverden. Livsverdenen er det reservoir af historie, som alle mennesker trækker på i sin konstruktion af egen historie- og selvfortælling. Det vil altså sige, at hver person har sin egen historiebevidsthed, og det er den enkeltes samfundsskabte men individuelt tilegnede livsverden. Livsverdenen er det sted, hvor kultur og viden opleves, fortolkes og forventes af den enkelte (Binderup, 2007, s.20). Historiebevidsthed kan konstrueres og videreudvikles ved at skabe fortællinger på baggrund af historiske begivenheder. Hvert individ kan indhente disse og bruge dem til at skabe sine egne fortællinger, udvikle sin egen historiebevidsthed og skabe mening i egen livsverden (Ibid., s.20).

Historiebevidstheden og dermed historiefaget har et dannelsesmæssigt potentiale gemt i sig, da det kan være med til at udvikle elevens identitet. Ved at blive bevidst om sin egen historiebevidsthed, bliver man klog på sig selv og på sin egen identitet. Mødet med en andens fortælling og identitet, har også en påvirkning på ens egen fortælling. Ifølge Jensen bevirker dette, at eleverne på sigt bliver demokratiske borgere. Dette er tilfældet, idet de bliver reflekterende i forhold til deres egen identitet (Ibid., s.49).

Når elevers historiebevidsthed skal videreudvikles, skal der også tages udgangspunkt i noget, som er vedkommende for dem. Her forstås vedkommenhed som noget, der har en indvirkning på elevers forståelse af deres egen identitet. Undersøgelsen "Youth and History" fra 1995 undersøgte elevers historiebevidsthed og deres forståelse af faget. Undersøgelsen viste, at elever på 14-15 år er mest optaget af deres egen og deres families historie. Dvs. det der forekommer vedkommende og som kan relateres til dem selv og deres egen livsverden. At tage udgangspunkt i elevers livsverden kan derfor bruges som argument for en kobling mellem elevernes historie og den store historie. En amerikansk undersøgelse fra 1998 viste, at historie opfattes som et fag uden brugsværdi i nutiden. Derfor mener Jensen, at historieundervisningen skal tilrettelægges på en sådan måde, at også eleven oplever indholdet som vedkommende. Faget skal have betydning, og det skal give mulighed for videreudvikling af elevers historiebevidsthed og identitet (Binderup, 2007, s.46-47).

Undervisningen skal samtidig tage udgangspunkt i følgende forhold: historiebevidsthedens mange produktionssteder i og uden for skolen samt et struktureret undervisningsforløb, hvor eleverne mødes med kundskaber og færdigheder. Det er i interaktioner med andre, at vi lærer os selv og dele af vor omverden at kende. Elevers historiebevidsthed kan udvikles ved at sprogliggøre viden (Jensen, 2003, s.60-70). Elever skal italesætte sin historiebevidsthed og gøre den kommunikerbar. På den måde bevidstgøres elevens tavse viden (Binderup, 2007, s.48).

## 1.2 Nærmiljøet i undervisningen

I dette afsnit vil jeg ved inddragelse af forskellige historikere samt teoretikere redegøre for ideen om nærmiljøet i historieundervisningen. Formålet med dette er at belyse de didaktiske muligheder, der foreligger ved inddragelse af nærmiljøet.

Det er nyttigt at integrere nærmiljøet i undervisningen, fordi nærmiljøet påvirker elevernes identitet og historiske bevidsthed. Elevers liv sker i samspil med og i nærmiljøets rammer. Ved brug af nærmiljøet i historieundervisningen bliver historien håndgribelig for eleverne. Dixon & Hales forklarer det på følgende måde:

“the tangible nature of the local makes the story of history accessible to children; it is no longer remote, but real... they can begin to comprehend how history happens and how communities, places and events have been transformed and shaped into what they see today” (2014, s.13).

Ved anvendelse af nærmiljøets historie giver det mulighed for at få eleverne til at forstå, at historie er over alt, og at den er knyttet til deres hverdag. Historien gøres herved konkret, da den er en del af deres eget liv. De kan få en bevidsthed om, at de selv samt deres nærmiljø er formet af historien (Ibid., s. 13; Wolley, Burn, Chapman & Counsell, 2009). Yderligere vil der være følelser forbundet med det sted, hvor eleverne modtager læring fra samt skal lære om, da stedet altså er vedkommende for dem (Dixon & Hales, 2014, s. 23). Det geografiske sted har derfor en aktiv rolle i elevers læring, idet det kan medvirke til at give elever en større forståelse for fortiden og nutiden, da stedet vil have elevernes interesse. (Ibid., s.24)



Konkrete artefakter kan bruges som kilder til at fortælle en historie om fortiden. Genstandes aura og konkrete karakter kan gøre det muligt for eleverne at nærme sig den forsvundne tid og give rum for elevers forestillende og historieskabende evne. En historisk genstands fysiske tilstedeværelse kan give elever en større mulighed for indlevelse samt erhvervelse af viden, og derved en styrkelse af elevens historiebevidsthed. Dette vil et billede af samme genstand ikke kunne i en lærebog (Pietras & Poulsen, 2016, s. 254-255). Denne tanke om, at fysiske genstande kan åbne op for noget mere, understøtter Mette Buchardt (herefter Buchardt) i artiklen *Tingenes didaktik* (Buchardt, 2000, s.33-41). Hun tager udgangspunkt i faget kristendomskundskab og brugen af nærmiljøet i undervisningen. Hun forklarer "religion er også livsformer, der udfolder sig i det konkrete. I billeder, i lyde og lugte, i rum og landskaber." (Ibid., s.33-41).

Dette kan overføres til historiefaget, hvor historie findes overalt i elevernes livsverden i form af genstande som bygninger, monumenter etc. Historie vil derfor altid være noget, som udfolder sig i det konkrete. Nærmiljøet viser altså eleverne, at historiefaget er livsformer. Her kan sanserne bruges til at konstruere viden, idet undervisningen tager afsæt i noget konkret. Eleverne får herved mulighed for at søge viden gennem sanserne, hvoraf de fysiske rammer arbejder med i underbygningen af et emne. Elever skal kunne forholde sig til disse rammer (Ibid., s.33-41).

Mette Boritz (herefter Boritz) beskriver artefaktens potentiale ved, at de kan gøre et fjernt og abstrakt emne konkret og håndgribeligt. Der kan herved skabes en "dybde" (Boritz, 2013, s.79-95). Genstande har den fordel, at folk er fascineret af dem, og de kan åbne op for utallige fortællinger. Det særlige ved undervisningen på f.eks. kulturinstitutioner er, at den tager udgangspunkt i de fysiske rammer og genstande. Disse er med til at gøre det til særlige læringsrum, men det særlige forekommer ikke af sig selv. Det handler om, med afsæt i genstande, at få eleverne til at lære, overveje og reflektere. Hun forklarer det med, at disse undervisningsmiljøer bliver som nøgler, idet de kan åbne op for utallige historier og oplevelser. Det handler derfor om, at formidleren eller læreren skal finde de genstande, som er portnøgler: en nøgle til forskellige aspekter af fortidens liv (Ibid., s.79-95).

En fælles pointe for Boritz, Pietras samt Poulsen er, at der skal være et formål for et besøg på en kulturinstitution, hvilket skal være tydeligt for eleverne. Der skal derfor være en tydelig

læringspointe, hvorfra der skal lægge noget forud for besøget, under besøget og efter besøget (Ibid., s.79-95; Pietras & Poulsen, 2016, s.253-254).

### 1.3 Læring i et udviklingsmæssigt perspektiv

Jeg ønsker i dette afsnit at afklare, hvilke impulser, der kan fremme læring, herunder med fokus på begreberne: dialog, oplevelser og erfaringer samt vejledt deltagelse. Dette gøres med henblik på kunne undersøge, hvilke undervisningsformer, der anvendes i læremidlet sat hvordan. Undersøgelsen bruges videre til at besvare hvilke sammenhænge, der er mellem elevers læreprocesser og udvikling af historiebevidsthed.

I det sociokulturelle perspektiv på læring, konstrueres viden gennem interaktion mellem mennesker. Ord og sproglige udtryk er bindeled mellem omverdenen og én selv. De gør os i stand til at forstå, hvad der sker, således at omverdenen fremstår som meningsfuld (Gjems 2010, s.19-20). Gennem sprog og samtale foregår der flere parallelle læringsprocesser. Disse er: læring om sprog, læring om værdier i de omgivelser, man lever i, og tilegnelse af viden om det emne, man taler med andre om (Gjems, 2010, s.39). Der kan ikke instrueres i læring, men det kan faciliteres, stilladseres og superviseres (Kjærgaard et al., 2017, s.31). Mennesket lever i samspil med sine omgivelser. Hvis der i omgivelserne forekommer noget, som er nyt for os, kan det føre til, at vi lærer noget (Illeris, 2014, s.16). Det er kun, hvis der foregår en psykisk tilegnelsesproces i samspillet med en ny erfaring, at mennesket vil tage det nye i situationen til sig. Elevers læring er derfor forskellig, selvom de udsættes for samme påvirkninger.

Læring kan opstå gennem undervisningen. Elever tilegner sig oplevelser og erfaringer i læreprocessen, og de kan medvirke til, at eleven tilegner sig ny viden og færdigheder (Brodersen, 2015, s.21). Oplevelser er noget, vi får, hvorimod erfaringer er noget, vi gør. Nogle oplevelser lagres og andre glider forbi. De lagrede oplevelser udgør erfaringerne, hvoraf eleven har taget noget nyt med sig fra en oplevelse (Ibid., s.22-23). Når eleven har erfaret noget nyt, er der sket en udvikling i barnets viden og færdigheder. Eleven har altså tilegnet sig ny læring. Undervisningens ydre form skal samtidig fremkalde og støtte elevens indre forudsætninger og potentialer for at bearbejde og forholde sig til indholdet. De ydre former angår alt det, som kan iagttages i

klasserummet. Undervisningens rammer har evident indflydelse på elevens indre potentiale og læreproces (Ibid., s.30). For at læring opstår, skal der også være en drivkraft til stede. Denne drivkraft kan frembringes gennem følelser, motivation, nysgerrighed mm. (Illeris, 2014, s.17).

Til at konstruere viden gennem dialog kan vejledt deltagelse anvendes (Gjems, 2014, s.248). Det er en undervisningspraksis, hvor eleven, gennem samtale med læreren, konstruerer viden og udvikler forståelse for både fag og sociale relationer. Læreren fungerer som vejledende deltager i elevers læringsprocesser ved at bygge broer mellem det, som er kendt, og det, som er nyt. Dette gøres ved at udfordre elever til at forklare, uddybe, argumentere, beskrive og fortælle. Samtidig skal læreren udvise interesse for elevers bidrag i samtalen og følge op på dem. Gennem dialoger fremkommer nye perspektiver på fænomener og begreber, der kan bidrage til at uddybe eller forandre det, eleverne allerede tror eller ved (Ibid., s.244-250). Dialoger med vejledt deltagelse bygges på IRF-struktur. Samtalestrukturen indledes ved, at læreren stiller et spørgsmål, hvorefter en elev svarer, dernæst skal læreren følge op på dette svar. Gennem de opfølgende spørgsmål opfordrer læreren indirekte til, at eleverne indtager rollen som aktive deltagere i samtalen (Ibid., s.253).

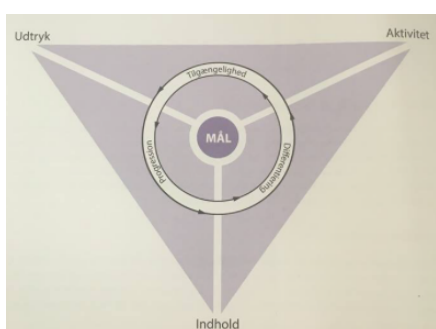
#### 1.4 Læremidler og læremiddelanalyse

I følgende afsnit redegøres for semantiske læremidlers funktion. Dette gøres med henblik på at undersøge, hvad de kan bidrage med i undervisningen ift. elevers læring. Yderligere præsenteres en analysemodel til didaktiske læremidler. Denne model præsenteres, da den ligger til grund for konstruktionen af min analysemodel, der konstrueres i metodeafsnittet.

Læremidler er materialer og værktøjer, der anvendes som midler med læring som mål. Læringen sker i kommunikationen med læremidlet (Hansen, 2012, s.135). Semantiske læremidler skal didaktiseres af læreren for at blive til egnede læremidler (Hansen & Gissel, 2017, s.415). Herunder må læreren foretage didaktiske valg. Det særlige ved semantiske læremidler er, at de repræsenterer et betydningsfuldt indhold, der gøres til genstand for læring (Hansen, 2010, s.47). De kan betegnes som faglige universer, der kan åbne elevens bevidsthed op for nye verdener og

realiteter. Semantiske læremidler kan levendegøre indhold og skabe rammer for oplevelser og undersøgelser, som kan føre til læring (Ibid., 2010, s.20).

Thomas Illum Hansen har udarbejdet nedenstående model, der kan anvendes til analyse af didaktiske læremidlers potentialer (Hansen, 2012, s.144). Mål, indhold og metode, herunder aktivitet, er modellens fokus (Poulsen, 2013, s.95). Modellen er centreret om læremidlets retningsgivende mål, hvoraf den er spændt ud mellem begreberne: udtryk, indhold og aktivitet. Perspektiverne, man kan anlægge læremidlets vej mod mål, er tilgængelighed, differentiering samt progression. De udgør modellens flader. Tilgængelighed omhandler, om der føres frem mod målet. Progression omhandler vejen mod målet. Differentiering omhandler de forskellige bevægelsesmuligheder og veje, det er muligt at gå mod målet (Hansen, 2012, s.143). Pilene i modellen angiver, at det er en drejemodel, hvoraf alle modellens flader og hjørner kan analyseres i relation til hinanden (Poulsen, 2013, s.96).



Figur 1. Et større billede af figuren kan ses i bilag 1.

## 2. Metode

Følgende afsnit er inddelt i fire dele. Først beskrives undervisningsforløbet, som opgaven tager udgangspunkt i. Forløbet indeholder en byvandring, som er mit fokus i opgaven. Jeg gør dette med det formål at afgrænse, hvad der menes, når der henvises til brugen af nærmiljøet i undervisningen. Dernæst præsenterer jeg mit undersøgelsesdesign, hvor jeg beskriver, hvad jeg konkret ønsker at undersøge, samt hvordan dette gøres. Efterfølgende konstruerer jeg mit analyseredskab, som er en analysemodel, og jeg beskriver, hvordan den er konstrueret. Jeg kan anvende den til at undersøge, hvordan nærmiljøet bliver anvendt i casen og heraf lave en

vurdering af nærmiljøet som læremiddel. Begrundelsen herom beskrives senere. Dernæst præsenteres min empiri, som består af to analysegenstande: en case samt nogle spørgeskemaer. Det er de samme elever, der indgår i casen, som har fået tildelt spørgeskemaerne.

## 2.1 Undervisningsforløb

Min opgave tager udgangspunkt i et undervisningsforløb, der omhandlede Odense bys forandring fra 1800-tallet og frem til år 2021. Forløbet var udformet af Trainlab, som er Danmarks Jernbanemuseums platform for læring og aktiviteter. Undervisningstilbuddet var henvendt til elever på mellemtrinnet. Forløbets varighed var tre timer. Det bestod af en introduktion på Jernbanemuseet til forløbets indhold, rammer og aktiviteter, hvorefter eleverne skulle på en byvandring i Odense centrum. Fokuset var på: Byens Bro, havnen, banegården og letbanen (Danmarks Jernbanemuseum, u.). Efter byvandringen blev forløbet afrundet med en elevaktivitet. Byvandringen blev initieret af Ulrik, som var undervisningsformidler for museet. Undervejs i byvandringen fortalte han om byens fortid med udgangspunkt i nærmiljøets rammer og genstande. Derudover stillede han reflekterende spørgsmål til eleverne. En nærmere beskrivelse af forløbet kan ses i bilag 2.

Forløbet tog altså udgangspunkt i en byvandring i nærmiljøet, hvorigennem eleverne skulle tilegne sig viden om Odenses bys forandring. Nærmiljøet blev herved gjort til genstand som læremidlet i forløbet. Denne anvendelse af nærmiljøet som læremiddel i form af en byvandring, er mit fokus. Når byvandringen nævnes i opgaven, betegnes det beskrevne undervisningsforløb, herunder introduktionen til forløbet, selve byvandringen samt afrundingen efter byvandringen. Byvandringen bestod altså af flere elementer, men betegnes: byvandringen. Under afsnittet empiri præsenteres en case. Den omhandler en konkret læringssituation, hvor 4.B fra Holluf Pile skole var på denne byvandring. Casen er min ene analysegenstand i opgaven.

Min anden analysegenstand består af spørgeskemaer omhandlende elevers forståelse af tid samt samspillet mellem disse. De blev givet til eleverne henholdsvis før samt efter, at de var på byvandringen.

## 2.2 Undersøgelsesdesign

Mit udgangspunkt i opgaven er, at jeg vil undersøge et konkret eksempel fra praksis, hvor nærmiljøet blev brugt som læremiddel i undervisningen. Her med udgangspunkt i byvandringen. Formålet med denne undersøgelse er at finde ud af, hvordan læremidlet virkede ift. udvikling af elevers historiebevidsthed. For at kunne besvare dette, er jeg først nødt til at undersøge, hvordan læremidlet blev brugt. Herunder ønsker jeg at undersøge læremidlets didaktiske potentialer. Der findes ikke et konkret didaktisk redskab ift. at tilgå eller analysere semantiske læremidler, som fx et nærmiljø. For at kunne undersøge, hvordan nærmiljøet blev brugt i casen, konstruerer jeg en analysemodel som analyseredskab.

Min model udformes ved brug af Læremiddeltrekanten, der er beskrevet tidligere, samt ved brug af fagdidaktisk teori omhandlende brug af nærmiljøet og genstande i undervisningen. Modellen anvendes, da den kan kombinere en didaktisk analyse og vurdering af mål, indhold og metoder med en semiotisk analyse af læremidlets repræsentation og brugergrænseflade (B: Hansen, s.143). Analysemodellen kombineres med en model for undervisningens syv elementer af Peter Brodersen (herefter Broderen) (Brodersen, 2015, s.27). Denne inddrages, idet nærmiljøet ikke blot er et læremiddel, der tages ind i undervisningen. Læremidlet bruges også som lokationen for undervisningen, og det indeholder dermed også flere undervisningselementer i sig.

Min konstruerede model bruges som mit analyseredskab i analysen, hvor jeg tager udgangspunkt i en case omhandlende byvandringen. I analysen foretager jeg didaktiske overvejelser for læremidlet. Jeg konstruerer min analysemodel i følgende afsnit.

Til belysning af, hvordan læremidlet virkede ift. udvikling af elevers historiebevidsthed, lavede jeg en undersøgelse af elevers forståelse af tidsbegrebet. Spørgsmålene omhandlede elevernes forståelse af fortid, nutid samt fremtid. De fik de samme spørgsmål inden forløbets start samt efter forløbets afslutning. Spørgeskemaerne var udformet til det formål at kunne sammenholde og derved måle på, om elevernes tidsperspektiv havde udviklet sig gennem undervisningsforløbet. Her gjorde jeg brug af spørgemetoden, hvorigennem jeg kunne få data om elevernes egne forståelser. Spørgeskemaerne var både kvalitative og kvantitative, idet de bestod af lukkede og

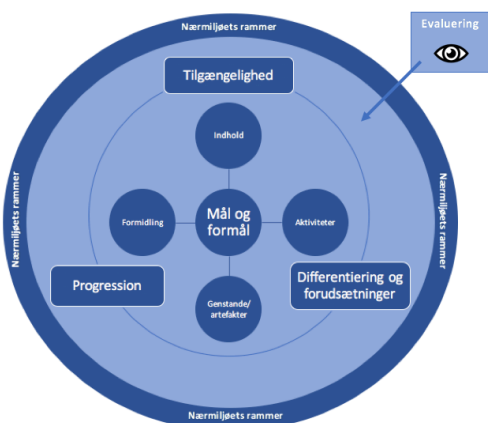
semilukkede svarmuligheder. Derved blev nogle spørgsmål målbare, imens andre spørgsmål gav en indsigt i den enkelte elevs forståelse.

Som tidligere nævnt vil jeg til belysning af problemformuleringen tage udgangspunkt i en indsamlet case, hvor 4.b fra Holluf Pile Skole medvirkede i byvandringen. Casen stammer fra samme dag som byvandringen og besøget på Jernbanemuseet. Jeg gør brug af case metoden, da jeg herigennem kan få et realistisk nærbillede af den givne undervisningssituation. Dette er brugbart, idet jeg har en didaktisk interesse i casen: hvordan nærmiljøet som læremiddel kan bidrage til udvikling af elevers historiebevidsthed, samt hvilke sammenhænge der er mellem elevers læreprocesser og udvikling af historiebevidsthed. At jeg har et didaktisk fokus i casen gør, at jeg kan anvende didaktisk teori til at analysere på min empiri. Herved kan jeg stille skarpt på årsags- samt handlingsmønstre og herigennem belyse problemformuleringen.

I teoriafsnittet har jeg afdækket begrebet historiebevidsthed. I analysen vil jeg, ud fra spørgeskemaerne samt casen, undersøge, om der skete en udvikling i elevernes historiebevidsthed fra før til efter byvandringen. Yderligere vil jeg undersøge, hvordan læremidlet blev brugt, herunder hvilke undervisningsmetoder, der blev anvendt i byvandringen. Slutteligt vil jeg sammenholde mine undersøgelser med den præsenterede teori. Formålet er at belyse, hvad nærmiljøet som læremiddel kan bidrage med til udvikling af elevers historiebevidsthed.

### 2.3 Konstruktion af analysemodel

Formålet med min model er at kunne undersøge, hvordan byvandringen blev brugt som læremiddel i casen. Herunder hvilke didaktiske potentialer der er ved brug af nærmiljøet. Modellen skal ses som en generel model til analyse af nærmiljøer som læremiddel. Nedenfor ses modellen.



Et større billede af figur 2 kan ses i bilag 3.

Modellen er konstrueret med inspiration fra Brodersens model af undervisningens syv elementer (se bilag 4) samt Læremiddeltrekanten (se bilag 1). Byvandringen ikke blot er et læremiddel, som medbringes og anvendes i undervisningen. Det er også undervisningsstedet. Derfor finder jeg det relevant at inddrage punktet "rammer" fra modellen. Punktet "evaluering" inddrages også i min model. Ifølge Boritz, Pietras og Poulsen er det vigtigt, at evaluering også medtænkes i brugen af f.eks. nærmiljøet i undervisningen (Boritz, 2013 s.79-95; Pietras & Poulsen, 2016, s.253-254).

I modellens indre har jeg taget udgangspunkt i Læremiddeltrekanten. Alle elementerne fra denne model indgår i min model, da det er et analyseredskab til didaktiske læremidler, og jeg derfor finder alle punkterne relevante at inddrage i min model. Punktet "udtryk" er dog ændret til "formidling", da læremidlet kommer til udtryk gennem formidling. Jeg har tilføjet punktet "genstande/ artefakter", da teori af bl.a. Boritz, Buchardt m.fl. beskriver disse som nærmiljøets særlige potentiale i en læringsituation, og som derfor ikke forefindes ved didaktiske læremidler. Jeg kombinerer disse to modeller, da jeg mener, at de tilsammen kan bruges til at analysere brugen af byvandringen som læremiddel.

Herved har jeg konstrueret en model, der kan bruges, som mit analyseredskab. Formålet med dette er videre at kunne undersøge, hvordan nærmiljøet som læremiddel bidrager til udvikling af elevers historiebevidsthed. Analysemodellen kan herved bruges som redskab til at undersøge, hvordan læremidlet blev brugt i casen samt dets didaktiske potentialer.



For at gribe min analysemodel overskuelig an, har jeg omformet den til følgende tabel, der synliggør, hvordan jeg i analysen vil analysere læremidlets forskellige elementer i forhold til hinanden. Delafsnittene i analysen er navngivet ud fra, hvilke elementer jeg analyserer i forhold til hinanden.

Mål & formål	Tilgængelighed	Progression	Differentiering og forudsætninger
Indhold	F.eks.: Her vil jeg analysere læremidlets indhold ift. tilgængelighed		
Aktiviteter			
Formidling			
Genstande/aktiviteter			
Rammer			
Evaluering			

## 2.4 Empiri

Fokus i følgende case er på byvandringens ramme, indhold samt på undervisningsformerne. Casen er udarbejdet på baggrund af mine observationer undervejs i byvandringen. Jernbanemuseets undervisningsformidler, som stod for besøget samt byvandringen, omtales Ulrik i casen. Eleverne havde inden byvandringen haft lidt undervisning om byens udvikling fra start 1800-tallet og frem. Ruten for byvandringen er vedhæftet i bilag 5. I bilag 6 ses nogle billeder, der er taget under besøget. Casen indgår konkret i opgaven, da det ud over at være min analysegenstand også illustrerer selve byvandringens bestanddele samt undervisningsformerne på byvandringen.

### 2.4.1 Case

Ulrik viser klassen ind i Jernbanemuseets undervisningslokale, starter et PowerPoint show op og fortæller, hvad dagens program er de næste tre timer. Herefter viser han billeder af Odenses banegård og tidligere banegårde samt billeder af havnens fra 1800-tallet og frem til i dag. Yderligere bruger han et virtuelt landkort via historiskatlas.dk til at vise udviklingen i Odense bys vejnet og bygrænse.

Efter introduktionen bliver eleverne inddelt i grupper. De udstyres med en iPad i hver gruppe. Ulrik siger, at de skal tage billeder af "vigtige ting, som de vil kunne bruge til selv at fortælle om Odense bys udvikling".

Inden byvandringen starter, viser han en hvid togvogn fra deres udstilling på museet. Denne blev brugt til at transportere slagtede grise i, fortæller han. Byvandringen starter på perronen ved Odense banegård, hvor Ulrik fortæller historier om Odense banegårds udvikling gennem tiden, imens han peger på forskellige bygninger. Her inddrager han bygningerne: Posten, Musikbiblioteket og Odense Banegård Center. Yderligere inddrager han bestemte jernbaneskiner, som han forklarer, var de første skinner ved den ældste banegård. Stoppet tager omkring ti minutter. Efter fire minutter begynder eleverne at tage billeder af hinanden med deres iPads.

Herefter viser Ulrik eleverne gadeskiltene: Østre Stationsvej, Vestre Stationsvej og Jernbanegade og spørger eleverne, hvorfor de tror, at vejene hedder dette. Flere elever svarer, at deres navne er navngivet afhængigt af, hvor de fører hen til den ældste banegård. Herefter går turen over Byens Bro. Ulrik stopper på toppen af broen og peger ud mod nogle nedlagte slagterilokaler på Rugårdsvej og fortæller, at der plejede at være en fold til dyrene bag ved slagteriet. Herefter spørger han eleverne, hvorfor de tror, at slagteriet lå her. En elev svarer "Så kunne man vel hurtigt få dyr sendt hertil med tog, få dem slagtet og sende kødet ud med togene". Ulrik nikker og svarer "Så det var jo smart, at slagteriet lå tæt på banegården".

Turen går herefter hen over Byens bro og ned til havnen. Han samler eleverne i en halvbue om sig. Her viser han den gamle toldbod og fortæller, at den førhen var et havnetoldkammer. Herefter spørger han, hvad eleverne tror, at toldboden blev brugt til, samt hvorfor de tror, at havnen blev bygget midt i Odense. En håndfuld elever rækker hånden op. Ulrik vælger én og eleven svarer, at toldboden blev brugt til at tage penge for varer, som blev sejlet hertil. "Præcis, og prøv lige og se her" fortsætter Ulrik og peger på nogle skinner i asfalten.

En anden elev kigger på skinnerne og svarer, at det var smart at placere havnen her, fordi man hurtigt kunne få varer fra skibet til togene, og at man kunne køre varerne med vogne på skinnerne. Byvandringens sidste stop er ved Thomas B. Thriges Gade. Her forklarer Ulrik, at gaden er opkaldt efter en dygtig handelsmand.

Efter byvandringen tager klassen tilbage til skolen. Her får eleverne til opgave at reflektere over, hvordan de tror, at fremtidens Odense ser ud i år 2050. Eleverne svarer, at de tror, at letbanen er færdigbygget, at der er kunstgræs i Odense, fordi rigtigt græs ikke kan gro for al byggeriet. Bilerne kan køre af sig selv, byen er blevet dobbelt så stor, som den er i dag, samt der er kommet flere veje. En elev forklarer, at hvis der er sket så meget med byens udseende på 100 år, hvor vi ikke havde samme teknologi, som vi har i dag, vil byen se meget anderledes ud om bare 30 år.

#### 2.4.2 Spørgeskemaer

I bilag 7 kan spørgsmål fra spørgeskemaerne samt nogle besvarelser ses. Eleverne fik stillet de samme spørgsmål før samt efter undervisningsforløbet. I analyseafsnittet præsenteres uddrag af besvarelserne, hvorefter de analyseres. Yderligere sammenholdes svarene i analyseafsnittet.

### 3. Analyse

I den første del af analysen analyserer jeg brugen af nærmiljøet, som læremiddel, i casen. Analysens anden del består af: en analyse af dialogen mellem Ulrik og eleverne, en analyse af elevens besvarelse i evalueringsaktiviteten, samt en analyse og sammenligning af elevers besvarelser omhandlende tidsbegrebet.

#### 3.1 Analyse af byvandringen

I de følgende afsnit anvender jeg min model som analyseredskab. Afsnittene er opstillet ud fra tabellen. I analysen tages der udgangspunkt i casen, men også i nærmiljøet generelt.

##### 3.1.1 Mål & formål

I tabellens venstre hjørne er læremidlets mål og formål, hvilket også udgør analysemodellens centrum. Trainlab beskriver, at formålet med byvandringen er en videreformidling af byens forandring set med transporthistoriske øjne gennem nedslag i byens udvikling. Da et nærmiljø er et semantisk læremiddel, repræsenterer den, ifølge Hansen, et betydningsmæssigt indhold, der kan gøres til genstand for læring (2010, s.47). Læremidlet har altså et iboende fagligt potentiale i sig. I dette tilfælde er det historiske spor i form af bygninger, gadeskilte, skinner mm. Yderligere er

der en historisk formidler, Ulrik, som anvendes i elevernes tilegnelse af viden om Odenses udvikling. Formålet for anvendelse af nærmiljøet kan altså være, at det kan medvirke til at underbygge og støtte læreprocessen.

Som det ses i casen, gøres målene synlige for eleverne inden byvandringens start. Her præsenterer Ulrik, hvad eleverne skal igennem på byvandringen, men han fortæller også, hvad de skal lære under besøget. Der gives derved en tydelig læringspointe, hvilket har betydning for elevers læring, idet de kan forholde sig til, hvad formålet med byvandringen er (Boritz, 2013, s.79-95; Pietras & Poulsen, 2016, s.253-254).

### 3.1.2 Indhold ift. tilgængelighed, progression, differentiering & forudsætninger

I dette afsnit analyseres læremidlets indhold ift. tilgængelighed, progression samt differentiering og forudsætninger.

Læremidlets indhold er bl.a. nærmiljøet, som omfatter diverse bygninger, veje, havnen etc. De er alle offentlige tilgængelige steder. Nærmiljøet er altså et sted, som alle mennesker har tilgængelighed til. Det betyder, at der ikke skal tages højde for en finansiering af skolen, hvis man som lærer ønsker at anvende nærmiljøet i undervisningen. Nærmiljøet angiver et geografisk område, som ligger tæt på 4.Bs skole. Dette muliggør at transporten frem og tilbage fra skolen til nærmiljøet kan foregå via cykler eller på gåben.

Yderligere består byvandringens indhold af faktuel viden om fortidens Odense. Idet det omhandler historie fra elevernes nærmiljø, giver det mulighed for at få eleverne til at forstå, at historie er over alt, og at den er knyttet til deres hverdag. Dette skulle give mulighed for at få eleverne til at forstå, at de selv samt deres nærmiljø er formet af historien. Historien bliver herved vedkommende for eleverne. Byvandringen kan have en aktiv rolle i elevernes læring, idet det kan medvirke til at give elever en større forståelse for fortiden og nutiden (Dixon & Hales, 2014, s.13; Wolley et al., 2009). Indholdet formidles mundtligt gennem byvandringen, hvoraf undervisningen gøres kropslig og eleverne gøres til aktive lyttere og deltagere i indholdet. Dette kan medvirke til at skærpe elevernes opmærksomhed, stimulere deres nysgerrighed og åbne for nye tanker og idéer. Alle får herved mulighed for at deltage på hvert sit niveau. Yderligere inkluderes eleverne i en fælles tematik, der omhandler Odense bys forandring. Samtidig gives der mulighed for en

individuel forståelse og begrebsdannelse via indholdet. Det er de samme oplevelser, som eleverne får, men deres lagring af disse oplevelser og dermed erfaring er individuelt (Brodersen, 2015, s.22-23).

Idet indholdet i læremidlet omfatter alt i nærmiljøet, skal det tydeliggøres, hvilke bygninger eller andet, der skal bruges og rettes fokus mod. I casen ses det, at Ulrik bruger sit kropssprog i form af at pege på diverse bygninger og genstande, imens han fortæller. Yderligere samler han eleverne i en halvbue om sig, da han spørger ind til toldbodens funktion og havnens placering. Ved at gøre dette, forsøger han at skærpe elevernes opmærksomhed mod det, han vil fortælle om. Dog kan han ikke sikre, at eleverne følger hans anvisninger. Det ses f.eks. i starten af casen, at eleverne begynder at tage billeder af hinanden med iPads, efter han har snakket lidt tid. Disse billeder var ikke en del af opgaven, men kan skyldes elevernes manglende fokus og koncentration.

### 3.1.3 Aktiviteter ift. tilgængelighed, progression, differentiering & forudsætninger

I følgende afsnit analyseres byvandringens aktiviteter ift. tilgængelighed, progression samt differentiering og forudsætninger.

På Jernbanemuseets hjemmeside er forløbets aktiviteter frit tilgængelige. Trainlab har udarbejdet konkrete mål, og disse er koblet til FFM. Yderligere er der beskrevet, hvad besøgets aktiviteter går ud på, samt hvor byvandringens nedslag er. Dette gør det muligt for enhver lærer at anvende deres forløb, også selvom man ikke køber museets undervisningstilbud. Dog ville det kræve meget forberedelse fra lærerens side, hvis han/hun selv skulle formidle det faglige indhold undervejs i byvandringen.

Som det ses i casen, består aktiviteterne i byvandringen af en dialog mellem Ulrik og eleverne. Han fører eleverne rundt i byen, hvor han gør nogle nedslag i historien. Her tager han udgangspunkt i diverse genstande i form af bygninger, skinner, vejskilte mm. hvorfra han stiller et spørgsmål til eleverne omhandlende fx navngivning af veje og bygningers placering samt funktion. I casen viser Ulrik f.eks. den gamle toldbod ved havnen. Først fortæller han, at dette førhen var et havnetoldkammer. Herefter spørger han, hvad eleverne tror, at toldboden blev brugt til. I dette

eksempel tager Ulrik udgangspunkt i et håndgribeligt artefakt, som eleverne kan forholde sig til. De kan både se bygningen samt har mulighed for at røre den. Efterfølgende bygger han videre på deres forståelse af genstanden ved at fortælle om den. Her giver han mulighed for at sætte en refleksion i gang hos eleverne omhandlende bygningens funktion. I denne progression skaber Ulrik en forbindelse mellem indholdet samt aktiviteterne. Herved tilskrives indholdet en bestemt mening, og der skabes en sammenhæng i byvandringens indhold samt aktiviteter, hvor der gives mulighed for forskellige typer af fortolkningsaktiviteter (Hansen, 2012 s.140).

I forløbets introduktion viser Ulrik billeder af Odense by fra 1800-tallet og frem til i dag, imens han fortæller. Herigennem får eleverne forudsætninger for at se, hvordan Odense så ud i fortiden, som de kan "kalde frem" undervejs i byvandringen. Der gives altså mulighed for, at eleverne kan sammenholde billeder fra gamle dage med nutidens Odense. Forskellen bliver gjort illustrativ, hvilket giver alle elever mulighed for at se forskellen fra dengang til nu. Her skal de ikke forstå faglige begreber eller lytte til et oplæg.

Eleverne får tildelt en opgave i forløbets introduktion. De skal tage billeder undervejs i byvandringen. Dette er altså en aktivitet, som eleverne skal være opmærksom på under hele byvandringen samtidig med, at de skal kunne indgå i de andre aktiviteter. Der kommer dog aldrig en opfølgende aktivitet til denne. Hvad formålet med opgaven er, kan der sættes spørgsmålstejn ved. Muligvis er aktiviteten et forsøg på at få eleverne til at foretage en vurdering af det indhold, undervisningen drejer sig om. Her skal eleverne selv lave en vurdering af, hvad de mener er relevant at tage billeder af ift. den viden, de får givet undervejs i byvandringen. Her skabes der mulighed for, at eleverne kan tilegne sig oplevelser og erfaringer gennem undervisningen, som, ifølge Brodersen, bidrager til muligheder for tilegnelse af læring (Brodersen, 2015, s.21).

På Jernbanemuseet samt undervejs i byvandringen er det Ulrik, som står for aktiviteterne. Som Pietras og Poulsen gør opmærksom på, så skal der også ligge noget efter besøget (Boritz, 2013, s. 79-95; Pietras & Poulsen, 2016, s.253-254). I casen beskrives det, at klassen tager tilbage til skolen efter byvandringen, hvorefter eleverne får til opgave at reflektere over, hvordan de tror, at

Odense ser ud i år 2050. Der bliver altså fuldt op på byvandringen med en reflekterende aktivitet. Det er dog lærerens opgave at stå for denne aktivitet samt at sørge for, at dette bliver gjort.

#### 3.1.4 Formidling ift. tilgængelighed, progression, differentiering & forudsætninger.

I dette afsnit analyseres læremidlets formidling ift. tilgængelighed, progression samt differentiering og forudsætninger.

Nærmiljøets genstande formidler noget i sig selv, idet de udsender et signalement om alder, funktion og dermed historie. Dog er mange af bygningerne blevet ændret, nogle fjernet og nye bygget. Dette bevirker, at genstandene kan miste værdi og "wow-effekt", da de ikke fremstår autentisk, som en historisk kilde. F.eks. ses det i casen, at Ulrik er nødsaget til at pege på bygningen, Posten, for at fortælle, at dette var placeringen for den første banegård i Odense. Den brændte, og man kan derfor ikke se den autentiske bygning længere. At få fortalt sådan en historie vækker ikke en motivation eller nysgerrighed hos eleverne, hvilket også ses i casen. Efter blot et par minutter, mister de interessen for Ulriks fortælling om de første banegårde i Odense, og de begynder at tage billeder af hinanden med deres iPads. Elevernes ageren kan derved være et udtryk for, hvor vigtigt fysiske samt autentiske genstande kan have for at opretholde en nysgerrighed og motivation hos eleverne.

Som tidligere nævnt formidles indholdet i form af fortællinger om byens udvikling via byvandringen. Eleverne får dog til opgave, at de skal tage billeder undervejs i byvandringen, fordi de senere selv skal kunne formidle om Odense bys forandring. Herved sker en progression i formidlingen. Progressionen går fra at Ulrik fortæller til, at eleverne selv skal kunne fortælle. Eleverne får de samme forudsætninger for denne videreformidling givet. Ulrik tager derved ikke højde for en differentieret måde at formidle indholdet samt aktiviteterne på. Både inden samt undervejs i byvandringen er det ham, som styrer undervisningen, hvor formidlingen udelukkende foregår via dialog. Hvordan der formidles i casen analyseres i næste delafsnit.

### 3.1.5 Genstande/artefakter ift. tilgængelighed, progression, differentiering & forudsætninger

Byvandringens artefakter er de konkrete genstande, som Ulrik anvender i sin formidling på byvandringen. Det er Odense banegård, Slagteriet, vejskilte, Byens Bro, vejnettet, vejarbejde og havnen. De anvendes dog kun til at observere. Alle sanserne inddrages altså ikke ved udforskning af genstandene. Dog ses det i casen, at eleverne får mulighed for at gå fra observation af artefakterne, til at høre om deres funktion, til videre at kunne tolke på dem og lave fortælling om dem.

Som tidligere beskrevet er nærmiljøet et fagligt univers i sig selv, hvilket giver mulighed for at åbne elevens bevidsthed op for nye realiteter og viden gennem brug af dette univers i undervisningen. Her bliver eleverne gjort tilgængelige for oplevelser og undersøgelser, som kan føre til læring (Hansen, 2010, s.20). Ydermere da læremidlets indhold består af artefakter og genstande, kan der forekomme en progression, idet genstandene kan skabe en dybde. Med afsæt i genstandene er der mulighed for, at få eleverne til at stige i deres taksonomiske tænkning. At gå fra at observere en fysisk genstand til at undersøge genstanden og reflektere over fx brug eller funktion (Boritz, 2013, s.79-95). Et abstrakt emne gøres herved konkret og håndgribeligt gennem nærmiljøets genstande. Et eksempel på dette ses bl.a. i casen, hvor Ulrik tager eleverne med rundt i byen for henholdsvis at se gadeskiltene: Østrestationsvej, Vestrestationsvej samt Jernbanegade. På denne måde får eleverne set, hvordan disse veje er placeret i forhold til hinanden og banegården. Herved får de forudsætning for at kunne besvare spørgsmålet om, hvorfor gaderne er navngivet netop dette. Eleverne går i dette eksempel fra at observere en fysisk genstand, i form af et gadeskilt til at sætte det i forbindelse med byvandringens indhold og rammer. Herefter bliver de i stand til at reflektere over gadeskiltets funktion. Idet læremidlets indhold er fysiske genstande, har eleverne mulighed for at undersøge dem og orientere sig rumligt. Dette gør det muligt for dem at besvare spørgsmålet.

Et andet eksempel på dette er, hvor Ulrik peger ud mod nogle bygninger, hvor han forklarer, at de blev brugt som slagterilokaler, samt at der plejede at være en fold til dyrene bag ved slagteriet. Herefter stiller han et reflekterende spørgsmål til eleverne, hvor han spørger, hvorfor de tror, at slagteriet lå her. Én elev svarer, at dyrene samt det slagtede kød kunne fragtes med togene.



Dermed konstruerer eleven selv en fortælling om genstanden. Endnu et eksempel på dette ses i casen, hvor eleverne er ved havnen. Her sammenfatter de deres observationer af genstande med Ulriks forklaring, hvorefter de skaber en fortælling om toldbodens funktion. Yderligere kan de forklare havnens placering. Genstandene i nærmiljøet giver altså mulighed for, at eleverne kan observere, undersøge og reflektere over genstandene og deres fortælling på forskellige abstraktionsniveauer. Med afsæt i historiske spor i nærmiljøet, får Ulrik eleverne til at overveje og reflektere over disse genstande. Han bruger altså undervisningsmiljøet og genstandene som nøgler til at åbne op for historier og oplevelser om fortiden. Herved gøres historien håndgribelig. Samtidig tydeliggøres det, at historien er over alt i nærmiljøet, hvoraf det udfolder sig i form af konkrete genstande.

### 3.1.6 Rammer & evaluering

Holluf Pile Skole ligger i Odenses nordøst kvarter. Odense centrum, hvor byvandringen foregår, er derfor en del af elevernes daglige gang. Byvandring kan altså siges at være en del af elevernes nærmiljø og dermed livsverden. Ved at bruge deres nærmiljø i undervisningen, skulle eleverne få en fornemmelse af, at byens historie er vedkommende. Yderligere skulle de også herigennem få en forståelse af, at historie er over alt, samt at deres livsverden er skabt af historien (Pietras & Poulsen, 2016, s.254-255). Dixon og Hales beskriver, at der bliver skabt en forbindelse mellem den store historie og den lille historie ved at tage udgangspunkt i elevernes livsverden. Gennem rammerne skulle eleverne gerne få en oplevelse af, at historien er en del af deres eget liv, idet deres egen historie er formet af fortiden (Dixon & Hales, 2014, s.13). Derved gøres byvandringen til en meningsfuld ressource i historieundervisningen (Wolley et al., 2009). Ud over at læremidlets rammer består af nærmiljøet, har Jernbanemuseet også et undervisningslokale, som benyttes til forløbets opstart. Lokalet danner ramme for forløbets opstart, hvoraf Ulrik har mulighed for at anvende et PowerPoint show til at præsentere forløbets formål, tidsplan, vise billeder af Odense by samt til at anvende et dynamisk atlas. Ved brug af disse rammer, skabes der mulighed for at give eleverne en visuel forforståelse af henholdsvis fortidens Odense men ikke mindst også til at synliggøre byvandringens formål. Som evaluering får eleverne til opgave af reflektere over,

hvordan de tror, at Odense ser ud i år 2050. I følgende delafsnit laves en analyse af denne evaluering.

### 3.2 Analyse af læreprocesser og udvikling af historiebevidsthed

I dette afsnit analyserer jeg læreprocessen i byvandringen. Her er mit fokus på dialogen mellem Ulrik og eleverne. Til denne analyse anvender jeg teori for undervisningsstrukturen vejledt deltagelse. Dernæst analyserer elevens svar i evalueringsaktiviteten med fokus på historiebevidsthedsbegrebet. Slutteligt anvender jeg et par besvarelser på spørgeskemaerne til at analysere elevernes udvikling af tidsforståelse før og efter forløb.

#### 3.2.1 Læreprocessen i case

Som tidligere nævnt formidles byvandringens indhold i form af Ulriks fortællinger. Det vil altså sige, at læreprocessen i byvandringen består af en dialog mellem ham og eleverne. Han styrer dialogen, men inviterer eleverne til at deltage ved at stille spørgsmål. Han tager udgangspunkt i læremidlets konkrete genstande, hvorfra han udfordrer eleverne til at forklare og argumentere ud fra reflekterende spørgsmål. Herved gøres eleverne til aktive deltagere, hvorfra de skal være aktive lyttere. Det er gennem samtalen, at viden om byens forandring konstrueres. Ydermere konstruerer elever også forståelse for både fag og sociale relationer, ifølge teorien (Gjems, 2014, s.244-250). Læreren fungerer altså som vejledende deltager i elevernes læringsprocesser. I dialogen bygges der bro mellem det, som er kendt, altså det som de ved om byens historie samt den nye viden.

I forhold til samtalestrukturen indleder læreren ved at stille et spørgsmål til eleverne med udgangspunkt i det, som han har fortalt om. Dette er gennemgående for hele casen både i dialogen omhandlende gadeskiltene, slagteriet samt havnen. Efter Ulriks spørgsmål svarer en elev, hvilket også er gennemgående for de tre eksempler. Hvordan Ulrik herefter følger op på elevernes svar er dog forskelligt. I eksemplet med skiltene stiller han ikke opfølgende spørgsmål til elevens svar. Efter eleven har svaret, vælger han blot at gå videre med byvandringen. Dette bevirker altså, at samtalen ikke bygger på IRF-strukturen, men derimod IRE-strukturen, hvor spørgsmålene er lukkede og ikke inviterer eleverne til at være undersøgende og uddybende. I dialogen om det

gamle slagteri, følger han dog op på elevernes svar. Først svarer én elev, at dyrene hurtigt kunne blive sendt til slagteriet via tog, slagtet og sendt videre med toget igen. Efter dette svar bruger Ulrik sit kropssprog til at bekræfte elevens svar ved at nikke. Yderligere udviser han interesse for elevens bidrag i samtalen ved at følge op på den med bemærkningen "Så det var jo smart, at slagteriet lå tæt på banegården".

I dialogen omhandlende toldboden bekræfter han igen en elevs svar ved at sige "præcis, og prøv lige og se her", hvorefter han peger på nogle skinner i asfalten. Han bygger altså videre på elevens bidrag til samtalen ved at sammenkoble svaret med en konkret genstand, hvor han opfordrer eleverne til at undersøge denne ved at pege på den. På denne måde bruger han genstandene i byvandringen aktivt til at vejlede eleverne i dialogen. Ved at bekræfte elevernes svar og bidrag til samtalen, støttes og vejledes elevernes læring. De kan herigennem få en oplevelse af, at de har bidraget til samtalen, som videre kan motivere eleverne til at indtage rollen som aktive deltagere (Gjems, 2014, s.244-253). Dialogen i de sidste to eksempler fra casen følger altså IRF-strukturen.

### 3.2.2 Evalueringsaktivitet og udvikling af historiebevidsthed

Evalueringsaktiviteten lægger op til refleksion gennem dialog. Her kommer eleverne med forskellige bud på, hvordan de tror, at byen ser ud om 30 år. Én elev begrundet sit svar med, at fordi Odense bys udseende har forandret sig meget på blot 100 år, hvor vi ikke havde samme teknologi, som vi har i dag, vil byen se meget anderledes ud om 30 år. Dette er en interessant bemærkning, da hun i sin fremtidsforventning til byens udseende anvender sin fortidsfortolkning og nutidsforståelse. Hun har selv set, hvordan byen ser ud i dag samt fået en forståelse af, hvordan fortiden har skabt nutiden. Herunder hvordan fortidens Odense så ud samt har udviklet sig. På baggrund af disse erfaringer er hun nu i stand til at begrunde sin fremtidsforventning ud fra disse. Hun har altså en forståelse af, at der er et samspil mellem disse tider. Elevens historiebevidsthed er blevet bevidstgjort ved styrkelse af personens oplevelse af egen livsverden. På baggrund af fortællingerne fra byvandringen, anvender eleven disse til at udvikle sin egen historiebevidsthed og skabe mening i egen livsverden (Binderup, 2007, s.20).

### 3.2.3 Spørgeskemaer og udvikling af historiebevidsthed

Jeg vil i dette afsnit præsentere og fortolke resultaterne af spørgeskemaerne.

Inden forløbet fik eleverne tildelt et spørgeskema, hvor de bl.a. skulle besvare spørgsmål omhandlende deres forståelse af fortid, nutid samt fremtid. Her kunne blot seks elever ud af tyve besvare spørgsmålet. Dem der ikke kunne besvare spørgsmålet satte enten kryds i feltet "ved ikke" eller havde en forkert forståelse af begreberne. F.eks. forklarede én elev fremtiden, som noget med teknologi. De fleste kunne dog godt besvare, hvad nutid er, men begreberne fortid samt fremtid kunne de ikke forklare.

Efter forløbet fik eleverne samme spørgsmål givet. Her kunne seksten ud af tyve forklare alle tre tider. Der er altså sket en markant forskel i deres forståelse af tiderne. Yderligere er der sket en forskel i, hvordan de forklarer begreberne. Der er eksempler på, at de sætter tiderne i forhold til hinanden i deres besvarelser. F.eks. beskriver én elev, at fortid er det, der ligger før nutiden. En anden elev beskriver tiderne ved, at fortiden er det, der er sket, nutid er lige nu samt fremtiden er det, der vil ske. Dette viser altså tegn på, at eleverne har en forståelse af både tiderne men også samspillet mellem dem, da de er i stand til at sætte dem i forhold til hinanden.

## 4. Diskussion

Jeg forholder mig i dette afsnit til de anvendte metoder i min undersøgelse samt diskuterer resultaterne af undersøgelsen. Yderligere forholder jeg mig kritisk til, hvor langt et læremiddel rækker ift. elevers læring og undervisningsparadokset.

### 4.1 Resultater

Ud fra spørgeskemaundersøgelsen er det tydeligt at se, at der er sket en udvikling i elevernes forståelse af de tre tider fra før forløbet til efter. Ydermere ses det i casen, at eleverne er i stand til at reflektere over og tolke på byens fortid samt reflektere over byens fremtid. Én elev er endda i stand til at begrunde sine fremtidsforventninger i sin nutidsforståelse samt fortidsfortolkning. Undersøgelsen kan dog ikke præcis besvare, om elevernes historiebevidsthed er blevet udviklet på

baggrund af brugen af nærmiljøet som læremiddel. Dette er nemlig svært at sige noget om på den lange bane, da der er mange parametre, som spiller ind på elevers læreprocesser og læring. Min undersøgelse kan altså ikke sige noget om, hvordan historiebevidstheden bliver udviklet eller understøttet. Men den kan sige noget om, hvordan man ved brug af nærmiljøet som læremiddel forsøger at sætte nogle impulser i gang, som kan påvirke videreudviklingen af elevers historiebevidsthed. Dette kan jeg argumentere for at der sker i min case, ved brug af min analysemodel. I denne forbindelse melder spørgsmålet sig: hvilke tegn så jeg, som kunne have påvirket udviklingen af elevers historiebevidsthed?

Jeg har i analysen analyseret mig frem til nogle tegn, der indikerer, at der er nogle didaktiske muligheder ved anvendelse af nærmiljøet som læremiddel. For det første kan læremidlets rammer og indhold medvirke til, at eleverne oplever historien som vedkommende for dem. Dette kan skabe motivation og gøre historien håndgribelig. Samtidig kan læremidlet også give eleverne en indsigt i, at historie er over alt, samt at de er formet af historien. Læremidlets aktiviteter består af en mundtlig formidling initieret af en lærer, hvorfra der føres en dialog med eleverne. I dialogen tages der udgangspunkt i nærmiljøets genstande og artefakter, hvorfra der stilles reflekterende spørgsmål til eleverne. Ved brug af samtalestrukturen IRF, konstrueres viden i en undersøgende dialog, der er med til at bevidstgøre elevernes tavse viden og historiebevidsthed.

#### 4.2 Læremidler og elevers læring samt undervisningsparadokset

I indledningen indledte jeg med citater fra folkeskoleloven omhandlende nogle kompetencer, som elever skal tilegne sig gennem undervisningen (B: Undervisningsministeriet, 2017). Hertil melder spørgsmålet sig, hvordan nærmiljøet som læremiddel kan medvirke til at leve op til disse?

Det er vigtigt er at bemærke, at læremidler ikke kan leve op til fagenes fagformål (Hansen & Gissel, s. 420). Læremidler kan altså ikke udvikle elevers historiebevidsthed alene. Det er undervisningen, som skal dette. Men læremidler kan bidrage til, at dette sker, og de kan altså være et middel. Som det ses i casen, blev nærmiljøet anvendt som læremiddel, men læremidlet var kun et middel i undervisningen. Det er bl.a. et middel til at skabe rammer for virkelyst, da læremidlet er vedkommende for eleverne. Ulrik tog udgangspunkt i de konkrete genstande fra læremidlet til at fortælle om Odense bys fortid. De konkrete genstande i nærmiljøet gav altså mulighed for at

bruge dem som nøgler til fortidens fortællinger. Herfra kunne eleverne undersøge genstandene og anvende dem til at skabe sine egne fortællinger om fortiden. Der blev altså skabt rammer for oplevelse og fantasi. Ud fra genstandene lagde Ulrik op til en fælles dialog med eleverne, hvor de udforskede disse genstande. Herved skulle eleverne tage stilling og handle. I dialogen blev eleverne vejledt af Ulrik, hvilket kan bidrage til skabe tillid til elevernes egne muligheder, idet deres bidrag bliver anerkendt i dialogen. Læremidlet i sig selv kan altså ikke leve op til målene, men det er et led i læreprocessen. Dette knytter sig til Illeris beskrivelse af læring. Læring kan der ikke instrueres i. Tilegnelse af læring kræver, at der foregår en psykisk tilegnelsesproces i samspillet med en ny erfaring, hvilket man ikke kan sikre, at der sker i undervisningen (Illeris, 2014, s.16). Elevers læring er derfor forskellig, selvom de udsættes for samme påvirkninger i undervisningen, herunder samme læremiddel. Dvs. at brug af nærmiljøet som læremiddel ikke i sig selv kan medvirke til, at eleverne opnår læring. Oplevelserne og samspillet i erfaringen er lige så stor påvirkning på elevers læreprocesser.

Jeg kan konkludere, at jeg har set tegn på noget i byvandringen, som der virker ift. udvikling af elevers historiebevidsthed. Men er det overhovedet muligt at sige noget om, at deres historiebevidsthed udvikles? For kan jeg overhovedet måle på deres læring og historiebevidsthed? Denne problemstilling hænger sammen med undervisningsparadokset, som omhandler, at læring er noget der foregår i hovedet på eleverne, og det kan der egentlig ikke konkret måles på. Når læring ikke kan måles på, er det så muligt at leve op til fagformålene og folkeskolens formål?

#### 4.3 Metodekritik

I forhold til min udarbejdede analysemodel til byvandringen er det vigtigt at pointere, at det ikke er muligt at generalisere semantiske læremidler, da lærere bruger dem forskelligt. Men min analysemodel er anvendelig til at belyse brugen af nærmiljøet som læremiddel i casen, idet den indeholder et bredt didaktisk perspektiv på læremidlet. Om modellen kan bruges som en generel analysemodel til nærmiljøer som læremiddel kan selvfølgelig diskuteres – også evt. forbedringer af modellen.

I forhold til min måde at gribe spørgeskemaerne an på, kan det diskuteres, om dette var den mest hensigtsmæssige måde. Spørgsmålene var meget begrænset i og med, at eleverne blot skulle besvare, hvad fortid, nutid samt fremtid er. Samtidig var spørgeskemaerne også anonyme, dvs. at

jeg ikke kunne sammenholde de samme elevers besvarelse før og efter forløb. Dette ville ellers have givet mig en større mulighed for at se, om den enkelte elev havde fået en større forståelse af tidsperspektivet. En mulig forbedring kunne derfor være, at spørgeskemaerne ikke var anonyme, og at de bestod af flere spørgsmål til eleverne omhandlende samspelet mellem tiderne. En anden mulighed kunne være, at interviewe eleverne inden forløbet og efter forløbet. På denne måde ville det være muligt at gå på opdagelse i deres svar med f.eks. uddybende spørgsmål.

## 5. Perspektivering & praksisudvikling

Folkeskolelovens ønske om historieundervisningen og den didaktiske proces er, at der påbegyndes en udvikling og en dannelsesproces. Hertil kunne det være relevant at undersøge og diskutere dannelsesbegrebet, samt hvordan historiebevidsthed kobler sig til elevernes dannelsesproces. Herunder kunne en udfoldelse og diskussion af historiebevidsthedsbegrebet med fordel inddrages.

Ud fra min undersøgelse kunne det samtidig være relevant at udfolde lærerens rolle ift. brugen af nærmiljøet som læremiddel. Herunder med udgangspunkt i tilgangen til og brugen af læremidlet med fokus på planlægning og udførelse af indhold, formidling og aktiviteter.

## Konklusion

Nærmiljøet, som læremiddel, kan bidrage til udvikling af elevers historiebevidsthed på baggrund af flere parametre. Historie er over alt i nærmiljøet, hvoraf det udfolder sig i genstande. Ved aktivt brug af disse kan historieundervisningen gøres konkret. Genstandene kan give anledning til at eleverne overvejer og reflekterer, hvilket kan føre til læring. Undervisningsmiljøet fungerer som nøgle. Ved brug af genstandene åbnes der op for fortællinger om fortiden. Læremidlet er samtidig vedkommende for eleverne, hvilket kan give dem en fornemmelse af, at deres liv er påvirket af historien. Dette kan medføre til, at eleverne får en bevidsthed om, at de er historieskabt såvel som historieskabende. Historiebevidstheden kan udvikles ved at styrke elevernes oplevelse af egen livsverden. Læremidlets indhold og aktiviteter kommer til udtryk gennem mundtlig formidling. Læreren skal lede læreprocessen gennem dialog, hvor samtaleskulturen IRF med fordel kan

bruges. Den giver anledning til at få eleverne til at bidrage i dialogen ved at reflektere over genstandene. Elevernes tavse viden sprogliggøres herved gennem dialogen. Dette bevirker, at de italesætter deres historiebevidsthed. Læreprocessen skal altså være præget af dialog. Min antagelse ud fra min undersøgelse er, at hvis brugen af nærmiljøet, som læremiddel, fokuserer på samtalen og genstandene, så er der mulighed for udvikling af elevers historiebevidsthed.



## Referenceliste

Binderup, T. (2007). *Historiebevidsthed i det moderne: fortolkning, oplevelse og forventning*.

Aarhus: KvaN

Boritz, M. (2013). Museer som læringsrum. I: T. Hyllested & C. Rasmussen (Red.), *Skolen i virkeligheden: omgivelserne som læremiddel* (s. 80-95). København: Forlaget unge pædagoger og forfattere

Brodersen, P. (2015). Undervisning. I: Brodersen, P (red.), *Effektiv undervisning: didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (s. 20-53). København: Hans Reitzels forlag.

Buchardt, M. (2000). Tingenes didaktik. *Unge pædagoger* (5), s. 33-41

Danmarks Jernbanemuseum (u. å.). Trainlab: grundskole.

Lokaliseret fra: <http://jernbanemuseet.dk/trainlab/grundskole>

Dixon, L., Hales, A. (2014). *Bringing history alive through local people and places: a guide for primary school teachers*. Routledge

EMU (2016, 13. december). Historie – Fælles mål, læseplan og vejledning.

Lokaliseret fra: <https://www.emu.dk/modul/historie-fælles-mål-læseplan-og-vejledning>

Gjems, L. (2010). *At samtale sig til viden: Sociokulturelle teorier om børns læring om og gennem sprog og samtale* (s.19-108). Frederikshavns: Dafolo

Gjems, L. (2014). Vejledt deltagelse i klasseværelset – sociokulturelle perspektiver på læring og undervisning. I: Løw, O. & Skibsted, E. (red.), *Elevers læring og udvikling: også i komplicerede læringsituationer*. København: Akademisk Forlag

Hansen, J. J. (2010): *Læremiddellandskabet - fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk Forlag

Hansen, T. I. (2008). Læremiddeldidaktik – hvad er det? *Læremiddeldidaktik (1)*.  
Lokaliseret fra: [http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/laeremiddeldidaktik\\_hvad\\_er\\_det1.pdf](http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/laeremiddeldidaktik_hvad_er_det1.pdf)

Hansen, T. I. (2012). Semiotik og læremidler: udkast til en semiotisk analysemodel. I: Graf, S. T., Hansen, J. J. og Hansen, T. I (red.), *Læremidler i didaktikken: didaktikken i læremidler* (s.135-160). Aarhus: Klim

Hansen, T. I., Gissel, S. T. (2017): Hvad er gode læremidler? I: Laursen, P. F & Kristensen, H. J (red.), *Didaktikhåndbogen: teorier og temaer* (s.413-430). København: Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K. (2014). Læring. I: Hansen, S. L. & Schneider, H. (Red.), *Elevens læring og udvikling: at skabe fællesskaber og lede læreprocesser*. (s. 15-26). København: Gyldendal

Jensen, B. E. (2003). *Historie: livsverden og fag*. København: Gyldendal

Kjærgaard, H. W., Asmussen, J. B., Kjeldsen, L. P. B. (2017). *Det konvergente læringsrum: it og de nye læringsbetingelser*. Aarhus: Klim.

Petersen, N., Poulsen, J. A. (2015): Historiebrug. I: Poulsen, J.A. & Petersen, N. (red.), *Forenkede fælles mål i historie: en håndsrækning* (s. 57-69). Jelling: Historielab – Nationalt videncenter for Historie- og kulturarvsformidling.

Petras, J. & Poulsen, J. A. (2016): *Historiedidaktik – mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, J. A. (2013): *Historie*. Aarhus: Klim

A: Undervisningsministeriet (2017, 8. september). Den åbne skole.

Lokaliseret fra: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>

B: Undervisningsministeriet (2017, 17. november). Folkeskolens formål.

Lokaliseret fra: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Wolley, M., Burn, K., Chapman, A., Counsell, C. (2009). Local voices. *Teaching History* (134).

## Bilag

### Bilag 1: Læremiddeltrekanten

Nedenstående ses et billede af Læremiddeltrekanten, der er udviklet af Thomas Illum Hansen (Poulsen, 2013, s. 96).



## Bilag 2: Undervisningsforløbet "Odense by i forandring"

Nedenstående ses udklip fra det konkrete undervisningsforløb af Trainlab. Lokaliseret fra

<http://files.site.surftown.com/c6/6b/c66ba655-b976-48f5-9c91-efdbaf09b637.pdf>

# ODENSE I FORANDRING 1800-2020

Indblik i infrastruktur og byudvikling i Odense via nedslag i byens transporthistorie

## INTRODUKTION

Læringsforløbet *Odense i forandring 1800-2020* giver indblik i, hvordan en by løbende forandres, og hvordan teknologi, erhvervsudvikling og transport gennem historien har ændret byens udseende. Forskellige perioder har haft behov for forskellige løsninger. Nye transportformer har skabt fysiske forandringer og nye muligheder og samtidig skabt nye grænser og vækstområder i byens landskab. På en byvandring i centrum af Odense introduceres nedslag i byens historie, hvor vi kommer tæt på de store forandringer, der har formet Odense frem til i dag, og skaber dermed en baggrund for at forstå byens udseende, og ikke mindst hvorfor byen igen forandrer sig i disse år med vægt på højt, tæt byggeri, biller væk fra bymidten og offentlig transport i form af letbanen.

Eleverne stifter bekendtskab med kulturlandskaber og byrum gennem byvandringen. De introduceres til det kilde-materiale, der er synligt i bybilledet i form af trafikale anlæg og bygninger. Eleverne bearbejder efterfølgende viden og egne fotos fra byvandringen i et digitalt bykort. Bykortet skal illustrere byudviklingen og de indtryk, eleverne har med sig efter oplevelsen af byrummet.

## FORMÅL

At formidle byens forandring set med transporthistoriske øjne gennem nedslag i byens udvikling fra anlæggelsen af havnen og kanalen i 1803, åbningen af den fynske jernbane i 1865, frem til lukningen af Thomas B. Thriges Gade i juni 2014 og beslutningen om en letbane i Odense fra 2020.

## FORSLAG TIL LÆRINGSMÅL

- Eleven har viden om byrum og kulturlandskaber som kilder.
- Eleven har viden om Odense bys forandring fra 1800-tallet og frem til i dag med fokus på trafikale anlæg.
- Eleven kan forklare betydningen af ændringer i byens struktur ud fra transportmæssige ændringer.
- Eleven kan lokalisere og placere bygninger, anlæg og byrum på trykte og digitale kort.
- Eleven kan bearbejde egne fotos og tekster med digitale værktøjer.
- Eleven kan præsentere og formidle viden om Odense bys forandring via et digitalt bykort.

## INDHOLD, RAMMER OG AKTIVITETER

Læringsforløbet afholdes dels som en byvandring og dels på Danmarks Jernbanemuseum. Forløbet er delt i fire faser: *forberedelse, fordybelse, produktion og evaluering*. Alle faser planlægges gennemført på museet. En del af forberedelsen kan afholdes på den enkelte skole. Dette aftales med den undervisnings- og udviklingsansvarlige for TRAINLAB, Lise Stadelund.

Det konkrete indhold og faglige niveau afstemmes efter klassetrin og kan differentieres efter behov. Eleverne arbejder med det digitale værktøj, Thinglink, i deres fordybelses- og produktionsfase. Museet stiller iPads til rådighed.

## FORBEREDELSE

*På museet · Varighed: 15 minutter.*

Eleverne præsenteres for forløbets indhold, rammer og aktiviteter på Danmarks Jernbanemuseum. En medarbejder fra TRAINLAB introducerer baggrunden for byvandringen og skitserer læringsmål for eleverne. Relevant kortmateriale fra Historisk Atlas inddrages i præsentationen.

### **FORDYBELSE**

*Byvandring · Varighed: 60 minutter.*

Eleverne skal via nedslag i byrummet stifte bekendtskab med den historiske baggrund, årstal, begivenheder og fortællinger, der er knyttet til den enkelte lokalitet. Ruten er tilrettelagt, så eleverne får indblik i forskellige trafikale knudepunkters tilblivelse og betydning for byen. Undervejs skal eleverne tage fotos af byen med medbragte iPads. Disse indgår som elevens redskab til den videre bearbejdning. Eleverne inddrages i byvandringen gennem dialog og refleksion over byrummets forandring og egne erfaringer med at færdes i byen.

Følgende nedslag er udvalgt:

- Byens Bro (2015)
- Odense bliver havneby (1803)
- Jernbanen forbinder Odense med resten af landet (1865)
- Byens vejnet tilpasses billismen - Thomas B. Thriges Gade (1970)
- Bilerne ud af byen og letbanen som ny transportform - Thomas B. Thriges Gade (2014) og letbanen (2016 - 2021)

### **FORDYBELSE**

*På museet · Varighed: 15 minutter.*

Eleverne arbejder med et kort over Odense og drøfter placeringen af de forskellige lokaliteter. I plenum fastsættes ruten, og kommentarer til byvandringen og elevernes reaktioner deles.

### **PRODUKTION**

*På museet · Varighed: 60 minutter.*

På baggrund af byvandringen og den fælles opsamling udarbejder eleverne bykort i det digitale værktøj, Thinglink, der er tilgængeligt på Skoletube. Eleverne får udleveret en guide til Thinglink og et fakta-ark, der beskriver de valgte lokaliteter. Dette kan understøtte elevens arbejde med egen produktion.

Eleverne skal bearbejde egne fotos og udvalgte historiske fotos fra byrummet og indsætte dem i et kort over Odense. De skal ligeledes anvende viden om de fem udvalgte nedslag og forfatte tekster eller indtale lyd, der beskriver bybilledet netop nu. De færdige kort deles på klassens egen Skoletubekanal og præsenteres for klassen. Som afrunding drøftes mulige udviklingsmuligheder i byrummet set ud fra børn og unges perspektiv.

### **EVALUERING**

*På museet · Varighed: 20 minutter.*

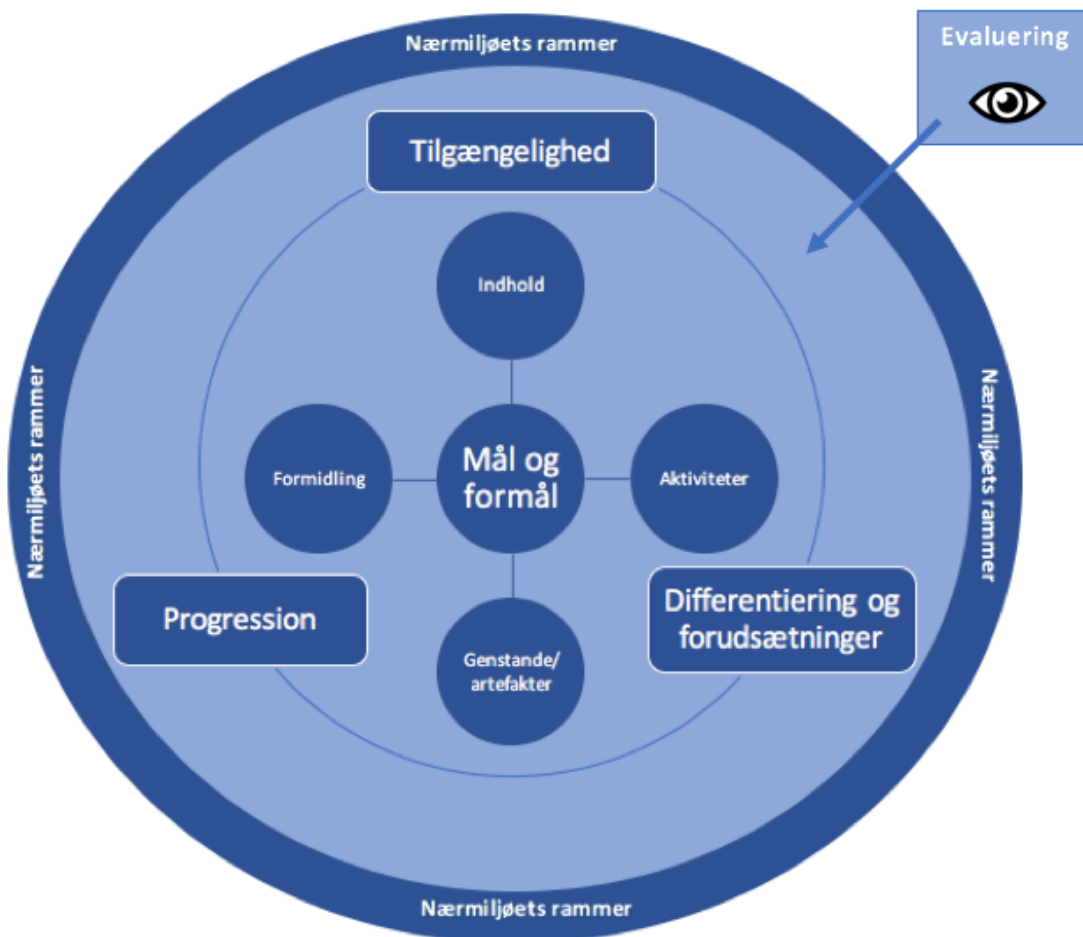
Eleverne drøfter i mindre grupper, hvilken viden de har tilegnet sig, og hvilke færdigheder de har anvendt og trænet. Eleverne får udleveret et dokument, hvor de skal fuldende følgende udsagn:

- "Jeg har fået viden om..."
- "Jeg har kendskab til Odense bys udvikling. Især..."
- "Jeg kan fortælle om lokaliteter i Odense:..."
- "Jeg kan redigere og bearbejde eget foto- og tekstmateriale..."

Eleverne præsenterer deres udsagn i plenum.

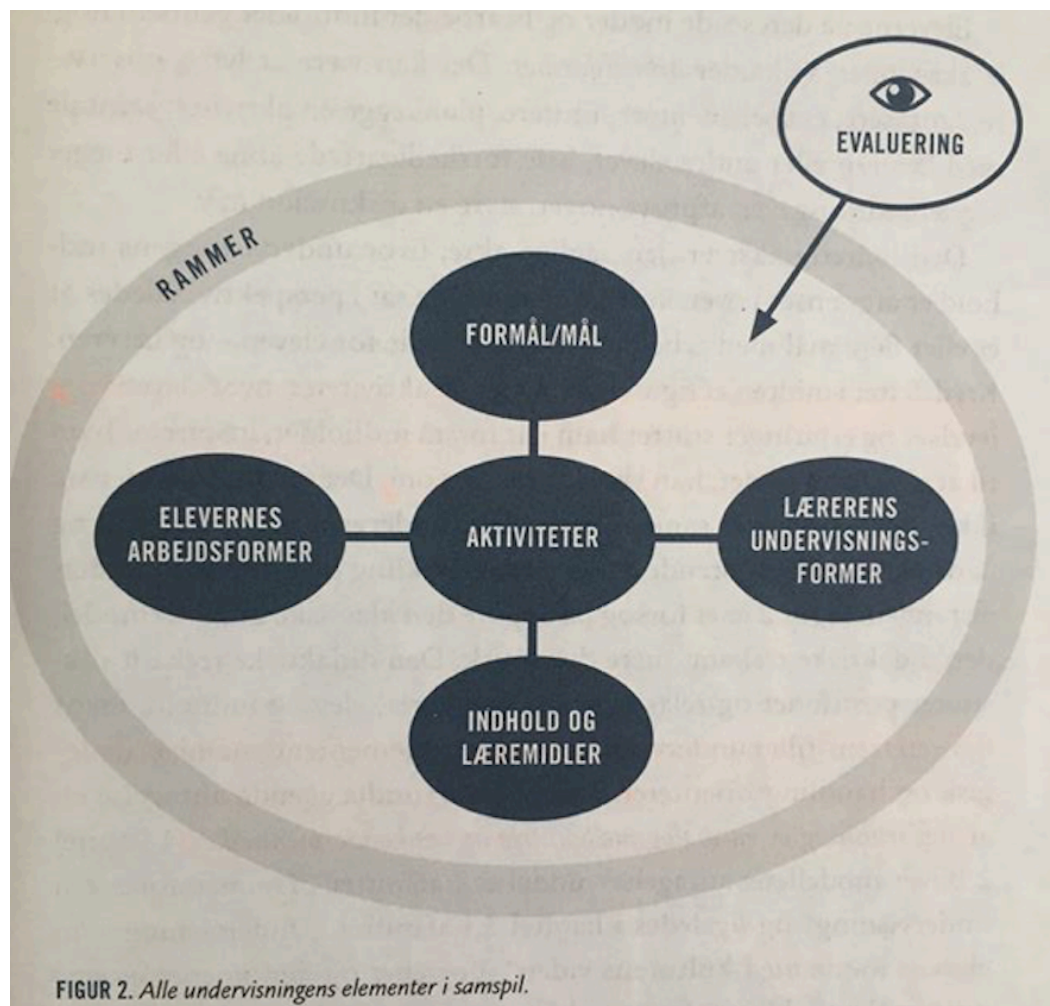
### Bilag 3: Analyseredskab til byvandringen

Nedenstående ses min konstruerede analysemodel, der anvendes til at analysere byvandringen. Modellen er konstrueret i Microsoft Word.



#### Bilag 4: Undervisningens syv elementer

Nedenfor ses Brodersens model for undervisningens syv elementer (Brodersen, 2015, s.27).



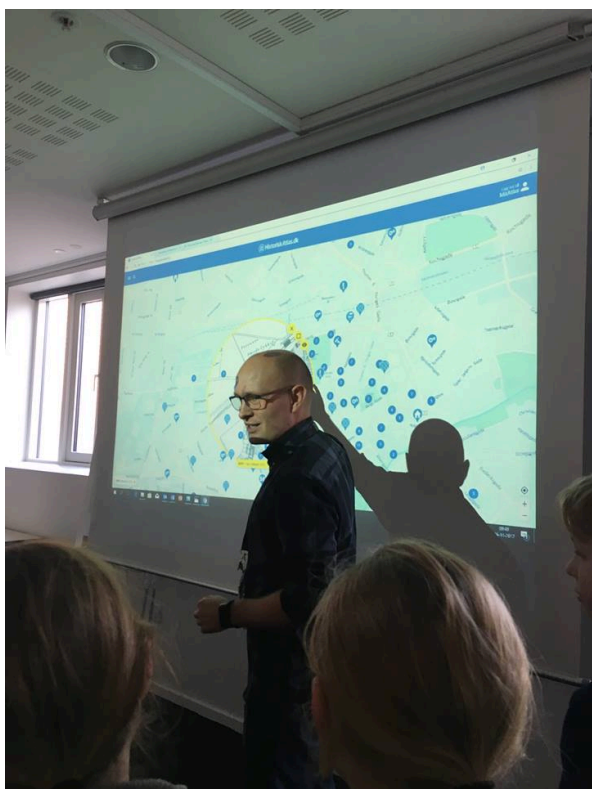
FIGUR 2. Alle undervisningens elementer i samspil.





## Bilag 6: Billeder fra byvandringen

Nedenstående ses nogle billeder, der er taget i forbindelse med byvandringen.







### Bilag 7: Spørgeskemaer omhandlende elevers forståelse af tid

Nedenstående ses nogle eksempler på besvarelser af de spørgeskemaer 4.b på Holluf pile Skole fik i forbindelse med undervisningsforløbet. Det øverste er en elevs besvarelse af, hvad fortid, nutid og fremtid er, inden forløbets start. De to nederste er elevers besvarelser af, hvad fortid, nutid og fremtid er, efter forløbet.

Hvis ja - hvad er det? det er hvor vi er nu det er
10) Kan du forklare, hvad fremtid er? Hvis ja - hvad er det? meget teknologi

2) Kan du forklare, hvad fortid er? Hvis ja - hvad er det? er hvide dat er sket
3) Kan du forklare, hvad nutid er? Hvis ja - hvad er det? lige nu
4) Kan du forklare, hvad fremtid er? Hvis ja - hvad er det? er hvide dat kommer til at ske

2) Kan du forklare, hvad fortid er? Hvis ja - hvad er det? Det er noget der allerede er sket.	X
3) Kan du forklare, hvad nutid er? Hvis ja - hvad er det? nutid er det der sker lige nu.	X
4) Kan du forklare, hvad fremtid er? Hvis ja - hvad er det? fremtid er noget der ikke er sket.	X