

2012

”Næsten som at være der selv”.

En professionsbacheloropgave om museumsbesøgets potentialer for historieundervisningen.



Foto: Glud Museum

Carina Boelsgaard Godskesen, 137897
VIA UC, Læreruddannelsen Silkeborg
07-05-2012

INDHOLDSFORTEGNELSE

Indledning	3
Problemformulering:	6
Metode	6
Datagrundlag.....	8
Glud Museum	8
Besøgsklasse.....	9
Fokusgruppe.....	10
Vedkommende – I forhold til?.....	11
Skolen.....	11
Historiefaget.....	14
Eleven.....	17
Museumsdidaktik.....	20
Hvorfor besøge et museum?	20
Læringssyn der understøtter museumsbesøget.....	21
Analyse af ”Den digitale skoletjeneste”	23
Undervisningstilbuddets form.....	28
Elevernes udbytte – Historiebevidsthed og Læring.....	30
Sammenfattende om ”Den digitale skoletjeneste”	32
Fortidens betydning for nutiden og fremtiden	33
Insisteren på ægthed – hvad er det et udtryk for?.....	34
Museumsbesøg som ramme	35
Museet som facilitator	36
Museet som læringsarena.....	37
Museet - Baggrund for handlekompetence.....	37
Museet - Baggrund for kritisk tænkning.....	38
Historie og handlekompetence.....	40
Konklusion	41
Litteraturliste.....	43
Bilag 1: Udsnit af årsplan	45
Bilag 2: Fokusgruppeinterview	45
Bilag 3: Lærerinterview	56
Bilag 4: Lærervejledning.....	57

INDLEDNING

Det er en kold, grå novembermorgen, og tågen hænger tungt over landskabet ved Glud frilandsmuseum. Ud af bussen springer 22 forventningsfulde 6. klasses elever. De skutter sig i kulden, deres ånde former små skyer og giver liv blandt de, for vinteren nedlukkede, bygninger. Snakkende ledes de frem til museets skolestue, hvor de præsenteres for dagens program. Overtøjet tages af, alt imens termoflasker med varm kakao og bradepander med kage finder deres vej frem på bordet. Her og der titter elevernes medbragte rekvisitter frem. En busk af pap, en tøjgris, en stor skål dej.

Jeg har fået lov at observere klassens filmatisering af Cecil Bødgers bog "Ægget der voksede", udgivet i anledningen af 200 års jubilæet for stavnsbåndets ophævelse.

I skolestuen instruerer museumsformidlerne eleverne i, hvordan de bruger de udleverede iPads til at filme med. Da museumsformidleren fortæller, at de må bruge museets rekvisitter såsom rigtige træsko, afføder det udråbet "seejt!" fra eleverne. Efter instruktionen påbegyndes en kortere rundvisning. Da eleverne træder over dørtærsklen til det første hus, er det med kommentarer som, "min mor er alt for høj til at kunne bo her". Museumsformidleren fortæller om livet på gården, bl.a. om hvordan man spiste af det samme fad, hvilket eleverne finder enormt ulækkert. Efter et par min. forsætter rundvisningen, og på vej til det næste hus bliver de udleverede iPads undersøgt grundigt. Eleverne har lov til at benytte tre af museets 14 bygninger.

Efter rundvisningen står rekvisitterne for skud. Kasketter, veste og forklæder flyver rundt mellem eleverne, der har travlt, da de nu har 1 time og 15 min til at filme de udvalgte kapitler fra bogen. De har selv lavet replikker på skolen, som de har øvet hjemmefra. De er mere end klar.

Til trods for kulden ser jeg elever løbe rundt uden jakke – det ville jo ikke være særligt realistisk, forklarer en elev mig senere. En dreng skælder en af pigerne ud, fordi hun har neglelak på. Et andet sted bliver der hældt æblejuice op i de medbragte glas. Det ligner jo næsten øl. Havde eleverne fået deres vilje, havde der også været en spil-levende hest "on location".

Ovenstående er et indblik i en anderledes skoledag – en skoledag som i denne opgave skal undersøges nærmere.

I 1998 udkom Rosenzweig og Thelens undersøgelse "The Presence of the Past. Popular Uses of History in American Life", hvilken bl.a. pegede på, at mange amerikanere opfattede historiefagets undervisning som værende traditionel, reproducerende og irrelevant. På dansk grund når historiedidaktikeren Marianne V. Poulsen frem til nogenlunde samme konklusion. I hendes undersøgelse "Historiebevidstheder – elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium" skriver hun bl.a. at:

"Form og indhold hænger nøje sammen i elevernes hoveder. Formen bærer, ser det ud til, indholdet. Hvis ikke formen er acceptabel, forkastes indholdet. Et indhold kan ikke bære et historisk emne igennem et undervisningsforløb, (...) hvis formen ikke er acceptabel. Eleverne mener således i stor udstrækning, at historie meget nemt kan blive et kedeligt fag.

(Poulsen s. 187)

Forskellige årsager kan lægge til grund for ovenstående konklusion. Herunder er det bl.a. interessant at se problemstillingen i lyset af den tyske professor og ungdomsforsker Thomas Ziehes karakteristik af ungdommen. Han pointerer, at de moderne unge har en tendens til at lukke sig ind i deres egen livsverden, hvilket medfører, at hvis de skal lave noget i skolen - så skal det komme dem ved, og give mening for dem rent personligt. Faget må være relevant for eleverne.

Marianne Poulsens undersøgelse, peger på at faget gøres relevant gennem undervisningens form, og at en stor del af eleverne lægger vægt på selvaktivitet. *"Typen af selvaktivitet er ikke det afgørende, men det er vigtigt, at man selv får lov til at finde ud af noget, enten ved selvstændig tankevirksomhed og anerkendelse heraf i diskussioner, eller ved andre former for aktivitet såsom ud-af-huset-aktiviteter eller projektarbejde."*(Poulsen s. 187)

"Ud-af-huset"-aktiviteter forstår jeg som inddragelse af det uformelle læringsrum. I den ovenfor beskrevne situation indgår et museumsbesøg.

"Jeg har altid været tilhænger af at tage ud af skolen og bruge museer, historiske pladser og værksteder i undervisningen på alle klassetrin. Jeg tror på, at sådanne museumsbesøg kan være med til at styrke elevernes personlige, kulturelle og alsidige udvikling og dannelse", udtaler den tidligere kulturminister Per Stig Møller (Møller, s. 1) Regeringen besluttede i 2006 at afsætte 40 mio. kr. årligt til at styrke museernes formidling, for dermed at skabe en mere lige adgang til kultur for alle borgere i Danmark. Et centralt indsatsområde var museer og undervisning. Ovenstående beskrivelse er et eksempel på museernes nytænkning og vilje til at samarbejde med skolerne.

I denne opgave ønsker jeg, på baggrund af diskussionen omkring relevansproblematikken, at undersøge det uformelle læringsrums potentialer i forhold til at gøre undervisningen relevant for eleverne. Undervisningstiden i skolen er dyrebar, hvilket betyder at skolerne må være opmærksomme på at sikre elevernes faglige udbytte af et museumsbesøg fuldt ud. Derfor er det vigtigt at gøre sig klart, hvad museet kan, og hvad det ikke kan i forhold til historiefagets mål. Kan et museumsbesøg indvirke positivt på elevernes holdning til faget, og hvordan sætter det elevernes historiebevidsthed i spil?

I historiefaget er historiebevidsthed en af fagdidaktikkens grundpiller. Historiebevidsthed er den mentale ballast, som bevirker, at vi kan fungere som individer og gruppemedlemmer. Begrebet dækker over det sagforhold, at en erindret fortid og en forventet fremtid til stadighed er nærværende og virksomme i en levet nutid.

Elevernes oplevelser på museet er af stor betydning, men selvom eleverne forholder sig til forholdet mellem fortid og nutid, betyder det ikke nødvendigvis, at de er i stand til at inddrage denne viden og oplevelse i forhold til deres egen nutid og fremtid, således at fortiden bliver nærværende og relevant i forhold til elevernes nutidsforståelse og forventninger til fremtiden. Læreren må være sig dette forhold bevidst, hvilket leder mig frem til nedenstående problemformulering.

PROBLEMFORMULERING:

Hvilke refleksioner må historielæreren gøre sig, således at fortidens historie bliver vedkommende for det senmoderne barn, og hvordan kan museumsundervisning danne ramme omkring dette?

METODE

For at kunne undersøge hvilke refleksioner læreren må gøre sig for at skabe en vedkommende undervisning, finder jeg det relevant først og fremmest stille skarpt på selve skolens opgave, da denne er den overordnede ramme for lærerens råderum. Til dette formål gør jeg brug af Bjørn Sigmund Nilsen, førsteamanuensis i pædagogik ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Norge, beskrivelse af skolens treleddede målsætning fra bogen "God undervisning", da jeg finder hans blik for emnet relevant, i forhold til at diskutere inddragelse af det uformelle læringsrum. Til at beskrive skolens overordnede dannelsesopgave, og nuancere Bjørn Sigmund Nilsens teori anvender jeg den tyske pædagog og didaktiker, Wolfgang Klafkis teori om kategorial dannelse. Det er skolens centrale opgave at opdrage eleverne til demokratiske borgere, der har tillid til, at de kan gøre en forskel ved at tage stilling og handle. Derfor ønsker jeg at inddrage lektor ved Videncenter for Almen Pædagogik, Udvikling og Forskning, UC Syddanmark, Finn Mogensens perspektiver på begrebet handlekompetence, da jeg mener, at hans kritiske tilgang dertil har relevans for historiefaget.

I historiefaget arbejdes der med kvalificering af elevernes historiebevidsthed. Bernard Eric Jensen er lektor i historie og historiedidaktik ved Danmarks Pædagogiske Universitet, og jeg tager i min redegørelse for begrebet historiebevidsthed udgangspunkt i hans forståelse deraf, da han anvender et bredt historiebegreb. Begrebet konkretiseres yderligere af den norske historiedidaktiker Erik Lund, der især arbejder med at udvikle historieundervisningens form, og jeg finder ham derfor særligt relevant i denne sammenhæng. Sluttelig inddrages den tyske historiker Thomas Nipperdeys forslag til kvalificering af historiebevidsthed i en livsverdenssammenhæng.

Vi lever i dag i et samfund der, bl.a. på grund af udvikling af elektroniske kommunikationsmidler og den øgede globalisering, bliver mere og mere komplekst. Det

ændrer sig og udvikler sig i en takt, der gør, at det voksenliv, som de unge er på vej ind i, er blevet meget mere uoverskueligt. Derfor kan folkeskolens elever have en tendens til at lukke sig ind i deres egen livsverden, hvilket medfører, at undervisningen skal berøre dem på et helt personligt plan for at skabe interesse. Denne relevansproblematik ønsker jeg at belyse nærmere, da den spiller en afgørende rolle for lærerens tilrettelæggelse af undervisningen. I arbejdet med dette vil jeg bl.a. inddrage den tyske professor og ungdomsforsker, Thomas Ziehe.

Museumsdidaktikken er i en rivende udvikling, og jeg ønsker derfor at give et indblik i de strømninger, der findes netop nu. Her præsenteres forskellige argumenter for museumsbesøget, hvor såvel museumsformidlerens som lærerens erfaringer inddrages. Herefter defineres kort det uformelle læringsrum, og der undersøges, hvilket læringssyn der kan lægge til grund for anvendelsen deraf.

I min analyse ønsker jeg at afdække, hvilke potentialer undervisningstilbuddet rummer, for at vurdere dets relevans i historieundervisningen. I den forbindelse vil jeg især beskæftige mig med museumsbesøget som motivationsfaktor, og undersøge hvordan det sætter elevernes historiebevidsthed i spil. Målene fra "Den digitale skoletjeneste" danner ramme omkring selve analysen.

Efterfølgende diskuteres elevernes reaktioner på besøget, og der tages udgangspunkt i elevernes insisteren på ægthed, i forhold til indlevelsen og filmatiseringen af "Ægget der voksede". Igennem opgavens redegørelse, og analysen af "Den digitale skoletjeneste", står det klart, at der kan være forskellige formål med at inddrage et museumsbesøg. Jeg opstiller i denne forbindelse fire forskellige perspektiver derpå. Sigtet med et museumsbesøg kan være varierende, men historiefaget indgår i skolens dannelsesopgave, og jeg ønsker sluttelig at diskutere, hvordan elevernes besøg på museet indgår i denne, ved at fokusere på fortællingen og betydningen deraf, set fra henholdsvis Erik Lund og Bernard Eric Jensens perspektiv. Men først præsenteres grundlaget for dataindsamlingen; henholdsvis præsentation af Glud museum, besøgsklassen og deres emne samt en beskrivelse af de deltagende elever i fokusgruppeinterview. Igennem hele opgaven anvendes opdigtede navne, for at bevare elevernes anonymitet.

DATAGRUNDLAG

I efteråret 2011 besøgte jeg Glud Museum. Besøget fandt sted for at observere, hvordan museets undervisningstilbud forløb, og hvordan eleverne tog imod dette. Jeg var efterfølgende på besøg hos den pågældende klasse, hvor jeg lavede et fokusgruppeinterview med fem udvalgte elever og et interview med deres klasselærer. Der er altså tale om en dybdeundersøgelse, og derfor en relativ smal undersøgelse, der er koncentreret om eleverne i fokusgruppeinterviewet. I forbindelse med klassens besøg på Glud Museum, bør det dog nævnes at klassens besøg, var i forbindelse med et danskfagligt forløb. Men da målet med forløbet var historiefaglig læsning, mener jeg dog, at besøget fremstår eksemplarisk, og har værdi i forhold til min undersøgelse.

GLUD MUSEUM

Glud Museum er et frilandsmuseum beliggende i Hedensted Kommune. Museet er statsanerkendt, hvilket betyder, at de modtager driftstilskud efter museumsloven. Museet har siden etableringen i 1912 indsamlet historiske bygninger fra Østjylland, og skildrer livet på landet gennem de sidste 300 år.

Et frilandsmuseum er interessant, fordi museumsgenstandene indgår i en meget konkret kontekst, hvilket gør museumsgenstandene umiddelbart aflæselige for eleverne. Museet har udviklet forskellige undervisningsforløb, og har som noget nyt oprettet "Den digitale skoletjeneste", særligt henvendt til dansk- og historieundervisningen på 6. klasses trin. Et besøg på Glud Museum skal føre til:

- A) At eleverne tilegner sig viden om landbruget og levevilkårene på landet i Østjylland gennem 300 år.*
- B) At eleverne på baggrund af den erhvervede viden, selv bliver i stand til at formidle historie til andre og forholde sig til, hvordan fremstillingen af historien påvirker den måde andre forstår historien på.*
- C) At eleverne bliver fortrolige med at bruge den nyeste teknologi til formidling af fortiden*
- D) At eleverne, gennem deres arbejde med at formidle historien til hinanden, vil opnå en større forståelse for, hvordan dagligdagen historisk set har været levet, og de prøver at skulle leve sig ind i disse menneskers hverdagsliv.*

E) Eleverne får sat deres eget liv i perspektiv til, hvordan deres forfædre levede. (Bilag 4, Lærervejledning til "Den digitale skoletjeneste", Glud Museum)

Undervisningstilbuddet består af elevmateriale, en lærervejledning og undervisningsvideoer på YouTube samt rundvisning i tre af museets bygninger. Der lægges fra museets side op til, at eleverne forud for besøget har arbejdet med undervisningsvideoerne, tilgængelige på museets hjemmeside, hvor forskellige perioder og samfundslag præsenteres, hvilket muliggør sammenligninger indenfor og på tværs af tidsperioderne. Under selve besøget bliver eleverne vist rundt på museet og får herefter mulighed for at skabe egne fortællinger gruppevis. Der filmes vha. iPads, der stilles til rådighed af museet, der ligeledes er behjælpelige med, at elevernes film lægges på en privat YouTube-konto, så filmene kan genses på klassen, men ikke af udenforstående.

Eleverne har derudover mulighed for at låne forskellige rekvisitter til brug under indspilningen. I min observation havde eleverne forud for besøget forberedt deres fortælling ud fra "Ægget der voksede" af Cecil Bødker.

BESØGSKLASSE

Besøgsklassen var en 6. klasse fra en skole i Hedensted Kommune. Hele årgangen havde arbejdet med "Ægget der voksede", og hver klasse fik en dag på museet til at filmatisere udvalgte kapitler fra bogen. Årgangen havde arbejdet med historisk læsning, og målet med besøget var fra skolens side, bl.a. at eleverne skulle stifte bekendtskab med 1800-tallets land-by opbygning, de sociale forhold og kartoflens indførelse i Danmark. Eleverne har arbejdet med historiefaglige emner, men i et danskfagligt perspektiv.

Klasselæreren fortæller om elevernes oplevelse af forløbet følgende: *"de har læst den her i deres øjne, super kedelige bog, med super kedelige ord og gamle dage og... øv! Den var træls. Vi brugte en fire til fem uger på at læse den. Kapitel for kapitel, og snakke om den, ord for ord, og... Ej, hvor det var bare forfærdeligt til sidst. De kunne slet ikke... Men så, da de fandt ud af, at de skulle ud på Glud, og at de havde iPads, og at vi skulle lave skuespil - de kan rigtig godt lide skuespil i 6. - så var det ligesom om, at det var fedt, for iPads det er noget nyt og fedt, og så kunne man godt lige sådan... De fik lov til selv at lave deres egne replikker, jeg har ikke været inde og hjælpe dem. Jeg har sagt, de skulle kigge i bogen, bruge deres referat og stikord. De har selv lavet det hele".*

FOKUSGRUPPE

Fokusgruppen er udvalgt af klasselæreren, således at de repræsenterer klassens "mellemniveau", repræsenterer de forskellige grupper på besøgsdagen, og i forhold til personlighedstræk såsom "snaksaglighed" og åbenhed. Dette var afgørende for mig, da jeg kun mødte eleverne én gang forud for interviewet, ved selve museumsbesøget. Dette faktum var også en del af grunden til, at jeg valgte fokusgruppeinterview som metode, for derved at skabe større tryghed hos eleverne og bedre grundlag for en frit forløbende samtale. Samtidig er metoden, i kraft af elevernes interaktion med hinanden, yderst velegnet til at indsamle information, som ellers vanskeligt kommer i spil. *"Fokusgrupper rummer potentielt mulighed for, at deltagerne i deres interaktion med hinanden udtrykker sådanne ellers tavse og taget for givne repertoarer for betydningsdannelse. Deltagerne får nemlig her mulighed for at "tvinge" hinanden til at være diskursivt eksplicite i deres forhandlinger med hinanden"* (Halkier 2009 s. 10) Dette finder jeg også kommer til udtryk i interviewet, hvor eleverne bl.a. spørger ind til hinandens udsagn. Som fx da vi taler om indspilningens kvalitet.

Mads: Jarh. Sådan mere realistisk end hvis det var i HD.

Karl: Hvad mener du der?

Mads: Altså, det er ikke helt skarpt.

Selve interviewet var til en vis grad styret af mig, grundet en snæver tidshorisont. Eleverne fik forud for interviewet information omkring undersøgelsen, hvor fokus lå på deres oplevelse af det konkrete museumsbesøg. I interviewet (bilag 2) og opgaven igennem anvendes opdigtede navne for at bevare elevernes anonymitet. Jeg er opmærksom på, at eleverne kan have tendens til at svare ud fra, hvad de forventer, jeg gerne vil høre, og i den henseende kan det derfor være en fordel, at eleverne ikke havde den store kontakt til mig forud for interviewet.

VEDKOMMENDE – I FORHOLD TIL?

Jeg ønsker at nuancere begrebet "vedkommende" ud fra et fokus på målsætning. Ordet vedkomme betyder ifølge Nudansk Ordbog at: "*være af interesse for nogen eller have relevans for noget*". (Politiken Nudansk Ordbog, s.1214) Der lægger i ordet en dobbelt betydning. Undervisningen må være vedkommende for eleverne, i den forståelse at de interesserer sig for den. Dette hænger i nogen grad også sammen med undervisningens relevans – eleverne udviser interesse for undervisningen, når den indgår i en meningsfuld kontekst for eleverne. Men undervisningen er ikke kun forpligtet ud fra elevernes standpunkt. Undervisningen må også være vedkommende i forhold til skolens og historiefagets opgave. Hvor er det skolen, og for denne opgave særligt historiefaget, skal hen?

SKOLEN

For at kunne undersøge hvilke refleksioner læreren må gøre sig for at skabe en vedkommende undervisning, finder jeg det relevant først og fremmest stille skarpt på selve skolens opgave, da denne er den overordnede ramme for lærerens råderum. Bjørn Sigmund Nilsen, førsteamanuensis i pædagogik ved Høgskolen i Sør-Trøndelag, Norge, beskriver i "God undervisning" en treleddet målstruktur for skolens opgave (Nilsen s. 97):

- Mål som gælder individuel kundskabsudvikling og vækst
- Samfundsbevarende målsætninger
- Samfundsudviklende målsætninger

Den første kategori dækker over den enkeltes identitetsudvikling, med baggrund i den humanistiske tradition. Den enkelte skal udvikles ud fra dens forudsætninger og opleve mestring indenfor en veltilrettelagt ramme.

I den anden kategori kan man tale om skolens reproducerende funktion, med kulturarv i højsædet, hvor sigtet er at bidrage til elevens selvforståelse, selvtillid og kulturelle bevidsthed, for dermed at istandgøre eleven til at møde den globaliserede verden. Det skal bemærkes, pointerer Nilsen, at det ikke drejer sig om kultur for kulturens skyld.

Om den tredje målkategori beskriver Nilsen følgende arbejdsformer som værende vigtige for eleverne med henblik på at indgå i den samfundsudviklende målsætning; undersøgende, samarbejdende og elevaktive arbejdsformer.

Opsummerende kan man sige, at eleven må besidde kundskaber af værdi for samfundet, indsigt i det samfund de er en del af og kompetencer til at tage aktivt del deri. (Nilsen s. 98) Derved må vedkommende undervisning på baggrund af ovenstående, kunne bidrage til at opfylde kategorierne. Hvordan man navigerer mellem disse, og hvilken kategori der tillægges størst værdi, ligger til grund for de modsætninger der opstår i debat omkring skolens opgave.

Hvordan læreren navigerer imellem skolens tre målsætninger, har at gøre med, hvilket dannelsessyn man besidder. Når Per Stig Møller sætter museerne i højsædet, er det ud fra en samfundsbevarende målsætning, hvor et materialt dannelsessyn er rådende, bl.a. beskrevet af den tyske pædagog og didaktiker Wolfgang Klafki. I et materialt dannelsessyn er kulturens viden værdifuld i sig selv. Overfor dette er det formale dannelsessyn, hvor fokus er på, at udvikle elevens iboende kompetencer, og dermed er en mere samfundsudviklende målsætning. Eleven skal lære at lære. Yderpunkterne mellem disse er på den ene side, at eleven oplever kulturens viden som værende meningsløs, og på den anden side en risiko for at der ikke bringes noget nyt til eleven. Klafki præsenterer derfor det kategoriale dannelsessyn, hvor der skabes en vekselvirkning mellem at udvikle elevens indre og bringe det ydre i spil, af Klafki benævnt som "den dobbelte åbning".



Skema over Klafkis teori om kategorialdannelse. (Falkenberg og Håkonsson s. 83)

Klafki har særligt fokus på de såkaldte epokale nøgleproblemer. Samfundet står foran en mængde problemstillinger, og eleverne må forberedes på at kunne bearbejde disse. Skolen må "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.” (Retsinformation, 2011). I ”Storylinebogen. En håndbog for undervisere” af Cecilie Falkenberg og Erik Håkonsson sammenkobles kategorial dannelse med begrebet handlekompetence – et centralt didaktisk begreb i den senmoderne undervisningstænkning. (Falkenberg og Håkonsson s. 84) Om begrebet skriver de følgende: ”Kompetence til at handle er både at besidde kvalifikationer, dvs. indsigt, og at kunne omsætte sin viden til handling” og dertil må man også lægge noget intentionelt. (Falkenberg og Håkonsson s. 82) I skolen skal der altså dannes et grundlag, så eleverne ser sig selv som en del af et fællesskab, som de kan tage aktivt del i, påvirke og er forpligtet i forhold til. I den forbindelse finder jeg lektor ved UC Syddanmark, Finn Mogensens, perspektiv på begrebet interessant, da han retter fokus mod kritisk tænkning. Han mener, at undervisningen skal kvalificere børnene til:

- At vide noget (kundskaber)
- At kunne noget (færdigheder)
- At ville noget (engagement, holdning, handling)
- At turde noget (mod)
- At bære noget (ansvar, risici)

Ovenstående punkter er vigtige både i forhold til samfundsmæssige problemstillinger, men jeg anser dem også essentielle i forhold til det enkelte individs egen livsførelse. Fokusgruppens klasselærer er ligeledes interesseret i denne vinkel, da hun i forbindelse med undervisning først og fremmest fokuserer på, at elevernes menneskelige værdier er i orden. Dette tyder på, at hun anser den identitetsskabende funktion som værende skolens vigtigste opgave. Da vi taler om at flytte undervisningen udenfor skolens rammer, siger hun: ”Jeg elsker det. Jeg kan rigtig godt lide det. Jeg synes, det giver en hel anden virkelighedsnær følelse. Hvis det stod til mig, så skulle vi lære dansk i supermarkedet eller matematik. (...) I min verden så er skolen slet ikke opbygget, som den skulle. Altså så skulle de stå op meget mere og lave meget mere.” Denne udtalelse mener jeg bygger på et erfaringspædagogisk grundlag, hvor eleverne selv skal erfare og udforske verden, og hvor de møder mere virkelighedsnære problemstillinger. Dette er på den ene side med til at udvikle og udvide elevens erfaringshorisont og identitetsdannelse, men jeg anser det også som et udtryk for den samfundsudviklende målsætning, idet at man søger at skabe handlingsduelige individer.

I forhold til skolens ovenfor beskrevne målsætningskategorier kan et museumsbesøg indgå som et fundament for elevernes individuelle kundskabsudvikling, bidrage til elevens selvforståelse, selvtillid og kulturelle bevidsthed ved at introducere dem for kulturarven, eller udvikle elevernes handlekompetence gennem indlevelsen. Vægtningen af dette afhænger for historielæreren af, hvordan man forstår historiefagets rolle i folkeskolen.

HISTORIEFAGET

I nærværende afsnit ønsker jeg at redegøre for begrebet historiebevidsthed og derved indkredse historiefagets rolle i folkeskolen. Især anvendes Bernard Eric Jensens (BEJ), lektor i historie og historiedidaktik ved DPU, viden på området.

Ifølge historiefagets formål skal faget:

"Styrke elevernes historiske bevidsthed¹ og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder."

(Undervisningsministeriet, s. 3)

Ifølge BEJ er historiebevidsthed karakteristisk for menneskets måde at leve i og med tid på. I Gads Historieleksikon definerer han det således:

"Historiebevidsthed: Den faglige betegnelse for den form for bevidsthed, der vedrører historie som levet liv og dermed som levende og virksom proces. Mennesker bliver både formet og er selv med til at forme historisk-sociale processer, og de kan derfor siges at være såvel historieskabte som historieskabende. At have historiebevidsthed vedrører det forhold, at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig, og begrebet vedrører, hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i det nutidige. I en levet nutid indgår såvel en erindret fortid som en forventet fremtid, og historiebevidsthed er dette samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning." (Binderup s. 19, efter Gads Historieleksikon s. 250)

¹ I denne opgave bruges historisk bevidsthed på samme måde historiebevidsthed. Jeg finder det ikke relevant for denne opgave at redegøre for forskellen mellem disse, da jeg tilegner mig BEJ's syn på historiebevidsthed.

I interview med eleverne taler vi om detaljer fra "Ægget der voksede", og en af karaktererne må flytte pga. en brand.

Carla: Men også det skal man tænke på, de kan jo ikke bare lige købe nye møbler, ligesom vi kan. Alle deres ting er jo brændt ned.

Karl: De skal selv til at sy...

Sine: Og høvle.

Karl: Og hamre og banke.

Mads: De levede hårdt.

Ane: Fælde træer.

Karl: Save og en hel masse.

Dette står for mig som en tydelig kobling mellem fortid og nutid og en forståelse af ændringerne, og dermed et eksempel på historiebevidsthed.

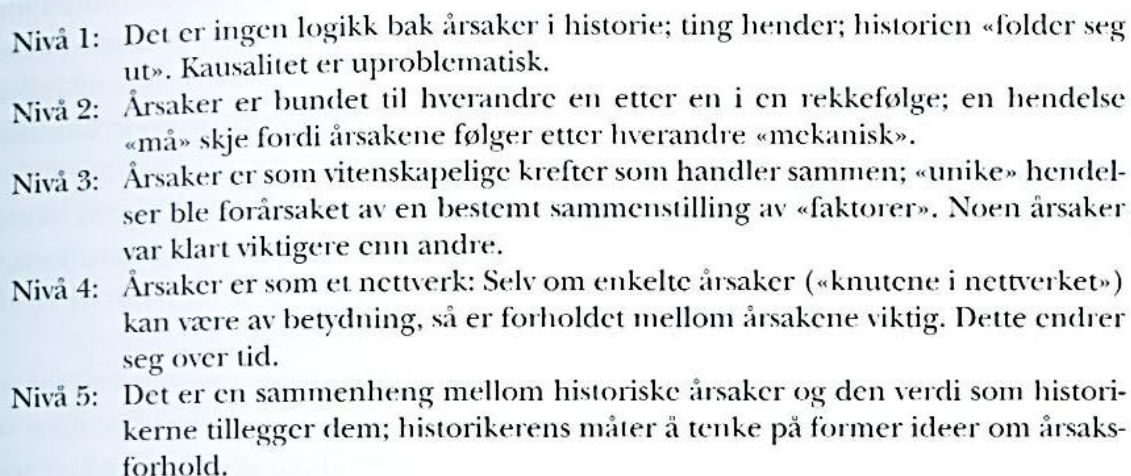
Historiebevidsthedsbegrebet er fra mange fronter blevet beskyldt for at være svært konkretiserbart. I nordisk regi har den norske historiedidaktiker, Erik Lund forsøgt at råde bod på dette med bogen "Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere". Her er han særligt inspireret af den angloamerikanske forskning, og henviser bl.a. til historikeren Hexter. Denne anser historisk fantasi eller forestillingsevne som værende fundamentet i historikerens tænkning, og introducerer begrebet "Do History". (Lund s. 41)

Kernen i begrebet er en forståelse af historie, som værende en konstruktion, en konstruktion som eleverne selv er med til at skabe. Derfor arbejdes der meget konkret med elevernes undersøgende og skabende tilgang til historiefaget. Følgende er et eksempel på elevernes naturlige, undersøgende tilgang i forbindelse med museumsbesøget, hvor eleven fortæller om herregården og hans oplevelse deraf:

Karl: Det så også sådan, meget livligt ud. Vi var i køkkenet på den der herregård, der var der sådan en... et skærebræt, og der kunne man se, hvor meget det var blevet brugt. Der var der sådan en stor ridse i det. Næsten som om man havde savet i den. Det kunne være efter en køkkenkniv eller noget.

Foruden at denne tilgang til historieundervisningen, med Finn Mogensens ord, skaber kundskaber og færdigheder, indeholder det også arbejde med engagement, mod og ansvar. Når eleverne klæder sig ud som bondekoner og herremænd, arbejder med levendegørelse af fortiden, er det altså et eksempel på "Do History". Eleverne udvikler herigennem, hvad BEJ

beskriver som scenariekompetence; ”*evnen til at opstille, gennemspille og vurdere forskellige sociokulturelle scenarier.*” (Jensen 2003 s. 69) Dette fordrer refleksion over situationens mulige og ønskede udfald. Her opstiller Erik Lund en form for abstraktionsstige, hvor det

- 
- A diagram titled 'Abstraktionsstige' (Abstraction Staircase) by Erik Lund. It consists of five levels, each with a description of causal relationships in history. The levels are numbered 1 to 5 from top to bottom.
- Nivå 1: Det er ingen logikk bak årsaker i historie; ting hender; historien «folder seg ut». Kausalitet er uproblematisk.
 - Nivå 2: Årsaker er bundet til hverandre en etter en i en rekkefølge; en hendelse «må» skje fordi årsakene følger etter hverandre «mekanisk».
 - Nivå 3: Årsaker er som vitenskapelige krefter som handler sammen; «unike» hendelser ble forårsaket av en bestemt sammenstilling av «faktorer». Noen årsaker var klart viktigere enn andre.
 - Nivå 4: Årsaker er som et nettverk: Selv om enkelte årsaker («knutene i nettverket») kan være av betydning, så er forholdet mellom årsakene viktig. Dette endrer seg over tid.
 - Nivå 5: Det er en sammenheng mellom historiske årsaker og den verdi som historikerne tillegger dem; historikerens måter å tenke på former ideer om årsaksforhold.

Abstraktionsniveauer (Lund s. 23)

høyeste niveau omhandler evnen til at forstå, at historie bliver fortalt ud fra den synsvinkel historikeren har (Lund s. 23). Det er vanskelig for elever på mellemtrinnet at forstå dette niveau. En anden norsk historiedidaktiker, Ketil Knutsen, har undersøgt historiebrugen hos 14 – 15-årige elever og konkluderer, at selv de har svært ved at forholde sig til ændringer som noget dynamisk. De bruger i meget lav grad abstrakte begreber som årsag og ændring, og dette skyldes ifølge Ketil Knutsen, at eleverne ikke gør sig refleksioner omkring dem selv som værende historieskabte og historieskabende (Lund s. 38 og 39). Der må i undervisningen fokuseres på at skabe bevidsthed om disse forhold, hvilket også stemmer overens med BEJ, der særligt fokuserer på forståelsen af mennesket som værende historieskabende². Han mener, at i moderniteten opstår menneskets grundlæggende tro på, at fremtiden kan ændres, når blot man forstår at planlægge den. Vi kan altså selv frembringe historie, men i denne forståelse som vores eget liv. Dermed ikke sagt at mennesker kan styre eller kontrollere nutiden og fremtiden, men set ud fra det perspektiv, at mennesker altid vil have projekter, der søges realiseret. (Jensen 2003, s. 202) Disse projekter præges af fortolkninger af fortiden, forståelse af nutiden samt håb og drømme for fremtiden. Bernard Eric Jensen anser

² I ”Historie – livsverden og fag” bruges begrebet historiefrembringende, men i Fælles Mål Historie anvendes begrebet historieskabende, som jeg i denne sammenhæng har valgt at føre videre.

historiebevidsthed som værende en del af menneskets mentale værktøjskasse, som muliggør vores interaktion med andre, og medvirker at vi bliver handlingsduelige (historieskabende) individer og gruppemedlemmer. I denne forståelse muliggør den enkeltes historieskaben, en videreførelse og udvikling af samfundet. Den identitetsskabende målsætning ses som udgangspunkt for den samfundsudviklende.

Historiebevidsthedsbegrebet indeholder en tydelig kobling med handlekompetence, og motivationen til at handle i lyset af BEJ's teori, er et ønske om at realisere egne projekter. Da historiebevidsthed er et fællesmenneskeligt grundvilkår, må der i historieundervisningen fokuseres på, hvorledes denne kan kvalificeres. BEJ henviser til den tyske historiker, Thomas Nipperdey, som skitserer fem forskellige svar på, hvordan historiefaget bliver relevant i en livsverdenssammenhæng. (Jensen 2003, s. 362) Dette gøres ved at:

- Udvide menneskets erfaringskreds, og vise den nuværende verdens muligheder og begrænsninger
- Fremme en moralsk tolerant holdning, på baggrund af accept af livets tilfældigheder
- Dyrke nysgerrighed og leg, da det er et vigtigt frirum i det moderne samfund
- Oparbejde skepsis, så mennesket ikke lader sig overmande af "forjættende, men absolutistiske idelogier"
- Reflektere over og redegøre for kulturarven

Hvilke udfordringer skaber ovenstående i forhold til det senmoderne barn?

ELEVEN

For at kunne undersøge hvilke refleksioner læreren må gøre sig for at skabe en vedkommende undervisning, finder jeg det relevant at se på det senmoderne barn, og den virkelighed der omgiver det. I det følgende eksemplificeres ovenstående punkter løbende. Vi lever i dag i et samfund, der bliver mere og mere komplekst grundet globalisering, stærkt voksende kommunikationsteknologi og ændrede sociale mønstre. Samfundet ændrer og udvikler sig i en takt, der gør, at det voksenliv, som de unge er på vej ind i, kan virke

uoverskueligt. Den tyske ungdomsforsker Thomas Ziehe har især bidraget til at belyse denne problematik i sin karakteristik af børn og unge i det senmoderne samfund. Han peger bl.a. på, at elever i dag bringer ungdomstypiske og betydningsbærende relevanssystemer med ind i skolen. *"Disse betydningsbærende systemer er meget stærke i deres orientering omkring egenverden. Det, som ikke falder direkte indenfor denne egenverdens selvforståelse bestemmes som meningsløst. Denne forstærkede orientering mod en egenverden medfører et ubehag overfor de fremmedverdner skolen og lærerne præsenterer eleverne overfor."* (Christiansen s. 45)

Thomas Ziehe taler desuden om, at læreren må fokusere på, at indholdet bærer præg af "god anderledeshed", for netop at udvide elevens erfaringskreds, som omtalt i ovenstående afsnit. Der er også en tæt tilknytning til Klafkis dannelsesteori om "den dobbelte åbning" - på den ene side må indholdet relatere til elevens livsverden, og på den anden side skal det række udover elevens livsverden. Den amerikanske sociolog Peter L. Berger skriver om begrebet livsverden: *"I al social virkelighed indgår der et afgørende element af bevidsthed. Hverdagslivets bevidsthed er de netværk af betydninger, der gør det muligt for et individ at navigere sin vej gennem hverdagslivets begivenheder og sit møde med andre mennesker. Det samlede sæt af betydninger, som individet deler med andre, udgør den specifikke sociale livsverden"*. (Jensen 2003 s. 8) Ifølge Berger er livsverdensbegrebet altså ikke møntet på den enkelte elev, men på fællesskabet omkring denne, hvilket er særligt vigtigt i ungdommen, da fællesskabets mening har en afgørende betydning for den enkeltes vej frem.

Udfordringen for historielæreren er, at finde en balance imellem på den ene side at række udover elevens livsverden og på den anden side koble dertil. Undersøgelser viser, at der er en diskrepans mellem det indhold, eleven finder vigtigt, og det indhold læreren finder vigtigt. Hans Jørgen Kristensen, lektor ved N. Zahles Seminarium, har fulgt 100 forskellige udviklingsarbejder om projektopgaven og emnevalg. Her valgte lærerne emner indenfor kategorierne; emnearbejdsemner, samfundsorienterede emner, miljøemner og eksistentielle emner. Eleverne valgte fritidsemner, presseorienterede emner og "gys og gru" (Jensen 2004, s. 60). Læreren må i sin planlægning overveje, hvordan der skabes dialog mellem de to forståelser af verden, således at verden åbnes for eleven på en meningsfyldt måde. *"Hvis eleverne skal kunne blive kvalificerede brugere af fortiden, må de kunne se, at det, de beskæftiger sig med, har relevans for deres livsverden"*. (Nielsen)

Det kan virke paradoksalt, at historieundervisningen kvalificeres på baggrund af menneskets accept af livets tilfældigheder, når nu historie er noget, vi skaber. I den forbindelse er det en vigtig menneskelig ressource ikke at "knække", når den personlige fortælling ikke lige drejer i ønsket retning. Så samtidig med at der udvikles en tro og selvtillid i forhold til egen skaben, skal der også fremmes en accept af forhold, som er udenforstående. Her kan bl.a. ældre historie medvirke til at vise nogle strukturer, som mennesket ikke var herre over, såsom de ændringer klimaforhold skabte i naturen og menneskets levevis tilbage i stenalderen.

I Marianne Poulsens forskning peges der på, at faget gøres meningsfyldt gennem formen, og det er her at nysgerrigheden, og legen kan dyrkes. Dette element bliver også meningsfyldt, når det nuanceres af hjerneforskningen, hvor dr. med. Henning Kirk skriver: *"Når f.eks. historisk stof sidder bedre fast ved hjælp af billeder, krop/sanser/følelser, gentagelser, associationer osv., skyldes det at sådanne stimulationer og "krydsbefrugtninger" (eller hvad man skal kalde det) fører til at netværk mellem nerveceller udbygges og forstærkes. Hukommelse er "lavet af" sådanne netværk."* (Nielsen)

Eleverne skal oparbejde en skepsis overfor verden. Informationsteknologien medfører i dag, at kommunikationssituationen bliver mere og mere upersonlig, og meget utydelige afsendere kan forsøge at indynde sig. Der sker en bevægelse væk fra relation til personer og hen imod tekster. Vi forholder os mere og mere til hinanden gennem sms, emails, statusopdateringer o.l. Derfor er det vigtigt, at elever lærer at forholde sig kritisk for at undgå manipulation. I historie kan bl.a. kildekritikken bidrage til dette, men også arbejdet med historie som en konstruktion, og hvordan vi forholder os forskelligt til forskellige fremstillingsformer.

"Et indblik i fortidens verden kan ofte være en god måde at få eleverne til at forholde sig til deres egen tid og normer". (Boritz s. 109) Eleverne må reflektere og redegøre for kulturarven. På den måde bliver fortiden et spejl på nutiden, og ved at forholde sig til sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid, opdager eleverne deres egen rolle i den historiske proces. Et indblik i fortidens verden og kulturarven, kan eleverne bl.a. få gennem museumsbesøg, og derfor finder jeg et blik på museumsdidaktikken relevant.

MUSEUMSDIDAKTIK

Efter at have indkredset folkeskolens og historiefagets opgave, belyser nærværende afsnit museets opgave, og dets anvendelsesmuligheder i forhold til historiefaget.

Der findes tre overordnede kategorier for landets museer; natur- og kulturhistoriske museer samt kunstmuseer. Museerne hører under museumsloven og forvaltes af Kulturarvsstyrelsen under Kulturministeriet. Ifølge museumsloven skal museerne bl.a. *"sikre Danmarks kultur- og naturarv samt adgang til og viden om denne og dens samspil med verden omkring os"*.

(Thorhauge og Larsen s. 34). Umiddelbart indgår museet altså som et vigtigt element i forhold til skolens samfundsbevarende målsætning. Særligt for de kulturhistoriske museer gælder det, at *"de kulturhistoriske museer belyser forandring, variation og kontinuitet i menneskers livsvilkår fra de ældste tider til nu."* (Thorhauge og Larsen s. 36) Der er altså et slægtskab mellem historiefagets forståelse af historie som en konstruktion og de kulturhistoriske museers målsætning. Historiefaget skal dog mere end skabe kobling mellem fortiden og nutiden, som tidligere nævnt.

HVORFOR BESØGE ET MUSEUM?

I dette afsnit inddrages viden om læring på museerne fra henholdsvis museumsverdenen og skoleverdenen. Herefter undersøges nærmere hvilket læringssyn, der kan lægge til grund for at benytte sig af museer.

Mette Boritz er museumsinspektør på Nationalmuseet, og ifølge hende er genstandene på et museum umiddelbart aflæselige. Dette gør sig måske i særligt grad gældende for frilandsmuseerne, hvor genstandene indgår i en naturlig kontekst. Dog krævers der en vis baggrundsviden, hvilket fokusgruppeinterviewet viser:

Sine: Der var sådan et sulekar. Det troede jeg (griner) var et badekar.

Museerne repræsenterer et andet læringsrum, et mere stofligt læringsrum. Her skabes fortællinger gennem visualisering. (Boritz s. 104)

Museumsbesøg kan bruges i undervisningen som en motivationsfaktor for eleverne, en mulighed for en anderledes oplevelse, og museumsbesøg står ofte i skarp erindring for

eleverne. Men nogle lærere fravælger museumsbesøg grundet frygt for manglende fagligt udbytte, og det er da også vigtigt, at museumsbesøget ikke står alene. (Boritz s. 105)

Besøget må indgå i et forløb, hvilket en australsk undersøgelse foretaget af Dr. Janette Griffin, museumsdidaktiker ved University of Technology Sydney, viser: "*Classes whose teachers utilized a student-oriented approach to learning in both the classroom and the museum, and who integrated the museum visit with classroom activities before and after the visit, exhibited a very high level of learning behaviors*". (Griffin s. 113)

I et dansk perspektiv fortæller Helen Krog, lærer på Broager skole efter et museumsbesøg: "*Børnene lærte mere historie her, end det ville være muligt gennem flere ugers historieundervisning på skolen*" og "*børnene har efterfølgende ofte relateret til besøget*" (Krog s. 44) Ud fra ovenstående er museumsbesøg altså et særdeles velegnet element til at styrke og nuancere historieundervisningen.

LÆRINGSSYN DER UNDERSTØTTER MUSEUMSBESØGET

I det følgende defineres det uformelle læringsrum, hvilket indgår som baggrund for at belyse erfaringspædagogikken ud fra den amerikanske pædagog John Deweys teori. Der suppleres med det konstruktivistiske læringssyn, for at skabe et bredere blik.

Museet kan beskrives som et uformelt læringsrum. En traditionel måde at skelne mellem det formelle og uformelle læringsrum, er at opstille de uformelle som de aktiviteter, der foregår udenfor skolen. Skolens formelle læringsrum rummer en lang række krav, hvor det uformelle læringsrum anses som et alternativ eller supplering hertil. (Nørgaard s. 23) Det uformelle læringsrum kan dermed indgå som et led i kvalificering af historiebevidstheden ved at dyrke legen og nysgerrigheden. Det uformelle læringsrums betydning ses i en australsk undersøgelse, hvor man er kommet frem til et tankevækkende resultat. Børn skulle tegne et billede af sig selv, i en situation hvor de mente, at de lærte noget: "*A surprisingly high percentage of students at all ages included aspects of learning outside a formal classroom in their drawings.*" (Griffin s. 113)

Ud fra denne undersøgelse indgår skolen i mange børns bevidsthed ikke som "kernen til visdom". Den amerikanske filosof og pædagog John Dewey kritiserede bl.a. skolen for en meget konservativ udvælgelse af undervisningsindhold, og for at fokusere for ensidigt på de

faglige mål, frem for selve læringens proces. (Juul s. 30) Han anså udfordringer gennem problemløsning, som et udgangspunkt for en undervisning der inddrog sanselige oplevelser, og fokuserede mere på det konkrete frem for abstrakte. Derudover pegede han på, at mennesket anvender sine tidligere erfaringer til at styre deres nuværende undersøgelser, og *"at undervisningen bør handle om elevens erfaringer og interesser og langsomt udvikle sig derfra"*. (Juul s. 30) Deweys teori er i overensstemmelse med Helen Krogs observationer; *"historien bliver lige pludselig noget konkret. Halmen i sengen er til at tage at føle på!"* Dette hjælper eleverne til at bruge deres forestillingsevne, og de erfarer, at det de har hørt og læst *"har relation til virkeligheden! (...) Det kan læreren sige nok så mange gange"*. (Krog s. 46) Elevernes beskrivelse af oplevelsen, viser ligeledes en overensstemmelse med Deweys teori om den undersøgende tilgang.

Carina Godskesen (CG): Okay. Hvad var det mest spændende ved at være derude?

Sine: Jeg synes, det var de gamle huse og alle de ting, der lå derhenne. Jeg synes, det var sjovt, men også sådan meget spændende, og gå rundt og kigge på. Fordi hver gang var jeg jo inde i det samme hus hele tiden, men hver gang så opdagede man noget nyt inde i huset, fordi der var så mange detaljer, selvom de var så fattige. Det synes jeg var lidt spændende.

Karakteristisk for Deweys pædagogiske tilgang er tilliden til elevens nysgerrighed og troen på elevens interesse i fagets stof. Denne tilgang forudsætter, at skolen kan tilbyde et stof, der er relevant for eleven, og det er dermed problematisk for denne tilgang, når Bernard Eric Jensen i sin bog påpeger, at skolen i mange år har været ude af trit med samfundets generelle historiebrug og -interesse. På denne baggrund er inddragelse af det uformelle læringsrum relevant, da det stimulerer elevernes nysgerrighed og styrker den indre motivation.

Sideløbende skal også det konstruktivistiske lærings syn inddrages. Her arbejdes med en *"grundantagelse om erkendelse som en individuel og subjektiv konstruktion, via en aktivitet, som det erkendende subjekt selv må udføre,"* og der tages *"først og fremmest barnets perspektiv på læringsprocessen"*. Samtidig anses *"det sociale samspil med omgivelserne som betingelsen for, at processen foregår"*. (Falkenberg og Håkonsson s. 62) Især selvaktiviteten er vigtig for eleverne, og i interviewet er dette en afgørende faktor for besøgets relevans, i forhold til elevernes tidligere besøg i 1. klasse.

CG: Hvad var det, der gjorde det sjovere?

Ane: At vi måtte gå på egen hånd. At vi selv skulle finde et sted... (hvor de ville filme)

Sine: Vi var helt på egen hånd. Der var ikke nogen til at hjælpe os. Vi havde en iPad og tøjet og rekvisitter.

Eleverne værdsætter selvaktiviteten højt, og muligheden derfor er med til at skabe motivation. Elevernes egen udforskning af museet, er med til at opbygge et netværk af erfaringer eller skemaer, som læreren kan bygge videre på.

ANALYSE AF "DEN DIGITALE SKOLETJENESTE"

I min analyse ønsker jeg at afdække, hvilke potentialer undervisningstilbuddet rummer, for at vurdere dets relevans i historieundervisningen. Jeg vil specifikt beskæftige mig med museumsbesøget som motivationsfaktor, og undersøge hvordan det sætter elevernes historiebevidsthed i spil. Målene fra "Den digitale skoletjeneste" danner ramme omkring analysen, og indgår i undervisningstilbuddets lærervejledning (bilag 4). I analysen indgår dele af fokusgruppeinterviewet (bilag 2), mens bilag 3 indeholder udvalgte udklip fra interview med klasselæreren. I nogle tilfælde suppleres analysen af egne observationer.

I det følgende analyseres, hvorledes museets mål spiller sammen med folkeskolens historieundervisning.

A) At eleverne tilegner sig viden om landbruget og levevilkårene på landet i Østjylland gennem 300 år.

Denne målsætning hører ind under museets forpligtelse i forhold til museumsloven, og spiller på mange måder sammen med et materialt dannelsessyn, hvor samfundets akkumulerede viden er dannende i sig selv. En interessant tilføjelse til ovenstående målsætning, kunne være at belyse forandringerne i landbruget og vilkårene i denne periode.

Eleverne har en forhåndsviden fra 3. klasses historieundervisning, hvilket bl.a. kommer til udtryk under interviewet, da samtalen kommer ind på kartoflens betydning.

CG: Så kartoflerne var med til at lave nogle ændringer eller hvad? Og hvad var det nu for nogle ændringer – var du ved at fortælle lidt om det?

Karl: I stedet for at det (jordstykker) lægger hist pist, så er det samlet rundt om huset, eller tæt på huset, sådan at man bare kan pløje et stort stykke i stedet for forskellige store stykker spredt over hinanden... eller små stykker som så bliver til et stort stykke.

Ane: Og grunden til at man havde spredt det rundt, det var sådan, fordi at hver gård skulle have noget af både den gode og den dårlige jord. Så det var lige fordelt. På den måde der fik de bare god (jord) og fordi kartoflerne groede så godt. Lige gyldigt jorden.

Mads: Og hvis man havde et stort område for sig selv, så kan man selv bestemme, hvornår man vil høste det.

Karl: Ja hvornår ... i stedet for at aftale det.

Carla: Det var ligesom, det vi havde gjort i vores replikker, der var det fordi Jensens gård den var brændt ned, og så skulle han så bo ude på bymarken, og det var—han ville ikke bo derude, fordi det var langt væk fra alle andre. Men han kunne så selv høste når han ville.

Ane: Så de andre, de skulle så også til at flytte derud

CG: Hvad endte det så med?

Karl: Han skulle bygge sin gård op igen, ude på bymarken, men at... hvad er det nu... hov..arbejder. Det er det der med, at fæstebønderne skal arbejde for herremanden en 3-4 gange om ugen... Hvis De slipper for det indtil det er, så får de lov til at bygge på Jensens gård. Altså så slipper de for hoveriarbejde, og så arbejder de hele tiden på Jensens gård, indtil den er færdig. Og så... Ja vi hører faktisk ikke mere om, at de begynder at bygge.

I dette udsnit kommer der mange forskellige aspekter i spil. Eleverne har viden om bondens levevilkår, om landbrugsreformerne, og de konsekvenser de havde for den almindelige bonde, også på det helt personlige plan. Eleverne har anvendt denne viden i deres udførelse af skuespillet. Besøget på museet og læsning af bogen har altså medvirket til at skabe en ramme for elevernes viden, eller et netværk af "krydsbefrugtninger" mellem elevernes oplevelse på museet, associationer fra bogen og viden fra historieundervisningen. I elevernes samtale fokuseres der på den lille historie, og "*etableringen af en forbindelse mellem det identitetsskabende i den lille historie og det aktive engagement i den store historie synes at ligge i muligheden for at skabe fortællinger, samtaler og aktiviteter som tematiserer det små i det store og omvendt*". (Poulsen s. 179) Ud fra dette forstår jeg arbejdet med den lille kontra den store historie som en spiralisk proces, hvor begge elementer er lige tungtvejende.

B) At eleverne på baggrund af den erhvervede viden, selv bliver i stand til at formidle historie til andre og forholde sig til, hvordan fremstillingen af historien påvirker den måde andre forstår historien på.

Eleverne i dette tilfælde har forud for besøget erhvervet sig en viden, som de skal videreformidle. Dermed er museets information i forbindelse med rundvisningen blot "en bonus" for eleverne, og svær at indføre i skuespillet. Selve det at forholde sig til, hvordan fremstillingen af historien påvirker den måde andre forstår historien på, er et ambitiøst mål, og ikke tidsmæssigt muligt at forholde sig til under selve museumsbesøget. Det er også en stor udfordring for 6. klasses elever, da de først er ved at danne sig et ordentligt blik for afsender-modtager forhold. I interviewet ses en begyndende forståelse for dette, og udfordringer forbundet dermed:

Sine: Vores forældre havde ikke læst bogen ... det havde vi jo. Så skulle vi lave film, så hvis vi nu lavede det realistisk i stedet for bare for sjov, så ville de mere kunne forstå, hvad bogen handlede om.

Ane: Men det var også sådan lidt svært, fordi vi kendte jo bogen, fordi vi havde læst den. Så vi tænkte ikke så meget på, hvad de vidste. Fx i Sines (film) der sagde de, at om lidt der kommer Katrine. Og forældrene tænkte: "Hvem var Katrine?"

Eleverne ser efterfølgende deres produkt med forældrene, og da er det med forældrenes øjne. De bliver opmærksomme på, at der er en diskrepans mellem deres egen og forældrenes forforståelse for filmen. Eleverne anser museets faciliteter som en nyttig baggrund for at skabe en "historisk spillefilm", der gør historien forståelig for forældrene. Der er altså fokus på den måde, deres produkt påvirker forældrene, men ikke på hvordan forskellige fremstillingsformer kan skabe forskellige forståelser af historien. Der kræves i høj grad dialog efterfølgende for at tydeliggøre den måde, vi forstår historien på, og det er vigtigt, at man forinden har arbejdet med en forståelse af historie som værende en konstruktion. Hertil bør nævnes at "Den digitale skoletjeneste" lægger op til, at der anvendes forskellige fremstillingsformer såsom dokumentarfilm og tv-nyheder.

C) At eleverne bliver fortrolige med at bruge den nyeste teknologi til formidling af fortiden

Samfundet kræver i dag et stort kendskab til og et godt erfaringsgrundlag med den nyeste teknologi, og det er dermed vigtigt, at eleverne får mulighed for at benytte sig af nyere teknologi i en sammenhæng. Økonomien i mange folkeskoler er hårdt presset, og museet indtager hermed en vigtig rolle i forhold til skolens og også samfundets udfordringer, ved at sammensætte tilbuddet om "Den digitale skoletjeneste".

Derudover er teknologi også et hverdagsselement, som kan medvirke til at skabe interesse for museumsbesøget. For eleverne var brugen af iPads helt klart en stor motivationsfaktor, hvilket var synligt allerede i observationen af dem, hvor jeg af og til oplevede at iPads trak opmærksomheden væk fra selve rundvisningen.

D) At eleverne, gennem deres arbejde med at formidle historien til hinanden, vil opnå en større forståelse for, hvordan dagligdagen historisk set har været levet, og at de prøver at skulle leve sig ind i disse menneskers hverdagsliv.

Jeg spørger i interviewet ind til betydningen af rundvisningen, og hvilken betydning denne havde for elevernes forståelse.

Sine: Det var meget nemmere at forstå det. Hvordan... selvom de var så fattige, at de alligevel kunne overleve hverdagen.

CG: Nu er det selvfølgelig ved at være et stykke tid siden. Kan du give et eksempel?

Sine: Fx de havde ikke noget køleskab. Så brugte de et sulekar i stedet. Det var meget opfindsomt, synes jeg. Og ... de brugte også tønder, som var sådan lidt isolerede... hvad hedder det...

Karl: Isolerede så der ikke kunne komme vand igennem.. Er det, det du mener? Vand.. regntønder?

Sine: Og de brugte salt til rigtig meget af det... fordi det.

Ane: Saltkød. Så kan det holde sig.

Det er tydeligt, at eleverne har et billede af "gamle dage", som værende hårdt og vanskeligt. Men efter interviewet bliver det også tydeligt, at besøget har været med til at nuancere deres billede heraf.

Sine: Jeg synes, det var lidt mærkelig. De var jo så fattige, og alligevel havde de alle mulige flotte ting. De havde spisestue, stue.

Ane: Og billeder.

Sine: Og et stort soveværelse eller flere soveværelser, og alle de flotte billeder de havde.

Karl: Der var det virkelig flot med de der plysmøbler.

Mads: Og billede og lerkrukker og den der festsal.

Karl: Jeg tror faktisk, at der var sådan en.. jeg ved ikke, hvad det er... en kommode af en slags. Mine bedsteforældre har en. Det er noget med, at der er sådan en lille klap, der kan komme op og ned. Det mener jeg, at jeg så nede i rummene.

Ane: Sådan en har min mormor og morfar også. Sådan en låge som klappes op og så kan komme ned. Og så kan man skrive på eller noget.

Ovenstående udsnit viser en begyndende forståelse af de ændringer, der skete i bondens levevilkår. Eleverne undrer sig over "de mange fine ting, når de nu var så fattige". Her er altså en mulighed for historielæreren til at arbejde både med ændringerne indenfor bondens levevilkår, men også kontinuitet, for at udrede af hvilke årsager eleverne fastholder, at bonden er fattig. Er det blot et grundskema, de har om bonden, eller er der forhold i omgivelserne, som medfører denne fastholdelse?

Udsnittet viser også, som i Marianne Poulsens undersøgelse, at det er i det nære, at historie bliver spændende og virkelig for eleverne. De genkender møbler fra bedsteforældrenes hjem, og det er netop disse møbler, de bider mærke i.

I arbejdet med at formidle historie, indtræder de i et helt andet rum, hvor alle sanserne har en betydning for deres forståelse af fortiden, og for indlevelsen. Når man sådan spiller skuespil i autentiske bygninger, kommer man også til at gøre sig nogle tanker, om hvordan det var at leve der. Her fortæller en af pigerne: "*Jeg tænkte rigtig meget på det, fordi jeg frøs rigtig meget, og tænkte hvordan de holdt ud at bo der om vinteren, og hvis det var sne. Der var så koldt derinde*". Hvortil en af de andre piger tilføjer: "*Så meget tøj havde de jo heller ikke råd til. Vi havde vinterjakker, huer og handsker, og vi frøs stadig*". Det var især pigerne, hvor det forholdte sig sådan, og i undervisningssammenhæng er pigernes udtalelser en oplagt mulighed for samtale om mulige varmekilder, og igen nuancere elevernes forståelse.

E) Eleverne får sat deres eget liv i perspektiv til, hvordan deres forfædre levede

Jeg havde egentlig ikke de store forventninger til dette punkt, da jeg på mange måder anså det som en del af ovenstående. Men i gennemgang af interviewet står det alligevel klart, at besøget har medvirket til at danne et billede af datidens mennesker, et billede som eleverne sammenligner sig selv med.

Mads: Og vi så også at de puttede halm i sengen, og de sad op og sov, så der var plads til flere. Det var ret godt tænkt.

Sine: Og de puttede halm i træskoene, så de kunne holde varmen.

Karl: Jeg tror slet ikke, at nogen af os vi ville kunne leve sådan et rigtig år. Fordi.

Mads: For i 1800-tallet.

Karl: Det må være hårdt... Jeg tror... mange af os ville brokke os.

Sine: Jeg tror aldrig selv, vi havde fundet på alt det.

"Fundet på alt det". Eleverne ser tydeligvis ikke deres forfædre som "hulemænd", men som handlekraftige og initiativrige problemløsere. Ud fra teorien om "den dobbelte åbning", er dette billede oplagt at inddrage i undervisningen og skabe en sammenhæng, der også kan indgå i elevernes selvbillede. I udsnittet fortæller eleven, at de aldrig selv havde fundet på alt det, og det kunne være interessant at få uddybet, hvilket billede eleven har af nutidens mennesker. I den efterfølgende samtale, fremstår det moderne menneske som skrøbeligt.

Sine: I sengen var man nødt til at sidde op, og der sad typisk en hel familie i så lille bitte en seng.

Ane: Og det ville man ikke kunne klare nu.

Mads: Man ville få ondt i ryggen.

Ane: Ja, man får let ondt i sengen.

I undervisningen kan der altså arbejdes med at udfordre dette billede. Eleverne kan omvendt overveje, hvilke udfordringer fortidens mennesker ville møde i vores hverdag, hvor fx teknologien har en stor betydning, hvilket følgende afsnit ser nærmere på betydningen af.

UNDERVISNINGSTILBUDETS FORM

Marianne Poulsens undersøgelse viser, at det er undervisningens form, som fanger eleverne, og derfor har jeg valgt at sætte fokus på undervisningens form i forhold til at vurdere tilbuddets relevans for eleverne. Her har jeg særligt fokuseret på brugen af iPads og betydningen deraf. I den forbindelse giver klasselæreren følgende kommentar til brugen af iPads:

"Det viser bare, at museet er "up to date". Museet er ikke så kedeligt. Det kan det hurtigt blive i elevernes verden. Hvis man nævner ordet museum, så er museum bare det kedeligste ord i verden. Museum betyder gamle ting, og at du skal være stille, og at du må ikke noget. Hvor Glud Museum, hvor de lige pludselig er gået ind

på ungerne banehalvdel og har sagt, "vi har iPads". Det har den her aldersgruppe ikke. Jeg har to i klassen, der har en iPad hjemme. Det er nyt og sjovt og spændende, og man kan klippe selv og redigere selv".

Der kan ikke herske tvivl om, at brugen af iPads er en utrolig stor motivationsfaktor for eleverne. iPad'en kommer da også hurtig på tale, når man spørger ind til, hvad eleverne har glædet sig til.

CG: Så skulle I besøge museet. Hvad glædede I jer mest til?

Ane: Få tøjet på. Det gamle tøj.

Carla: Ja.

Karl: Brugte iPad'en. Det kunne være spændende. iPad touch.

Sine: Og spille skuespillet.

Karl: Jeg havde ikke prøvet sådan en touch før. Det havde jeg glædet mig til.

Man kunne godt frygte, at fascinationen af iPads kunne tage overhånd og lade indholdet glide i baggrunden, men i mine observationer var dette ikke tilfældet. I hele filmnings-processen, der varede 1 time og 15 min., blev iPaden brugt til dens formål. Eleverne var fokuserede under hele processen, og brugte deres iPad til at gense scenerne



Foto: Glud museum

og redigere. I et amerikansk projekt har man undersøgt, hvordan børn ser på læring, leg og "det at have det sjovt". Børnene skulle kategorisere en række billeder og følgende viste sig: "The children showed a clear connection between learning and enjoyment (which often involved choice in activity) but a clear distinction between learning and play" (Griffin s. 113) Citatet viser tydeligt, at i elevernes verden kan man godt have det sjovt, mens man lærer, uden at det bliver til ren leg.

ELEVERNES UDBYTTTE – HISTORIEBEVIDSTHED OG LÆRING

Til at begynde med mente jeg, at det var ærgerligt, at skolen ikke havde valgt at fokusere lidt på historiefaget også – historisk viden indgik blot som en bonus. Eleverne fik i rundvisningen på museet en del information, og jeg satte mig for at undersøge, hvilket indtryk denne satte. Eleverne huskede utrolig meget fra besøget, hvilket følgende udsnit viser, da vi taler om rundvisningen og levevilkårene.

CG: Det var nogle helt andre forhold?

Carla: Også det der med gæssene som går, og dyrene som er samme i hus som en selv.

Sine: De er sådan tamme, for de lukkede dem ud, og så kom de tilbage.

Mads: Og så det med vandet.

Karl: Nogen de havde... jeg tror, det var i Marthas hus... der havde de en meget lille stald. Måske en meter eller en halv meter bred... Der var det, da vi var derude i 1. klasse, der kan jeg huske, at der blev, der sagt at... der kunne der stå en ko derude. Fx så ville det jo varme, fordi den giver varme, og huset er dårligt isoleret. Ligesom alle de andre huse, der var.

Sine: Soveværelset de lå lige ude i siden af, eller det gjorde de ... de lå lige ved siden af stalden.

Carla: Så det lugtede meget.

CG: Garanteret.

Karl: Men så fik de det varmere, fordi dyrene gav jo varme.

CG: Man var nødt til, at udnytte det man kunne.

Karl: De var jo ret tynde, de vægge, så varmen kunne let komme igennem, ligeså let som kulden.

Mads: Det der mødding, det lå lige ved siden af, så vandet det ville ikke være så rent. Så i stedet for vand, så drak de meget øl.

Karl: Så ville vi blive meget fulde, tror jeg.

I mit interview med eleverne, bliver det klart, at den narrative tilgang bevirker, at eleverne får historien tæt ind på livet. Der er selvfølgelig meget fokus på selve processen med at spille skuespil, især for drengene, hvor den ene fortæller: *"Jeg tænkte ikke så meget på, at der var nogen der havde levet der, jeg tænkte mere på at få spillet rollen, levet sig ind i rollen."* At det hele skulle være så realistisk som muligt, var især kendetegnende for drengene. Bl.a. observerede jeg denne situation: (navnene er opdigtede)

Brian: Tag lige handskerne af.

Sanne: Jamen det er så koldt.

Handskerne tages af

Brian: Ej, du har neglelak på!?

Her er det tydeligt, at eleven er opmærksom på, at gøre optagelserne realistiske, og ved at neglelak hører nutiden til. Og jeg ser flere eksempler på sammenspillet mellem fortid og nutid.

På vej mod Badensminde.

En pige kommer løbende forbi en anden pige.

Ellen: Jeg skulle lige have en anden kjole på. Det matchede ikke.

Ane: Det tror jeg, de var ligeglade med dengang.

Ellen: Nej, det var de ikke (*fniser let*).

Nutidens "modifikering" og kropsbevidsthed inddrages i elevernes diskussion omkring fortiden. Ellen forsøger at sætte sig ind i hovedet på datidens mennesker, hvilket viser at rekvisitterne medvirker til at skabe indlevelse. Elevens scenariekompetence er taget i brug, og datidens værdier vurderes i forhold til nutidens.

Eleverne har helt konkret fået et produkt, som de er meget stolte af. "*På filmen der ser det rigtig meget ud som om, det var gamle dage. Der var lige, at man kunne høre en bil og sådan lidt. Jeg er meget sikker på, at det var meget bedre derude, end hvis vi havde optaget det på skolen.*" Eleverne har oplevet arbejdsprocessen som værende meget realistisk – som en rigtig filmproduktion. Det mest spændende for eleverne var, at få lov til at opleve bygningerne og genstandene, som var i den rette kontekst - så følte det næsten, som at være der i "gamle dage". Produktet har medvirket til at sætte mange tanker i gang, og elevernes eget liv er blevet sat i perspektiv.

Det samlede sæt af betydninger, som eleven deler med andre, udgør den specifikke sociale livsverden. Museumsbesøget har derfor også karakter af en fælles, social oplevelse for eleverne. Der er medbragt kakao og kage, og museumsbesøget bliver hermed også en anledning til at have det rart, og lave noget anderledes, hvilket selvfølgelig også kan være en drivkraft i sig selv. Opgaven med at koordinere filmningen er også en anledning for eleverne til at skulle træde i karakter. Der er ingen elever, der kan gemme sig og "lave ingenting" – ikke

engang kameramanden. Eleverne må forholde sig til hinanden og til omgivelserne i processen, hvilket er med til at udvikle elevernes forståelse af hinanden og sig selv.

Jeg mener, at eleverne, gennem skuespillet og et meget konkret møde med en anden tid, videreudvikler deres historiebevidsthed, idet de "tvinges" til at forholde sig til en anderledes tidsperiode, deres kulturarv, når de skal leve sig ind i en rolle. Deres historiebevidsthed kommer i spil på den måde, at de drager koblinger mellem fortiden og nutiden. Muligheden for rundvisning og benyttelse af museets undervisningstilbud virker motiverende. Samtidig kvalificerer det deres historiske viden, idet det udvikler deres erfaringshorisont, dyrker den legende tilgang og muliggør indblik i kulturarven. Det er så op til historielæreren efterfølgende at skabe blik for de muligheder, der er for at fortælle historien fra forskellige vinkler, og styrke det brede historiebegreb.

SAMMENFATTENDE OM "DEN DIGITALE SKOLETJENESTE"

Museet arbejder med historie som værende en konstruktion, og er særligt forpligtet på at belyse forandring, variation og kontinuitet i menneskers livsvilkår fra de ældste tider og til nu. Ved pågældende museumsbesøg, kommer forandringsperspektivet ikke rigtigt til syne, da eleverne forud for besøget er afklaret med, hvilken rolle de spiller og indenfor hvilken tidsramme. Undervisningstilbuddet indeholder også fokus på, hvordan vi forstår historien, hvordan den kan fortælles, og hvordan den opfattes forskelligt. Denne forståelse er i god tråd med Bernard Eric Jensens forståelse af historie, som processer mennesker selv skaber. Der arbejdes med elevernes scenariekompetence ud fra begrebet "do history", i kraft af at eleverne lever sig ind i historien. Og det er netop, det museet giver mulighed for. Indlevelse, handling, oplevelse og inddragelse af alle sanser, samtidig med at eleverne arbejder med den nyeste teknologi. Elevernes oplevelse kan skabe et meget helstøbt netværk til at arbejde med landbrugets historie og datidens levevilkår, et netværk som læreren efterfølgende kan udbygge i klasseværelset. Eleverne får antageligt mere ud af rundvisningen og museumsbesøget, når de kan holde informationen overfor noget genkendeligt. Via den historiske roman som denne klasse havde arbejdet med, havde de en referenceramme, hvor det også var interessant at få udbygget sin viden, og gjorde den anvendelig i forhold til deres skuespil.

Der er dog visse problematikker forbundet med besøget. *"Da jeg ankommer til stuen i Badensminde, har eleverne tændt to stearinlys. De spørger mig tvivlende, om det mon er en god ide. Jeg puster lysene ud."* (egne observationer). Klassen havde et stort ønske om at gøre det hele så autentisk som muligt, hvilket selvfølgelig giver nogle bevaringsmæssige problematikker og udfordringer i forhold til Gluds digitale undervisningstilbud, og ønske om at skabe de bedst mulige rammer for elevernes indlevelse. Eleverne er dog opmærksomme på at passe på museumsgenstandene, *"fordi det... altså vi måtte godt bruge tingene i husene... men vi måtte ikke tage alle tingene, fordi det var jo gammeldags og skrøbeligt"*.

Det fremgår af interview med lærer og af observationerne, at klassen gør brug af museet som kulisse. Museet virker på denne måde som en facilitator for det skuespil, som eleverne har skrevet på baggrund af den historiske roman, *"Ægget der voksede"*. Eleverne lever sig via skuespillet ind i fortiden, men hvorvidt eleverne opdager deres egen rolle i den historiske proces, og om fortiden bliver nærværende og relevant i forhold til nutiden og fremtiden, står mere uklart. Jeg mener, at der gennem besøget skabes et fundament herfor, men at det er op til historielæreren efterfølgende at italesætte det.

FORTIDENS BETYDNING FOR NUTIDEN OG FREMTIDEN

Jeg havde forud for min undersøgelse en hypotese om, at eleverne gennem besøget ville opleve en tæt kobling mellem fortiden og nutiden, men at det til trods, ville være vanskeligt for dem, at opdage egen rolle i historien, og se besøget i et fremtidsperspektiv. I min iver efter at vise det, er mine undersøgelsesspørgsmål blevet for ensidige, og lægger ikke op til at modbevise min tese. Jeg ønsker dog stadigvæk at arbejde ud fra denne hypotese, da jeg i interviewet ser forskellige tegn derpå, som nævnt i ovenstående analyse.

Eleverne i interviewet er meget optagede af, at deres spillefilm bliver ægte. Jeg ønsker i det følgende at afklare, hvad denne insisteren på ægthed er et udtryk for, og diskutere hvordan historielæreren på baggrund af dette, kan arbejde med elevernes blik for egen rolle i den historiske proces.

INSISTEREN PÅ ÆGTHED – HVAD ER DET ET UDTRYK FOR?

Det kommer igennem analysen ofte frem, at eleverne ønsker et autentisk og realistisk skuespil. Da jeg spurgte eleverne til, hvad de glædede sig allermost til, var det allerførste pigerne nævnte tøj! At få lov til at få det gamle tøj på. En af drengene glædede sig til at filme et sted, hvor der var helt "gammeldagsagtigt". Af følgende ses det, at eleverne tillægger rekvisitterne stor betydning for evnen til eller muligheden for, at leve sig ind i historien.

CG: På museet fik I også lov til at låne forklæder, og andre ting som en smørkerne. Sådan nogle forskellige ting. Hvad gjorde det for jer?

Ane: Det var godt. Altså hvis vi ikke havde haft noget af det der tøj, så havde det slet ikke virket sådan.

Mads: Realistisk.

Ane: Nej, overhovedet ikke.

Karl: Sådan at vi kan følge historien rigtig sådan. Mere.

Mads: Føles ind i eller.

Eleverne har svært ved fuldstændig at sætte ord på, men deres krav på ægthed anser jeg som et udtryk for ønsket om, at historie skal være nærværende og konkret. Som i Marianne Poulsens undersøgelse er det i det nære, at eleverne oplever sig tættest på historien. Eleverne har også en meget undersøgende tilgang til museets bygninger og genstande.

Karl: Det så også sådan, meget livligt ud. Vi var i køkkenet på den der herregård, der var der sådan en... et skærebræt, og der kunne man se hvor meget det var blevet brugt. Der var der sådan en stor ridse i det. Næsten som om man havde savet i den. Det kunne være efter en køkkenkniv eller noget.

Erik Lunds beskrivelse af "Do History" virker som en glimrende tilgang, men som Ketil Knutsen påpeger, har eleverne svært ved at gøre sig refleksioner omkring dem selv som værende historieskabte og nok især historieskabende.

For at styrke denne refleksion ser jeg store muligheder for at bruge elevernes fokus på rekvisitter, og sætte dem ind i en nutidig kontekst. Man kan ikke "*tale om de andre uden samtidig – i det mindste indirekte - at komme til at tale om sig selv*" (Jensen 2000, s. 11), og rekvisitterne giver i mine øjne mulighed for sammen at skabe en samtidsanalyse. "Hvilke rekvisitter skulle børn om 200 år bruge for at beskrive vores liv?", kunne være ét spørgsmål at arbejde ud fra, for derved at bevidstgøre eleverne omkring deres egen rolle i den historiske

proces. Kan man fx bruge rekvisitter til at vise forskel mellem nutidens piger og drenge? Børn og voksne?

Eleverne fortalte også, at de aldrig ville kunne leve som dengang. Dette udgangspunkt kunne give anledning til at forestille sig, hvad henholdsvis fortidens og fremtidens mennesker ville synes om at leve, som vi gør i dag. Derved skabes en mulighed for at koble med fremtidsdimensionen, hvilket ifølge Marianne Poulsen er overordentlig vigtig:

"Forestillingerne om hvilken rolle man kan komme til at spille, især i sit eget liv, i fremtiden [er nok] det mest afgørende for hvilken betydning historie tilskrives, dvs. for hvilken historiebevidsthed man har eller udvikler". (Poulsen s. 189)

Fremtidsdimensionen er afgørende, og det kan derfor virke omvendt at besøge et museum, som varetager formidling af kulturarven, men:

Den, der kontrollerer fortiden, kontrollerer fremtiden. Den, der kontrollerer nutiden, kontrollerer fortiden.

(George Orwell, 1984 – her citeret fra Nielsen)

MUSEUMSBESØG SOM RAMME

I det følgende vil jeg diskutere forskellige måder at gøre brug af museumsbesøg. I den forbindelse inddrager jeg undersøgelsen "Unge museumsbrug – en målgruppeundersøgelse af unge brugere og ikke-brugere", udarbejdet af konsulentfirmaet DAMVAD og Center for Museologi i Århus, på foranledning af Kulturstyrelsen. Undersøgelsens formål er bl.a. at tilegne sig viden om unges forudsætninger for brug af museer. Der tages udgangspunkt i begrebet "ny museologi", hvilket bl.a. betyder, at museet som institution indtager en mere aktiv rolle i samfundet. "Ny museologi" fordrer et mere inddragende museum, som understøtter samfundets krav om livslang læring. En af undersøgelsens delkonklusioner er, at muligheden for at involvere sig betragtes som afgørende for museumsbesøgets succes. Det er vigtigt, at man ikke bare skal "kigge på", og især ikke-brugere efterlyser inddragelse af flere sanser. (DAMVAD s. 20) Sammenholder jeg opgavens teori og analyse, ser jeg fire forskellige tilgange til museumsbesøget, og fælles for disse er netop inddragelse:

- Museet som facilitator
- Museet som læringsarena
- Museet – baggrund for handlekompetence
- Museet – baggrund for kritisk tænkning

MUSEET SOM FACILITATOR

I det observerede tilfælde står museet som en facilitator. De har mulighed for at hjælpe klassen igennem deres filmproces, idet de besidder viden om filmprocessen og stiller iPads, rekvisitter og de rette omgivelser til rådighed. Derudover betyder rundvisningen og omgivelserne også, at eleverne i højere grad får mulighed for at leve sig ind i deres roller:

CG: I havde forberedt et skuespil hjemmefra og grupperne havde et kapitel. Hvad betød det for jer, at I kunne få lov til at spille derude i husene og bruge dem som kulisser?

Ane: Det blev mere realistisk i det.

Carla: Man følte næsten, at man virkelig prøvede at lave en rigtig film.

Mads: At man var der selv.

Carla: At man selv var der dengang.

Sine: Det føltes sådan meget gammeldags. Vi skulle fx bruge lys i en af husene. Og vi er jo vant til sådan nogle rigtig nymoderne lamper, som hænger og alt muligt, og så blev de nødt til at finde sådan en generator frem, eller sådan en eller andet stort lys, der måtte stå på gulvet, og der var ikke... de havde faktisk lavet nogle stikkontakter, selvom der ikke var det dengang. Men der skulle de også rykke et par ting, for den stod bag noget, så der ikke var nogen, der lagde mærke til det.

At filmindspilningen finder sted på museet, bevirker også en højere grad af seriøsitet hos eleverne, og de føler en større anerkendelse af deres arbejde på skolen, når de får mulighed for at føre indspilningen ud i livet.

Carla: Også dem jeg var i gruppe med, de pjattede meget, da vi øvede det her på skolen, men derude der var de sådan bare, og tog det helt seriøst og sådan noget. Og så gik det meget på, at det var sådan, at det var mere realistisk, at man virkelig bare ville prøve at lave det... og der var tid på og sådan noget, vi bare skulle nå det.

Ved denne tilgang er det især inddragelse af sanserne og fokus på den gode oplevelse, der er vigtig, hvilket i sig selv kan være betydningsfuldt for elevernes efterfølgende udvikling, da *"dårlige museumsoplevelser i grundskolen (...) er en væsentlig forklaring på fravalget af museer senere i livet"*. (DAMVAD s. 24)

MUSEET SOM LÆRINGSARENA

Museet kan også danne ramme for læring ud fra en socialkonstruktivistisk tilgang.

"Museerne producerer forskellige visuelle læringsmiljøer, hvor museumsgæsten får mulighed for at analysere og reflektere over sin egen identitet (...) Sanserne og andre intelligenser end de strengt boglige stimuleres i mødet med genstande og udstillinger. (...) Indlæringen nuanceres og forstærkes, ikke mindst fordi man også befinder sig i et socialt "rum", hvor man bevæger sig rundt i og taler om museumsomgivelserne." (Thorhauge og Larsen s. 8) Et museumsbesøg kan skabe en forforståelse for emnet, danne netværk, som så efterfølgende kan bearbejdes på klassen. Omvendt kan museumsbesøget også medvirke til at sætte elevernes viden ind i en kontekst, således at den viden de har tilegnet sig, opleves som meningsfyldt. Ser man på undersøgelsen fra DAMVAD og Center for Museologi, er en af ikke-brugernes barrierer forestillingen om forhåndsviden som værende altafgørende for museumsbesøget. Heri kan lægge et argument for, et grundigt kendskab til museets udstilling forud for besøget.

I rapporten om unges museumsbrug konkluderes der, at unge fokuserer på historien bag genstanden, frem for genstanden i sig selv. (DAMVAD s. 24) John Deweys tilgang til eleven som værende nysgerrig og undersøgende, er altså vigtig i forhold til formidlingens fokus. Dewey pointerer også, at undervisningen må bygge videre på elevernes erfaringer og interesser, og her er der sammenfald både mellem Marianne Poulsens forskning omkring historiebrug, samt DAMVADs rapport der viser, at *"også i museumsformidling efterspørges den personlige historie"*. (DAMVAD s. 21)

MUSEET - BAGGRUND FOR HANDLEKOMPETENCE

"Kravet om den endelige og reelle handlekompetence indebærer stigende krav om reelle handlesituationer inden for undervisningen". (Falkenberg og Håkonsson s. 87) I historieundervisningen på skolen kan det være vanskeligt at skabe nogle virkelige situationer, som eleverne kan forholde sig til. Min analyse viser meget tydeligt, at rekvisitter og omgivelser har stor betydning for elevernes indlevelse og motivation, og dermed kan museumsbesøget være det rette sted at udspille rollespil, der bygger på forskellige problematikker, som eleverne må søge at løse. Eleverne må udvikle ansvar, vilje og evne til at

handle, men handlingen skal ses i relation til dens undervisningsmæssige betydning og ikke dens objektive samfundsmæssige betydning, da det ikke er skolens opgave at løse samfundets problemer, men at skabe en baggrund herfor. (Falkenberg og Håkonsson s. 88)

Handlekompetence forstås i denne betydning som et normativt dannelsesmål, som museet kan bidrage til at styrke, gennem formidling der perspektiverer til nutiden og giver inspiration til fremtiden, gennem en dialog med fokus på dilemmaer. (DAMVAD s. 21 og 25)

MUSEET – BAGGRUND FOR KRITISK TÆNKNING

I Lunds højeste abstraktionsniveau bliver historie til i takt med, hvilken synsvinkel historikeren har, og historie er dermed en konstruktion, som historikeren laver. Museet lægger op til, at eleverne selv prøver at være historikere, i den forstand at de afprøver forskellige fremstillingsformer, og undersøger hvordan disse påvirker vores måde at forstå historie på. Denne hensigt kan styrkes, hvis der fokuseres på den samme grundhistorie, fortalt fra forskellige synsvinkler, og dette gerne i et samarbejde med danskfaget, for at styrke elevernes kommunikationskritiske kompetence. I et foredrag med Jeppe Bundsgaard ,ph.d. og lektor i kommunikative kompetencer ved DPU, pointerer han vigtigheden af denne, da det er afgørende, at eleverne forstår, at verden er skabt af noget og kan "omskabes". Det vi møder i reklamer o.l. er et billede på verden, og ikke nødvendigvis "den sande verden". (Bundsgaard) Jeg ser i denne forståelse en stor lighed med Erik Lunds højeste abstraktionsniveau. Bundsgaard tilføjer, at verden ikke er noget objektivt eller fast – i Lunds ånd kan der måske tilføjes, at det er en subjektiv konstruktion. Ved at arbejde med filmindspilning, og skabe nye fortolkninger af historier eller fortælle fra forskellige synsvinkler, får eleverne indblik i historikerens arbejde, og samtidig mulighed selv at skabe historie i Erik Lunds forståelse.

I forhold til de fire ovenstående tilgange, vil nogen måske tilføje, at der ligeledes kan arbejdes med museet, som skaber af erindringsfællesskab, idet de jo er formidlere af kulturarven. Da erindringsfællesskabet hele tiden ændrer sig, i kraft af at "*hver generation må skrive historien om, hvilket skyldes, at fortolkningen af fortiden og oplevelsen af nutiden forandres over tid*" (Binderup s. 22), mener jeg, at man skal fokusere på historiefaget som værende "god

anderledeshed". I historieundervisningen får eleverne, i kraft af kulturmøder med og viden om fortiden, øje på sig selv, og de karakteristika der kendetegner deres kultur og levevis. Igennem historieundervisnings metoder, såsom "do history" og kildekritik får eleverne blik for muligheden for at "omskabe" med Bundsgaards ord. Det er i sammenspillet mellem ovenstående, at elevernes historiebevidsthed udvikles, og handlekompetencen styrkes. Hvilken tilgang man vælger, har selvfølgelig også at gøre med undervisningens mål, og om historielæreren ønsker at dække et specifikt område i pensum, eller om det er med dannelsesmål for øje. I min opgave fokuseres i høj grad på dannelsesmålene, men jeg anser de to førstnævnte tilgange som værende mest velegnede, i forbindelse med at dække et specifikt område i pensum.

Uanset hvilket perspektiv der lægger til grund for et museumsbesøg, kræves både før- og efterbearbejdning af besøget. Under besøget kan varierende bearbejdning kræves, afhængig af museumsbesøgets karakter.

Før-bearbejdningen er vigtig. Især fortæller ikke-brugere, at "*det var det obligatoriske element, der gjorde det kedeligt*" (DAMVAD s. 16). Om muligt kan eleverne altså indgå allerede i planlægningsfasen, når der udvælges museer af relevans for undervisningen. Under alle omstændigheder må besøget indgå i en meningsfuld kontekst, og læsning af en historisk roman kan være en måde at opbygge en referenceramme, som gør museumsgenstandene mere forståelige.

Især efterbearbejdningen har betydning, da det ikke er "*oplevelsen i sig selv, der skaber erfaring og viden. Derimod er det dialogen om erfaringen; den mentale aktivitet eller refleksionen, der får eleven til at sætte erfaringen i relation til hendes forforståelse*". (Meyhoff Jensen s. 61)

Eleverne på Glud museum arbejder med at genskabe fortiden, og fortællingen er i dette tilfælde et centralt redskab. Jeg ønsker i det følgende at diskutere, hvilken betydning fortællingen tillægges ud fra henholdsvis Erik Lund og Bernard Eric Jensen, i forhold til arbejdet med skolens dannelsesopgave.

HISTORIE OG HANDLEKOMPETENCE

I ovenstående afsnit er anlagt forskellige perspektiver på, hvordan museumsbesøget kan nuancere historieundervisningen. Umiddelbart kan det lyde meget enkelt – eleverne skal blot skabe deres egne fortællinger, og så er den hjemme! I så fald var historiefaget slet ikke nødvendigt. Men hvad er det særlige, ved de fortællinger eleverne arbejder med i historie, og hvordan styrker disse folkeskolens dannelsesopgave?

Ifølge Erik Lund bruges fortællingen til at styrke elevernes scenariekompetence. Altså må eleverne gennem undervisningen udvikle kompetencer til at formulere faglige synteser og sammenhængsforklaringer. I fortællingerne genskabes fortiden gennem elevernes levendegørelse, udforskning og indlevelse. På den måde bliver eleverne historieskabende i en meget konkret forstand, da Erik Lund har et konstruktivistisk historiesyn, hvor historie skabes af historikeren. Eleverne får ved hjælp af fortællingen mulighed for at arbejde som historikere, og dette er baggrunden for at styrke elevernes handlekompetence. Jeg vil mene, at der ud fra "do history"-begrebet, især er fokus på elevernes færdigheder og engagement i forhold til historieundervisningen. Marianne Poulsens undersøgelser har medført et øget fokus på undervisningens form, og det kan frygtes at det øgede fokus på fagets metode og undervisningens form, kan betyde, at selve indholdet mister terræn. Jeg tror i denne forbindelse, at det er vigtigt at have sig for øje, at der i granskning af indholdet lægger store muligheder for "den dobbelte åbning".

Den israelske pædagogiske forsker Anna Sward har klarlagt to metaforer for læring, som har været dominerende de sidste årtier; læring som tilegnelse og læring som deltagelse. Den første metafor er i yderste forstand tankerpæsserpædagogik, hvor viden kan overføres til eleven. Den anden metafor dækker over den konstruktivistiske læringsyn, hvor man i princippet ikke kan lære nogen noget – eleven skal selv gøre det. Swards hovedpointe er, at begge metaforer er nødvendige for læring, og dette finder jeg meget interessant. Et museumsbesøg, som eksemplificeret i denne opgave, kan altså på ingen måde stå alene, og analysen viser da også, at elevernes tilegnede viden forud for besøget, er af stor betydning for deres arbejde med indspilningen af "Ægget der voksede".

Ser vi på fortællingens betydning ifølge Bernard Eric Jensen, hviler der et andet sigte. Han har et meget bredt syn på historie, og efter nogens mening et lidt for relativt syn på elevernes

arbejde hermed. Når den personlige fortælling er i centrum, er alle sammenhænge og forklaringer da lige gyldige?

Som jeg ser det, hviler både Erik Lund og Bernard Eric Jensen på et bredt historiebegreb. Forskellen skyldes efter min overbevisning BEJ's demokratisyn. I kraft af hans vægtning af den personlige dannelse, mener jeg, at han anser demokrati som værende en livsform, frem for styreform. Eleverne skal have kompetencer til at være reflekterende medskabere af fremtiden, og her bliver talen om at være historieskabende mere end handlekompetence, da dette begreb i høj grad knytter sig til demokrati som styreform, og ønsket om at sikre demokratiet. Set ud fra Bernard Eric Jensens teori bliver skolens dannelsesopgave lig med elevernes personlige dannelsesprojekt, eller individuelle kundskabstilegnelse og vækst, og *"eleverne skal ikke kun lære noget "om" historie, men også at de selv "er" historie"*. (Jensen 2000, s. 13)

KONKLUSION

Det kan ikke stå til diskussion, at undervisningen må være vedkommende for eleverne, men hvad der forstås med dette, af hvilke årsager og hvordan undervisningen gøres vedkommende, kan forstås på vidt forskellige måder. I denne opgave forstås vedkommende, som meningsfuld og interessant undervisning for eleven, og en undervisning med relevans for historiefagets formål, og folkeskolens opgave. Det er skolens opgave, at opdrage eleverne til demokratiske borgere, der har tillid til, at de kan gøre en forskel ved at tage stilling og handle. I historiefaget arbejdes der bl.a. hen mod dette ved at kvalificere elevernes historiebevidsthed, da denne er et grundvilkår for vores interaktion med andre og medvirker, at vi bliver handlingsduelige individer og gruppemedlemmer. I 90'erne konkluderede flere undersøgelser, at eleverne anså historieundervisningen som kedelig og reproducerende. Marianne Poulsen påviste i sin undersøgelse, at formen bærer indholdet, og at elevernes selvaktivitet er afgørende for elevernes holdning til faget. En australsk undersøgelse viser, at når eleverne beskriver gode steder at lære, er det ikke skolen, der står øverst på listen. Det har derfor været mit mål at undersøge, hvilke potentialer det uformelle læringsrum, her konkretiseret ved et museumsbesøg, har i forhold til at skabe en vedkommende undervisning.

Dette er sket ud fra et konkret museumsbesøg, hvor elevernes selvaktivitet er i højsædet, kombineret med anvendelse af den nyeste teknologi.

Museet arbejder med historie som værende en konstruktion, og er særligt forpligtet på at belyse forandring, variation og kontinuitet i menneskers livsvilkår fra de ældste tider og til nu. Der arbejdes med elevernes scenariekompetence ud fra begrebet "do history", hvor eleverne i deres filmatisering af "Ægget der voksede", lever sig ind i historien. I elevernes udtalelser står det klart, at indlevelsen i skuespillet styrkes på museet, især i kraft af rekvisitterne. Og det er netop det, museet giver mulighed for; indlevelse, handling, oplevelse og inddragelse af alle sanser. Samtidig arbejder eleverne med den nyeste teknologi, hvilket er en stor motivationsfaktor. Elevernes oplevelse på museet medvirker til at skabe et meget helstøbt netværk af viden, et netværk som læreren efterfølgende kan udbygge i klasseværelset, hvor museumsbesøget kan indgå som en referenceramme. Et indblik i fortidens verden kan være en god måde, at få eleverne til at forholde sig til deres egen tid og normer, da man i mødet med de andre, også får øje på sig selv. Skuespillet skaber refleksion over fortidens levevis og levevilkår og sætter nutidens levevilkår i forhold hertil. I dette særlige tilfælde ser jeg et stort potentiale i at benytte elevernes fokus på rekvisitterne, som baggrund for en samtidsanalyse og blik for særlige kendetegn ved den tid vi lever i. Det er dog vigtigt, at museumsbesøget ikke står alene. Historielæreren kan have forskellige tilgange til museumsbesøget, men fælles herfor står arbejdet med kvalificering af elevernes historiebevidsthed. Ifølge Erik Lund sker dette, når eleverne selv konstruerer historier, hvor Bernard Eric Jensens teori omhandler de projekter, mennesker søger at realisere, og dermed ses historiebevidsthed i et mere personligt lys.

Naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, maa man først og fremmest passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der.

Søren Kirkegaard

LITTERATURLISTE

Binderup, Thomas (2007): *Historiebevidsthed i det moderne*. KvaN

Boritz, Mette (2010): Museer og historieundervisning. I: Wiben, Peder (red.): *Historiedidaktik*.
Colombus

Christiansen, René B. (2007): Ungdom mellem affortryllelse og understrukturerethed –
Thomas Ziehe og ungdomskulturerne. I: *Unge Pædagoger*, årgang 2007, nr. 5, s. 41 - 47

DAMVAD og Center for Museologi, Århus (2012): *Unge museumsbrug – en
målgruppeundersøgelse af museernes brugere og ikke-brugere*. Kulturstyrelsen

Falkenberg, Cecilie og Erik Håkonsson (2000): *Storylinebogen. En håndbog for undervisere*.
Krogsh forlag

Griffin, Janette (2011): Valuing the informal setting as a learning space – exposing the gap
between intentions and actions. I: *Unge Pædagoger*, årgang 2011, nr. 1, s. 111 - 114

Halkier, Bente (2009): *Fokusgrupper*. Forlaget Samfundslitteratur

Jensen, Bernard Eric (2000): Historiebevidsthed og historie – hvad er det? I: Brinckmann,
Henning og Lene Rasmussen (red.): *Historieskabte såvel som historieskabende*. OP-forlag

Jensen, Bernard Eric (2003): *Historie. Livsverden og fag*. Gyldendal

Jensen, Elsebeth (2004): Hvad skal vi lave, spørger vi hinanden... I: Hermansen, Mads og
Elsebeth Jensen: *Udfordringer til undervisningen*. Alinea

Jensen, Mette Meyhoff (2011): Museumsformidlerens betydning. I: *Unge Pædagoger*, årgang
2011, nr. 1, s. 58 - 62

Juul, Henrik (2010): *Pædagogik - et overblik*. Gyldendal

Krog, Helene (2011): Historien bliver til virkelighed på Broager skole. I: *Unge Pædagoger*,
årgang 2011, nr. 1, s. 39 – 46

Lund, Erik (2009): *Historiedidaktik. En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget

Møller, Per Stig (2011): Forord. I: *Unge Pædagoger*, årgang 2011, nr. 1 s. 1

Nilsen, Bjørn Sigmund (2006): Effektiv undervisning? Et spørgsmål om værdier. I: Andersen, Peter (red.): *God undervisning*. Unge Pædagoger

Nørgaard, Linda (2009): Lad eleverne træde ind i historien. I: *Historie og Samfundsfag*. Årgang 2009, nr. 3, s. 22 - 24

Politikkens ordbøger (2001): *Politikkens Nudansk Ordbog*, Politikens Forlag, 18. udgave, 2. oplag

Poulsen, Marianne (1999): *Historiebevidstheder*. Roskilde universitetsforlag

Thorhauge, Sally og Ane Hejlskov Larsen (2008): *Museumsgrundbogen - Kunsten at læse et museum*. Systime

Undervisningsministeriet (2009): *Fælles Mål 2009 Historie. Faghæfte 4. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 6 - 2009*

Internet

Nielsen, Henrik Skovgaard (2011, 19. okt.): *Historiebevidsthed og viden*. Emu. Lokaliseret d. 5. april 2012 på internettet:

<http://www.emu.dk/gym/fag/hi/inspiration/didakt05/henrik.html>

Fonden Søren Kierkegaard Forskningscenteret (2011, 18. aug.): *Fonden Søren Kierkegaard Forskningscenteret. Citater*. Fonden Søren Kierkegaard Forskningscenteret. Lokaliseret d. 5. maj 2012 på internettet: <http://www.sk.ku.dk/citater.asp>

Undervisningsministeriet (2010, 16. aug.): *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*.

Retsinformation.dk. Lokaliseret d. 3. maj 2012 på internettet:

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039>

Glud museum. Lokaliseret d. 3. maj 2012 på internettet: <http://www.gludmuseum.dk/>

Foredrag

Foredrag ved Jeppe Bundsgaard om kommunikationskritisk kompetence. VIA UC, læreruddannelsen Silkeborg d. 13. marts 2012. Foredragets indhold er tilgængelig på <http://www.jeppe.bundsgaard.net/top/index.php>

BILAG 1: UDSNIT AF ÅRSPLAN

Uge 39 – 46 - "Ægget der voksede".

Formål:

Læsning af historisk roman.

Grammatik.

Trinmål dansk:

Notatteknik (meget med stikord - skal læse meget til hver gang)

Læse og genfortælle.

Analysere.

Stifte bekendtskab med 1800-tallets: land-by opbygning, sociale forhold og kartofflen i Dk.

Anvende tegnene rigtigt.

Uge 47 - emneuge "Ægget der voksede".

Formål:

Lave drejebog til skuespil.

Trinmål dansk:

Opøve skrivelysten.

Opøve skriveprocessen.

Arbejde selvstændigt.

BILAG 2: FOKUSGRUPPEINTERVIEW

Af hensyn til sideantal, er irrelevante dele klippet ud. Anvendte citater i opgaven er markeret med rødt.

CG: Kan I fortælle, hvad I har arbejdet med i forbindelse med besøget på Glud museum?

Karl: Vi har læst en bog, der hedder "Ægget der voksede".

Sine: Af Cecil Bødker.

Karl: Der handler om kartofflens udbredelse.

Mads: For 200 år siden.

Karl: Der var mange, der ikke sådan ville havde det til at starte med... Så fik vi tildelt nogle kapitler hver, vi kom i grupper og så skulle vi så lave et... spille det som en film.

Ane: Lave manuskript og sådan noget.

Mads: Lave en film ud af det.

Sine: Altså hvor vi fx fik tre kapitler pr. gruppe.

Carla: Vores gruppe fik to. De to sidste.

CG: Så siger du, at I selv skulle lave manuskript?

Sine: Ja selv manuskript, og roller, og scener og replikker og alt. Det hele selv. Og et storyboard. (*De andre kommer med lignende tilføjelser.*)

CG: Var det kun med inspiration fra bogen, eller måtte I godt selv finde på noget mere?

Karl: Ja en gruppe der lige lavede lidt, tror jeg, det var.

Carla: Vi havde overhovedet ikke noget fra bogen.

Sine: Vi havde sådan temaet fra bogen af.

Ane: Ja, men alligevel var det ikke sådan.

Sine: Man kunne godt følge med, for det var jo fra bogen.

CG: Så skulle I besøge museet. Hvad glædede I jer mest til?

Ane: Få tøjet på. Det gamle tøj.

Carla: Ja.

Karl: Bruge iPad'en. Det kunne være spændende. iPad touch.

Sine: Og spille skuespillet.

Karl: Jeg havde ikke prøvet sådan en touch før. Det havde jeg glædet mig til.

CG: Så det var lidt forskelligt. Hvad med dig M?

Mads: Jeg synes, det var fint at komme ud, fordi der er gamle huse, det er der jo fx ikke her i Hedensted. På skolen der er ikke gamle huse. Også indenfor, der er det også fint med møbler og alt sådan noget. Så det er helt gammeldagsagtig.

Sine: Det gav nogle gode rekvisitter.

CG: Det gjorde det realistisk eller hvad?

Ane: Ja. For på skolen, der havde man kun stole og borde, man kunne bruge. Der blev man nødt til at forestille sig det, det var. Det kunne man ikke rigtig se på film, hvis det var.

Karl: På film ser det rigtig meget ud, som om det var gamle dage. Der var lige noget... man kunne høre noget lastbil og støj.

Sine: Og se nogle biler.

Karl: Det var meget bedre derude, end hvis vi havde optaget det her.

CG: Okay. Hvad var det mest spændende ved at være derude?

Sine: Jeg synes, det var de gamle huse og alle de ting, der lå derhenne. Jeg synes, det var sjovt, men også sådan meget spændende, og gå rundt og kigge på. Fordi hver gang jeg var jo inde i det samme hus hele tiden, men hver gang så opdagede man noget nyt inde i huset, fordi der var så mange detaljer, selvom de var så fattige. Det synes jeg var lidt spændende.

CG: Det var rigtig spændende. Og man kunne se de forskellige ting, som folk havde haft?

Mads: Det var også spændende, at se hvordan de levede, og hvad de brugte af redskaber, selvom de var så fattige. At de godt kunne klare det.

CG: Kunne I godt se, hvad de forskellige ting havde været brugt til, eller var der nogle ting, I var i tvivl om?

Karl: Der var en gryde som smittede af på en fra vores gruppe. Det var lidt sådan...

Sine: Der var sådan et sulekar. Det troede jeg (griner) var et badekar.

Carla: Det troede jeg også

Sine: Det var sådan lidt. Det vidste vi ikke, hvad var. Det var sådan lidt ligesom et køleskab eller en fryser næsten.

CG: Var det fordi I lige fik sådan en rundvisning først? Der fortalte hun om en masse ting.

Karl: Jeg synes, næsten det var ligeså spændende eller mere spændende, den her end sidste gang, vi var der, da vi var ...

Ane: 1. klasse.

Ane: I første klasse hvor vi skulle lave en masse ting, og sådan noget med korn

Karl: Det var også sjovt, det var nærmest lidt sjovere her så... Og så der var skuespil

CG: Hvad var det der gjorde det sjovere?

Ane: At vi måtte gå på egen hånd. At vi selv skulle finde et sted...

Sine: Vi var helt på egen hånd. Der var ikke nogen til at hjælpe os. Vi havde en iPad og tøjet og rekvisitter.

(...)

CG: I havde forberedt et skuespil hjemmefra og grupperne havde et kapitel. Hvad betød det for jer, at I kunne få lov til at spille derude i husene og bruge dem som kulisser? I kender godt ordet kulisser ikke?

Ane: Det blev mere realistisk i det.

Carla: Man følte næsten, at man virkelig prøvede at lave en rigtig film.

Mads: At man var der selv.

Carla: At man selv var der dengang.

Sine: Det føltes sådan meget gammeldags. Vi skulle fx bruge lys i en af husene. Og vi er jo vant til sådan nogle rigtig nymoderne lamper, som hænger og alt muligt, og så blev de nødt til at finde sådan en generator frem, eller sådan en eller andet stort lys der måtte stå på gulvet, og der var ikke... de havde faktisk lavet nogle stikkontakter, selvom der ikke var det dengang. Men der skulle de også rykke et par ting, for den stod bag noget, så der ikke var nogen, der lagde mærke til det.

CG: Okay.

Ane: Også når man filmede, så så det meget mørkt ud, men når man så så filmen, så virkede det slet ikke så mørkt, som man havde set på iPad.

Mads: Det var også, fordi det var sådan lidt gråt i det, det man filmede.

CG: Gjorde det sådan lidt gammeldags?

M: Jarh. Sådan mere realistisk end hvis det var i HD.

Karl: Hvad mener du der?

Mads: Altså, det er ikke helt skarpt.

CG: Det der med at der ikke var så meget lys, det passede godt ind?

Mads: Ja.

CG: Gjorde det så nemmere at leve sig ind i sin rolle, måske, at være derude?

Sine: Ja. Jeg havde rigtig mange roller, og vi skulle lave en masse forskellige ting, men... det der inde i husene, der kunne man ligesom, selvom man havde samme udseende og næsten det samme tøj, så fordi man stod forskellige steder og reagerede sådan lidt anderledes på ting, så virkede det som flere forskellige roller, i stedet for vi bare... eller når vi bare øvede det herinde på skolen.

CG: Så I havde prøvet at øve det herinde også?

Alle: Ja

Carla: Også dem jeg var i gruppe med, de pjattede meget, da vi øvede det her på skolen, men derude der var de sådan bare, og tog det helt seriøst og sådan noget. Og så gik det meget på, at det var sådan, at det var mere realistisk, at man virkelig bare ville prøve at lave det... og der var tid på og sådan noget, vi bare skulle nå det.

Ane: Pres

Mads: Og det at man skulle lave generalprøve på noget. Det skulle bare være i orden.

CG: Og det var sidste chance

Mads: Der var også en af vores scener, der tog vi 11 optagelser, fordi der var en, der bare grinede hele tiden.

CG: Nå, hvordan var det?

Mads: Det var irriterende, for hun sagde hele tiden, at hun ikke ville grine. Men så gjorde hun det bare alligevel.

CG: Så kan man heldigvis tage scenerne om.

Karl: Det var lidt træls også med os, da vi øvede det herinde på skolen, så var der en, der ikke havde fået det øvet derhjemme, selvom vi havde aftalt, at vi skulle øve det, så da vi øvede det, så lå hun bare der.... "jeg kan ikke huske, hvad jeg skal sige". Men heldigvis derude, så var det sådan, og der sagde hun det så nogenlunde rigtigt, der var lige nogle små fejl, men det lød sådan rigtig nok.

CG: Okay, så det var... det kunne I godt bruge...

CG: På museet der fik I også lov til at låne forklæder, og andre ting som smørkerne... Sådan nogle forskellige ting. Hvad gjorde det for jer?

Ane: Det var godt. Altså hvis vi ikke havde haft noget af det der tøj, så havde det slet ikke virket sådan...

Mads: Realistisk.

Ane: Nej, overhovedet ikke.

Karl: Sådan at vi kan følge historien rigtig sådan. Mere.

Mads: Føles ind i eller.

Karl: Sådan at hvis bogen siger, at de står og laver smør, så kan vi godt gøre... eller også gøre det. Vise at de står og kerner smør, fordi der er en smørkerne. Og hvis det er de laver suppe, så kan vi gøre det, fordi vi har en gryde eller et eller andet i stedet for, i stedet for at vi måske skulle springe det over, det med gryden eller smørkernen, eller hvad et var...

CG: Man kunne ikke bare lave det alm. med en pakke smør...

Karl: Nej, det ville se... det ville ødelægge filmen med... som S sagde selvom, vi har vores normale tøj på... sådan nyt tøj... så var det...

Ane: Hvis der var Arla papir...

Karl: så... så ville det bare.. selvom vi havde det der forklæder og hatte på.. så gjorde det det lidt mere, at det så ud som om at... vi kunne godt, se at vi var i det 1800-århundrede.

Ane: Så selvom vi havde nyt tøj på, så så det gammelt ud med forklæder og veste og sådan noget til.

Karl: Man kunne godt forestille sig det, så ville det ødelægge det hele hvis det var at man lige kom med en pakke smør eller en papæske...

Sine: Bare sådan nymoderne noget.

Ane: Det ville ødelægge det meste.

CG: I nævner meget det her med at det skal være realistisk... Hvorfor er det vigtigt for jer?

Karl: Fordi så kan de bedre leve sig in i historien. Ind i filmen...

Sine: Vores forældre havde ikke læst bogen ... det havde vi jo. Så skulle vi lave film, så hvis vi nu lavede det realistisk i stedet for bare for sjov, så ville det mere kunne forstå, hvad bogen handlede om.

Ane: Men det var også sådan lidt svært, fordi vi kendte jo bogen, fordi vi havde læst den. Så vi tænkte ikke så meget på, hvad de vidste. Fx i S's der sagde de, at om lidt der kommer Katrine. Og forældrene tænkte, hvem var Katrine?

(...)

CG: Jeg lagde mærke til, at I havde rigtig mange rekvisitter med hjemmefra.

Alle: Ja.

Karl: Vores gruppe havde ikke.

CG: Det var vist lidt forskelligt fra gruppe til gruppe.

Mads: Vi havde buske og træer med. Vi brugte 5 timer til at lave dem.

CG: Hvorfor var det vigtigt at få ting med hjemmefra også?

Sine: Fordi det... altså vi måtte godt bruge tingene i husene... men vi måtte ikke tage alle tingene, fordi det var jo gammeldags og skrøbeligt.

Carla: Vi vidste heller ikke, hvad der var derude.

(...)

CG: Den her tidsperiode, har I arbejdet med den i historie også?

Karl: Ja det har vi. Var det i 3. klasse tror jeg det var?

Alle: Ja

Carla: Nej, jeg tror det var i 4. måske...

Mads: Hvor vi snakkede om den jordfordeling.

Karl: De havde sådan lange...

Sine: rækker.

Karl: rækker... så tror jeg...

Ane: Hvor de havde flere steder, så de kun havde en række flere steder.

Sine: Så de både havde god og dårlig jord.

Karl: Det er jo ret dårligt.

Ane: Fordi så de fik noget af den gode og noget af den dårlige jord.

Karl: Men det er dårligt fordi, at så hvis det er, at den ene række er her, og den anden er her, så skal man jo først pløje her, og så den anden herovre. I stedet for at man kan pløje hele marken her.

Sine: Og så blev hele folket nødt til at aftale, hvornår de skulle så og høste.

Carla: Så det blev samtidig.

Sine: Fordi de kunne ikke gøre det én af gangen, fordi så... ville de...fx så kom de til at tage noget af de andres... Og så blev de nødt til at tage det hele.

Karl: Og hvis det så også, hvis det blev regnevej, så skulle de aftale en anden dag.

Carla: Nej, så blev de nødt til at gøre det alligevel.

Sine: Og kartoflerne, de gjorde faktisk, at de kunne få det hele på et sted. Så de selv kunne bestemme det. Og lade være med, hvis det var en dårlig dag.

CG: Så kartoflerne var med til at lave nogle ændringer eller hvad? Og hvad var det nu for nogle ændringer – var du ved at fortælle lidt om det?

Karl: I stedet for at det lægger hist pist, så er det samlet rundt om huset, eller tæt på huset, sådan at man bare kan pløje et stort stykke i stedet for forskellige store stykker spredt over hinanden... eller små stykker som så bliver til et stort stykke.

Ane: Og grunden til at man havde spredt det rundt, det var sådan, fordi at hver gård skulle have noget af både den gode og den dårlige jord. Så det var lige fordelt. På den måde der fik de bare god og fordi kartoflerne groede så godt. Ligegyldigt jord.

Mads: Og hvis man havde et stort område for sig selv, så kan man selv bestemme, hvornår man vil høste det.

Karl: Ja hvornår ... i stedet for at aftale det.

Carla: Det var ligesom det, vi havde gjort i vores replikker, der var det fordi Jensens gård, den var brændt ned, og så skulle han så bo ude på bymarken, og det var—han ville ikke bo derude, fordi det var langt væk fra alle andre. Men han kunne så selv høste, når han ville.

Ane: Så de andre, de skulle så også til at flytte derud.

CG: Hvad endte det så med?

Karl: Han skulle bygge sin gård op igen, ude på bymarken, men at... hvad er det nu- ... hov..arbejder. Det er det der med at fæstebønderne, skal arbejde for herremanden en 3-4 gange om ugen... Hvis de slipper for det indtil, det er, så får de lov til at bygge på Jensens gård. Altså så slipper de for hoverarbejde, og så arbejder de hele tiden på Jensens gård, indtil den er færdig. Og så... Ja vi hører faktisk ikke mere om, at de begynder at bygge.

Mads: Nej vi hører ikke, hvor de bygger.

(...)

CG: Den her familie som mister sin gård. Er de, de første til at prøve at flytte ud fra deres by?

Karl: Ja det er det bedste for dem... Eller... Det er godt for dem at bo derude, fordi at så kan de selv bestemme, hvornår de vil høste.

Sine: Så kan de være de første, som udbreder kartoflen, altså sådan mere. Og så kan de..

Karl: Hurtigere..

Sine: Tjene lidt mere end de andre og hurtigere blive skattefri og få mere mad selv, fordi at de slipper for..

Karl: Fordi de ikke skal betale skat.

Mads: De andre... herremanden har også sagt, at de andre skal flytte derud på et tidspunkt. Så han havde en fordel, fordi han havde jo flyttet.

Karl: Fordi at det lige var hans gård, der brændte ned. Så kan det være, at hvis en andens gård brændte ned, så ville de i stedet for at bygge den op, så tager de så, og flytter den ud på bymarken som den næste.

Ane: Ja. Og så de andre flyttede også bare gården.

Mads: Men ham der Jens Pedersen, han ville også gerne have, at den skulle bygges op det samme sted, for der havde han minder fra sin farfar og far, og hele slægten havde været der.

(alle tilføjer mumlende til forklaringen)

Mads: Så det var sådan et mindested, han havde. Så han var lidt irriteret over, at det skulle være ude på bymarken, det skulle bygges.

Sine: Men herremanden han fik ham overtalt.

Carla: Men også det skal man tænke på, de kan jo ikke bare lige købe nye møbler, ligesom vi kan alle. Alle deres ting er jo brændt ned.

Karl: De skal selv til at sy...

Sine: Og høvle.

Karl: Og hamre og banke.

Mads: De levede hårdt.

Ane: Fælde træer.

Karl: Save og en hel masse.

CG: Så det tog måske rigtig lang tid. Vi snakkede lidt tidligere om, at I fik en rundvisning af museumsguiden derude. Og hun fortalte sådan lidt forskellige ting. Var der nogle af de ting, hun fortalte, hvor I tænkte, "Wow, det var da vildt", eller "det har jeg aldrig hørt om før"? Var der nogle ting, I bed mærke i?

Sine: Jeg synes, det var lidt mærkeligt. De var jo så fattige, og alligevel havde de alle mulige flotte ting. De havde spisestue, stue.

Ane: Og billeder.

Sine: Og et stort soveværelse eller flere soveværelser og alle de flotte billeder de havde.

CG: Det var vist også nogle af de lidt rigere landmænd.

Mads: I den store gård. Der var det jo herremanden..

Karl: Der var det virkelig flot med de der plysmøbler

Mads: Og billede og lerkrukker og den der festsal...

Karl: Jeg tror faktisk, at der var sådan en.. jeg ved ikke, hvad der er... en kommode af en slags. Mine bedsteforældre har en. Det er noget med, at der er sådan en lille klap, der kan komme op og ned. Det mener jeg, at jeg så nede i rummene.

Ane: Sådan en har min mormor og morfar også. Sådan en låge som klappes op, og så kan komme ned. Og så kan man skrive på eller noget.

CG: Og det var der også derude?

Karl: Ja.

Ane: Og så var der møbler på hver sin side af det. Og så hul ind der, hvor man klapper den op for at skjule det der.

Karl: Min bedstefar, der står der nogle hylder med ting på, men jeg ved ikke om, der gjorde det derude.

CG: Ja... Fint

CG: Altså nogle af de ting, hun fortalte hjalp det til at forstå, hvordan der var at leve der engang?

Ane: Jarh..

CG: Eller?

Sine: Det var meget nemmere at forstå det. Hvordan... selvom de var så fattige, at de alligevel vel kunne overleve hverdagen.

CG: Nu er det selvfølgelig ved at være et stykke tid siden. Kan du give et eksempel?

Sine: Fx de havde ikke noget køleskab. Så brugte de et sulekar i stedet. Det var meget opfindsomt, synes jeg. Og ... de brugte også tøndere, som var sådan lidt isolerede... hvad hedder det...

Karl: Isolerede så der ikke kunne komme vand igennem.. Er det det du mener? Vand.. regntønder.

Sine: Og de brugte salt til rigtig meget af det... fordi det.

Ane: Saltkød. Så kan det holder sig.

Sine: Fordi salt det kunne holde sig.

Mads: Og vi så også at de puttede halm i sengen, og de sad op og sov, så der var plads til flere. Det var ret godt tænkt.

Sine: Og de puttede halm i træskoene, så de kunne holde varmen.

Karl: Jeg tror slet ikke, at nogen af os vi ville kunne leve sådan et rigtig år. Fordi...

Mads: For i 1800 tallet...

Karl: Det må være hårdt... Jeg tror... mange af os ville brokke os

Sine: Jeg tror, aldrig selv vi havde fundet på alt det...

CG: Ville I brokke jer?

Sine: Ja... Vi...

(Mumlen)

Sine: I sengen var man nødt til at sidde op, og der sad typisk en hel familie i så en lille bitte seng.

Ane: Og det ville man ikke kunne klare nu.

Mads: Man ville få ondt i ryggen.

Ane: Ja man får let ondt i sengen.

(Mumlen)

Mads: Og så vil man ikke kunne arbejde

Ane: Man tænker sådan lidt på... hvordan kunne det lade sig gøre... hvordan kunne det være sådan uden at få ondt i ryggen.

Carla: De var heller ikke særlig lange.

Sine: Det mindede meget om sådan en barneseng.

Karl: Når det er, at man skal på toilettet, med at hente vand, og alt muligt. Alt det der med hoveriarbejde... det tror jeg ikke, vi kunne...

CG: Det var nogle helt andre forhold...

Carla: Også det der med gæssene, som går, og dyrene som er samme hus som en selv..

Sine: De er sådan tamme for de lukkede dem ud, og de kom tilbage.

Mads: Og så det vandet.

Karl: Nogen de havde... jeg tror, det var i Marthas hus... der havde de en meget lille stald. Måske en meter eller en halv meter bred... Der var det så, at da vi var derude i 1. klasse, der kan jeg huske, at der blev der sagt at... der kunne, der stå en ko derude fx, så ville det jo varme, fordi den giver varme, og huset er dårligt isoleret. Ligesom alle de andre huse der var.

Sine: Soveværelset, de lå lige ude i siden af, eller det gjorde de ... de lå lige ved siden af stalden.

Carla: Så det lugtede meget.

CG: Garanteret.

Karl: Men så fik de det varmere, fordi dyrene gav jo varme.

CG: Man var nødt til at udnytte, det man kunne.

Karl: Det var jo ret tynde de vægge, så varmen kunne let komme igennem, ligeså let som kulden.

Mads: Det der mødding, det lå lige ved siden af, eller det der kolort, det lå lige ved siden af, så vandet det ville ikke være så rent. Så i stedet for vand, så drak de meget øl.

Karl: Så ville vi blive meget fulde, tror jeg...

Sine: Også små, bitte børn. De drak også øl.

Carla: Vi brugte æblejuice som øl, fordi at der var... de drak rigtig meget øl i vores... sådan en lille karton. Så havde vi presset det ud, så det lignede der var skum. Det var lidt sjovt.

CG: Nu vil jeg stille jer et sidste spørgsmål, så har I vist frikvarter eller nogle andre timer. Når man sådan skulle spille skuespil i de her gamle huse, kommer man så til at tænke over, at der rent faktisk har levet mennesker der?

Carla: Det gjorde jeg i hvert fald. Jeg tænkte rigtig meget på det, fordi jeg frøs rigtig meget, og så tænkte jeg, hvordan de holdt ud om vinteren, hvis der var sne.

Ane: Der var så koldt derinde, så meget tøj havde de jo heller ikke råd til, og vi havde jo så meget tøj på.

Karl: Vinterjakker, huer og handsker.

Ane: Og vi frøs jo stadig. Vi stod meget stille og sådan noget.

Karl: Jeg tænkte ikke så meget på, at der var nogen, der havde levet der, det var mere... Det var hammer koldt.

Mads: Jeg tænkte ikke så meget på, at der var nogen, der havde levet der, jeg tænkte bare på at få spillet rollerne, og leve sig ind i rollen. Ikke så meget over...

Ane: Vi var så også ovre på den store gård, og de havde sådan en pejs, de kunne tænde op i dengang.

Carla: Men så også nogle af stederne, hvor der var.. sådan nogen ting de brugte, med køkken ting fx som bare lignede, at de var klar til at blive brugt. Som om der var nogen, der næsten lige havde brugt dem. Det så sådan, så meget forladt ud, som om at der kunne komme nogen og bo der, hvornår det skulle være. Fordi det jo var et museum.

Karl: Det så også sådan, meget livligt ud. Vi var i køkkenet på den der herregård, der var der sådan en stor... eller et skærebræt, og der kunne man se, hvor meget det var blevet brugt. Der var der nærmest sådan en stor ridse i det. Som om man havde savet i den. Det kunne være efter en køkkenkniv eller noget. Så var der også. Jeg tror, der var et stykke der manglede af den. En lille firkant eller sådan noget. Der gjorde også mere livligt sådan. Man kunne se, at de sparede på tingene, at de brugte dem flere gange, selvom de var gået i stykker.

BILAG 3: LÆRERINTERVIEW

Elevernes klasselærer er nyuddannet, og indgår i et vikariat. Hun har haft klassen i knap tre måneder.

Først må du gerne lige give en karakteristik af eleverne:

"Det er egentlig alle middel elever, sådan i den gode ende. Sine er dygtig og reflekterende. Det samme for Karl. Det er de andre egentlig også. I den middelgode ende, fra middelgode hjem. De rækker alle sammen hånden op og er aktive."

Så starter vi sådan helt bredt. Når vi taler undervisning, hvad er du så optaget af. Sådan helt generelt?

"Jeg går ind for at de har menneskelige værdier i orden. Faktisk overordnet at de respekterer hinanden. At de lytter til hinanden. Og så er det jo også at få mine mål igennem, jeg har jo altid et mål med min undervisning. Jeg er i et vikariat, så der har været lidt tumult, og vi er ved at få skabt nogle rutiner."

Hvilke tanker har du gjort dig om at gøre brug af Glud museums undervisningstilbud?

"Det er jo noget, som der er blevet påduttet, eller hvad man siger, men jeg synes, det er en super god ide i forhold til, de har læst den her, i deres øjne super kedelige bog, med super kedelige ord og gamle dage og... øv! Den var træls. Vi brugte en 4 - 5 uger på at læse den. Kapitel for kapitel og snakke om den ord for ord, og... Ej, hvor det var bare forfærdelig til sidst. De kunne slet ikke... Men så da de fandt ud af, at de skulle ud på Glud, og at de havde iPads, og at vi skulle lave skuespil, de kan rigtig godt lide skuespil i 6., så var det ligesom om, at det var fedt, for iPad det er noget nyt og fedt, og så kunne man godt lige sådan. De fik lov til selv at lave deres egen replikker, jeg har ikke været inde og hjælpe dem. Jeg har sagt, de skulle kigge i bogen, bruge deres referat og stikord. De har selv lavet det hele. Jeg har selvfølgelig været rundt og hjælpe dem, hvad kunne man sige her og sådan!"

"Det er deres ejerskab, det er det, de har lavet, de har været stolte af det. De viste det i torsdags til deres forældre (...) De var så stolte og forældrene var meget stolte af deres børn."

Hvad tænker du om, at man tager undervisningen og flytter uden for skolens normale rammer?

"Jeg elsker det. Jeg kan rigtig godt lide det. Jeg synes, det giver en hel anden virkelighedsnær følelse. Hvis det stod til mig, så skulle vi lære dansk i supermarkedet eller matematik. Vi skulle ud på... altså jeg kan godt lide CL, hvor vi kommer udenfor, jeg kan godt lide, at jeg rør mig, og at eleverne rør sig. Jeg kan godt lide, at de får brugt deres ben og arme. I min verden så er skolen slet ikke opbygget, som den skulle. Altså, så skulle de stå op meget mere og lave meget mere."

Hvilken betydning tror du, det havde, at de fik lov til at bruge iPads - hvilken betydning havde det for deres motivation?

"Det viser bare, at museet er up to date. Museum er ikke så kedeligt. Det kan det hurtigt i deres være. Hvis man nævner ordet museum, så er museum bare det kedeligste ord i verden. Museum betyder gamle ting, og at du skal være stille, og at du ikke må noget. Hvor museum..., hvor de lige pludselig er gået ind på ungerne banehalvdel og har sagt: "Vi har iPads". Det har den her aldersgruppe ikke. Jeg har to i klassen, der har en iPad hjemme. Det er nyt og sjovt og spændende, og man kan klippe selv og redigere selv".

BILAG 4: LÆRERVEJLEDNING

Lærervejledningen kan ses i sit hele på Glud museums hjemmeside.

Den digitale skoletjeneste

Glud Museum



Lærervejledning

Målgruppe:	6. klasse
Fag:	Historie (primært) Dansk (sekundært)
Fælles mål:	Forløbet er tilrettelagt efter fælles mål for dansk og historie (se mere i afsnittet trinmål)
Undervisningsmateriale:	Film, lærebøger og andet tekstmateriale
Materialet omhandler:	Livet på landet i Østjylland fra ca. 1660 til ca. 1930

Formål med besøget

Et besøg på Glud Museum skal føre til:

- A) At eleverne tilegner sig viden om landbruget og levevilkårene på landet i Østjylland gennem 300 år
- B) At eleverne på baggrund af den erhvervede viden, selv bliver i stand til at formidle historie til andre og forholde sig til, hvordan fremstillingen af historien påvirker den måde andre forstår historien på
- C) At eleverne bliver fortrolige med at bruge den nyeste teknologi til formidling af fortiden
- D) At eleverne, gennem deres arbejde med at formidle historien til hinanden, vil opnå en større forståelse for, hvordan dagligdagen historisk set har været levet, og de prøver at skulle leve sig ind i disse menneskers hverdagsliv.
- E) Eleverne får sat deres eget liv i perspektiv til, hvordan deres forfædre levede.

Trinmål

Ifølge trinmålene for **historie** i 6. klasse skal eleven:

"Selv formulere historiske fortællinger og selv etablere historiske scenarier på baggrund af erhvervet viden"

I Glud Museums skoletjeneste skal eleverne erhverve sig viden ud fra film, tekstmateriale og museumsbesøg og omsætte denne viden til historiske fortællinger og scenarier i en film eller digital præsentation.

Ved efterbehandling på klassen af de producerede fremstillinger, vil eleverne desuden kunne:

"Anvende kildekritiske begreber og diskutere med hvilken sikkerhed fortiden kan beskrives"

Det undervisningsmateriale museet stiller til rådighed giver ligeledes mulighed for at:

"Beskrive samspillet mellem den enkelte, grupper, og det nationale fællesskab i et udviklingsperspektiv"

Undervisningsforløbet tilgodeser desuden fælles mål for historie i forbindelse med brug af IT og medier i undervisningen.

I læseplanen for faget **dansk** står der, at:

"Undervisningen i 3. forløb omfatter især andre udtryksformer, fx drama, billeder, lyd, film, dokumentarfilm, tegninger, præsentationer og computerspil"

I undervisningsvejledningen for **dansk** opfordrer Undervisningsministeriet desuden til, at eleverne lærer at anvende lyd, billeder og film. Efter et besøg på museet har eleverne lært at bruge storyboards til at illustrere en ide og anvende denne i produktionen. De har lært at redigere filmen på iPads og har haft refleksioner omkring, hvordan man får sit budskab frem i den endelige produktion.

Vi henviser desuden til faghæfte 48 om it- og mediekompetencer i folkeskolen.