



RAPPORT

Læs, leg og lær med historien - en evaluering

Leon Dalgas Jensen

1. juli 2014

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
1 Metoden i evalueringen	4
2 Observationsstudie	7
2.1 Introduktion	7
2.2 Undersøgelse på egen hånd.....	8
2.3 Tabsrejsen	11
2.4 Gruppearbejdet.....	12
2.4.1 Kronologiproblematik	13
2.4.2 Boliggruppen	14
2.4.3 Leg- og fritidsgruppen	15
2.4.4 Mad og drikke	16
2.4.5 Økonomi.....	16
2.4.6 Arbejde.....	16
2.5 Præsentationsopgaven	17
2.5.1 Økonomi.....	18
2.5.2 Mad	18
2.5.3 Arbejde.....	18
2.5.4 Leg.....	18
2.5.5 Bolig.....	18
2.6 Afsluttende samling	19
2.7 Øvrige iagttagelser	21
2.8 Besøg i klasserne	21
3 Konklusioner	22
4 Referencer	24
5 Datamateriale	25
Bilag	26
Bilag 1. Beskrivelse af undervisningsforløbet, 21. januar 2014	26
Bilag 2. Observationsguide.....	31
Bilag 3. Indhold i kassen "Bolig"	32

Indledning

Arbejdermuseet gennemførte i 2013 og 2014 et udviklingsprojekt med titlen ”læs, leg og lær med historien”. Projektleder var Linda Nørgaard Andersen, der er undervisnings- og udviklingsansvarlig på Arbejdermuseet og koordinator for tværgående opgaver i Skoletjenesten på Sjælland. Projektdeltagere var desuden Ane Riis Svendsen, som er undervisnings- og udviklingsansvarlig på Københavns Befæstning og Arbejdermuseet, og Susanne Arne-Hansen, som er lektor ved Professionshøjskolen UCC.

Projektet blev gennemført i Børnenes Arbejdermuseum, og rummede udvikling af et undervisningsforløb rettet til mellemtrinnet i grundskolen. Formålet med forløbet var at understøtte faglig læsning i historie ved at give eleverne en forhåndsviden om de begreber og tematikker, som de efterfølgende skulle arbejde med i historieundervisningen. Det var samtidig målet at forløbet skulle stimulere elevernes lyst til at lære om historie.

Arbejdermuseet ønskede en evaluering af undervisningstilbuddet, og denne rapport er resultatet af evalueringen. Evalueringen blev gennemført af lektor, ph.d. Leon Dalgas Jensen, Professionshøjskolen UCC i foråret 2014. I evalueringen blev også Linda Nørgaard Andersens og Ane Riis Svendsens observationer og vurderinger inddraget.

1 Metoden i evalueringen

Evalueringen retter fokus på forløbet på Børnenes Arbejdmuseum og tager udgangspunkt i Arbejdmuseets mål med undervisningsforløbet.

Målene er komplekse. Der er både mål for elevernes læringsudbytte og for museets pædagogiske praksis. Denne evaluering har ikke direkte fokus på at evaluere elevernes læringsudbytte, idet en sådan evaluering mest frugtbart må foretages af de involverede lærere dels formativt igennem det samlede undervisningsforløb og dels summativt ved forløbets afslutning. Denne evaluering har fokus på museets egen pædagogiske praksis, men den praksis skal netop ses i forhold til, hvordan det valgte indhold og de valgte aktiviteter understøtter elevernes læring.

For så vidt angår elevernes læringsudbytte skal forløbet understøtte elevernes faglige læsning og skrivning i historie, motivere dem til at lære om historie og kvalificere dem som brugere af historie.

Der refereres også til Fælles Mål Historie 2009, Fælles Mål Dansk 2009 og faghæfte 47 "Elevernes alsidige udvikling". I forløbet på Børnenes Arbejdmuseum vil det være muligt at evaluere delvist på følgende mål

- eleverne kan fortælle om sammenhænge mellem materielle kår og hverdagsliv,
- eleverne kan formulere enkle historiske problemstillinger og diskutere forskellige tolkninger af fortiden,
- eleverne kan læse med bevidsthed, om eget udbytte af det læste.

Den pædagogiske kvalitet som ønskes opnået i forløbet beskrives som

- "... eleverne kan se, at det, de beskæftiger sig med, har en relevans for deres egen livsverden"
- indholdsvalgene i forløbet "... skal sikre, at alle elever uanset sociale og faglige forudsætninger vil have personlige erfaringer, som de kan inddrage",
- forløbet skal skabe identifikationsmuligheder for eleverne
- forløbet skal rumme aktiviteter, hvor "... eleverne på egen hånd går på opdagelse og får en sanselig oplevelse af historien ...".

Den første metodiske udfordring er at operationalisere de centrale mål. Når læringsmål forstået som mål for elevernes læringsudbytte skal evalueres, er det nødvendigt at kunne pege på, hvordan tegn på læringsudbytte kan iagttages.

Målet om at understøtte elevernes faglige læsning og skrivning kan i dette forløb evalueres i forbindelse med elevernes brug af de faglige tekster, de får udleveret på Børnenes Arbejdmuseum. Evalueringen vil analysere elevernes brug af teksterne. Her vil evalueringen fokusere på, at de er koncentrerede om at læse teksterne, at de går i dialog med hinanden om at forstå teksterne, og at de er engagerede i at opnå forståelse af teksterne. Dette kan iagttages gennem direkte observation af deres arbejde med teksterne og ved at lytte til deres dialog om teksterne indhold.

Målet om at kvalificere dem som brugere af historie rummer vanskeligheder med operationalisering. Begrebet "historiebrug" er som didaktisk begreb ret komplekst. I den mest komplekse betydning vedrører historiebrug, hvordan forskellige aktører anvender historiske fortolkninger og fortællinger subjektivt hensigtsmæssigt i deres egen tid og livssituation. Det rummer et kritisk undersøgende blik på både egen og andres historiebrug, og her kommer forholdet mellem fortidsfortolkning,

nutidsforståelse og fremtidsforventning ind i billedet, idet der for eksempel kan peges på, at fortidsfortolkninger anvendes af aktører til at understøtte og begrunde nutidsforståelser og fremtidsforventninger, og at fortidsfortolkninger ændres i lyset af forandringer i forståelsen af egen samtid og forventninger til fremtiden (Kayser Nielsen, 2010). Som eksempel er det jo oplagt at pege på, hvordan Arbejdmuseet selv ønsker at skabe et alsidigt og dækkende billede af arbejderklassen. Historien bruges her til at skildre en bestemt samfundsklasses liv, og det er et eksempel på historiebrug.

Dette komplekse refleksive blik på hvordan historie bruges, kan vi ikke arbejde direkte med på mellemtrinnet i grundskolen. Målet om at kvalificere elevernes historiebrug må omsættes til realistiske læringsmål for klassetrinnet. I denne evaluering foretages følgende operationalisering:

- Det er et udtryk for historiebrug, hvis eleverne kan sammenligne fortællinger om barndom i forskellige tidsperioder med deres egen barndom, og bruge disse fortællinger til at give betydning til deres egen tid og vilkår.
- Det er historiebrug, hvis de anvender forståelser og fortællinger om egen barndom til at fortolke kildernes barndomserindringer. Hvis det sker i forløbet, vil det give lærerne mulighed for senere at pege på, at eleverne foretog en sådan historiebrug.
- En mere kompleks form for historiebrug, som måske vil kunne iagttages i dette forløb for nogle elever, vedrører barndomserindring som historiefortælling. Eleven kan forstå en barndomserindring, som et voksent menneskes fortælling om sin barndom, hvor noget er fremhævet, fordi det var vigtigt for det voksne menneske, at få den fortælling frem. Det fortæller os noget om de erindrings betydning i det menneskes liv. Barndomserindring kan derfor betragtes som udtryk for, hvordan et menneske påvirkes af sin historie og bruger fortællingen herom til at sige noget om sig selv og sit liv. I den forstand er barndomserindring et udtryk for historiebrug.

I evalueringen vil jeg være opmærksom på, om jeg kan se tegn på sådanne former for historiebrug.

I Arbejdmuseets projekt vil eleverne også efter forløbet på museet selv skabe historiske fortællinger på baggrund af den viden, de har opnået. Her vil der så være mulighed for at arbejde med et nyt niveau af historiebrug, nemlig deres egen konstruktion af en historisk fortælling. Dette indgår dog ikke i denne evaluering.

Det læringsmål, der angiver at eleverne skal kunne fortælle om sammenhænge mellem materielle kår og hverdagsliv, kan til en vis grad evalueres, hvis de aktiviteter, der indgår i forløbet, udfordrer dem til at fortælle om den sammenhæng. Evalueringen vil derfor have blik for, om aktiviteterne giver de udfordringer, og observation af forløbet på Arbejdmuseet kan vise, om eleverne rent faktisk fortæller om disse sammenhænge.

Målet om at eleverne skal kunne formulere enkle historiske problemstillinger og diskutere forskellige tolkninger af fortiden, vil også kunne evalueres for så vidt angår den pædagogiske praksis, for evalueringen kan se på, om indholdsvalget og aktiviteterne udfordrer eleverne til at gøre det. Grundlaget for evalueringen vil dels være det udleverede materiale og dels observation af, om eleverne faktisk i deres dialog i forløbet på Arbejdmuseet formulerer sådanne problemstillinger.

Det ønskes evalueret om den pædagogiske praksis understøtter at eleverne kan se, at det, de beskæftiger sig med, har en relevans for deres egen livsverden. Dette mål vil i denne evaluering blive operationaliseret på følgende måde:

- eleverne foretager sammenligninger mellem fortidig barndom og egen barndom og identificerer forskelle og ligheder
- eleverne undrer sig over og indlever sig i vilkårene for børn og for arbejdere i fortiden

Observationsstudiet af forløbene på Arbejdermuseet vil udgøre grundlaget for den evaluering.

Det ønskes også evalueret, om indholdsvalgene i forløbet sikrer, at alle elever uanset sociale og faglige forudsætninger vil have personlige erfaringer, som de kan inddrage. Evalueringen vil her rette opmærksomhed på om de indholdsvalg og aktiviteter, forløbet rummer, inviterer til at eleverne inddrager deres personlige erfaring, om eleverne faktisk inddrager deres personlige erfaringer i dialogen undervejs i forløbet og om alle elever får deltagelsesmuligheder i aktiviteterne. Her vil en analyse af det udleverede materiale og observationsstudiet af forløbet på Arbejdermuseet udgøre grundlaget for evalueringen.

- forløbet skal skabe identifikationsmuligheder for eleverne

Forløbet på Arbejdermuseet rummer at eleverne i grupper gennemfører nogle rollespil. Her vil jeg opfatte det som tegn på identifikationsmuligheder for eleverne, hvis eleverne indlever sig i rollespillet.

- forløbet skal rumme aktiviteter, hvor "... eleverne på egen hånd går på opdagelse og får en sanselig oplevelse af historien ...".

Forløbet rummer også en aktivitet, hvor eleverne på egen hånd undersøger udstillingen, og jeg vil opfatte det som tegn på at eleverne er inspireret til at gå på opdagelse og får en sanselig oplevelse, hvis de indtager rummene og går ind i aktivitet, der er knyttet til rummene, tager udklædningstøj på, rører ved genstande og taler sammen om rum og genstande med hinanden og med de voksne.

Evalueringen er foretaget af Leon Dalgas Jensen, men i evalueringen er også Linda Nørgaard Andersens og Ane Riis Svendsens observationer og vurderinger inddraget. Der indgår på denne måde observationsdata fra tre forskellige observatører i undersøgelsen, og Linda og Anes vurderinger indgår også i fortolkningen. Evalueringen er i hovedsagen et observationsstudie, men undervejs i analysen af observationerne inddrages også andre typer af data, jf. afsnittet om datamateriale.

Til observationerne blev anvendt den observationsguide som fremgår af bilag 2.

Evaluering i en handlingsrettet pædagogisk sammenhæng vil altid skulle forholde sig til den pædagogiske hensigt, og vil derfor have et værdigrundlag. Det har ikke været et ønske at denne evaluering skulle forholde sig indifferent til det værdigrundlag, og derfor inviteres projektejer og projektdeltager ind i evalueringen. Projektejer og projektdeltagerne er undervejs i evalueringen blevet præsenteret for evaluators observationer og vurderinger, og har haft mulighed for at bidrage både med observationsdata og med vurderinger. Projektdeltagerne er derfor ikke passive objekter for evaluators observation og interview, men er selv aktivt med i undersøgelsen og fortolkningen. Denne metode er inspireret af den New Zealandske uddannelsesforsker Louise Taylor, og begrundet i ønsket om at evalueringen bidrager aktivt til den uddannelsesudvikling, som projektet har som sigte (Taylor, 2010).

2 Observationsstudie

Det følgende er et observationsstudie af testforløbet på Arbejdermuseet i dagene 28. – 31. januar 2014 og 3. juni 2014. I det observerede testforløb deltog 4 skoleklasser, en 3. klasse, to 4. klasser og en 5. klasse fra 4 forskellige skoler i Københavnsområdet. Alle forløb varede 1½ time og lå i tidsrummet 09:00-10:30.

Observationerne tog udgangspunkt i målene med forløbene, som de fremgår af bilag 1, "Beskrivelse af undervisningsforløbet, 21. januar 2014, Tema: Hverdagsliv før og nu – fokus på arbejderfamilien – 3. – 5. klasse".

Observationerne sigtede ikke mod evaluering af elevernes læringsresultater, men mod evaluering af den pædagogiske praksis der udspillede sig under klassernes besøg på Arbejdermuseet, og det læringsmiljø der blev skabt. Når der er fokus på stedet som læringsmiljø, drejer det sig om at se, hvordan rum og rammer, scener og genstande og aktiviteter og læremidler understøtter læringsaktiviteter rettet mod forløbets læringsmål. Der er fokus på det læringsmiljø, som de planlagte aktiviteter og de anvendte rum skabte, og dermed er der fokus på, hvordan eleverne bruger rum og aktiviteter til at udfolde sig og udnytte museet i læringen. Observationerne har også fokus på de voksnes formidling og rammesættelse af læringsmiljøet (bilag 2. Observationsguide).

2.1 Introduktion

Forløbet på museet begyndte i museumsbutikken. Da 5. klassen var på besøg stimlede eleverne sammen om monteringen med madpakken. Den fangede ikke 3. og 4. klassens opmærksomhed. Her kunne vi se, at børn også er meget opmærksomme på, hvad de andre gør. Hvis én går hen og undersøger noget, vil andre komme til, og omvendt. Eleverne blev af museumsformidleren bedt om at stille sig i en halvcirkel,

Lindas kommentar om første testforløb

Ved det første testforløb var det svært at samle elevernes opmærksomhed inde i udstillingen, fordi de var så nysgerrige på hvad udstillingen ellers rummede. Dette ændrede vi allerede til dagen efter, hvor de nu fik til opgave, at gå rundt 10 minutter på egen hånd ud fra udsagnet, at alle udstillinger ønsker at fortælle en historie. Hvad vil denne her udstilling fortælle os noget om? Jeg oplevede en klar fremgang ved denne ændring både for mig selv som underviser og ved elevernes tilgang til den efterfølgende øvelse.

fik yderligere en præsentation af dagens program: 1. 10 minutter på egen hånd til at undersøge udstillingen; 2. Arbejde i grupper med opgaver; 3. Formidling til de andre om hvad I som gruppe har arbejdet med. Det var nok en forbedring, for erfaringen fra de tre første forløb var, at eleverne havde lidt vanskeligt ved at forstå de tre faser. Det havde 4. klassen den 3. juni dog også, så der er nok behov for undervejs at være mere tydelig om, hvad de tre aktiviteter går ud på.

hvorefter museumsformidlerne introducerede eleverne til deres rolle som "medudviklere" af museets tilbud. De blev informeret om, at museumsansatte ville følge dem, og se på hvordan de brugte udstillingen. Observatøren blev her introduceret af museumsformidlerne som en kollega. Eleverne blev spurgt til deres forståelse af hvad historie er, hvad en arbejder er, og hvad et museum er. Enkelte elever gav svar, og dermed skabte museumsformidlerne en vis opmærksomhed hos eleverne på betydningen af begreberne "historie", "arbejder" og "museum".

4. klassen, der var på besøg 3. juni,

En elev fra 4. klasse den 3. juni spurgte "Hvad kan I bruge en 100 år gammel madpakke til?" Og det var jo en gave til museumsformidleren, der dermed fik lejlighed til at forklare, hvad en sådan madpakke var en kilde til og kunne fortælle os.

Med afsæt i rettedhed mod "historie", "arbejder" og "museum" opfordrede museumsformidlerne eleverne til at være opmærksomme på, hvad udstillingen vil fortælle, og de blev sendt ind i udstillingen med opfordring til at undersøge den på egen hånd.

Anes kommentar til introduktionen

"Introduktionen til dagens forløb foregår i butikken. Der er tre fokuspunkter, som slår forløbet an, og introducerer eleverne til det de nu skal i gang med.

Hvad er arbejdermuseet?

Hvad er et museum?

Hvad er historie?

Underviseren spurgte ind, lavede optag og konkluderede.

"På museer vil vi gerne fortælle historier... historier om, hvordan det var i gamle dage, når man var arbejder og boede i København."

2.2 Undersøgelse på egen hånd

3. klasse tog straks det første rum i besiddelse og åbnede kasser med udstillede genstande og afprøvede billederne, hvor genstande skal genkendes og markeres. Det gjorde 4. klassen den 3. juni også. 4. og 5. klasse gik blot fordi dette rum og ingen elever undersøgte, hvad der var i kasserne. Her kunne vi se igen, at børn er meget opmærksomme på, hvad de andre gør. Hvis én går hen og undersøger kasserne, vil

Lindas observation – det første rum

De fleste elever går lige i gennem det første rum. Dem, der stopper op, står og piller lidt ved spillet "Hvad er en arbejder", og de åbner kasserne. En enkelt pigegruppe blev stående lidt længere tid med eksemplet på dukken, og så var de optaget af billederne der ændrede sig undervejs.

forstår ikke helt de kasser." Det ser ud til, at denne udstilling ikke er umiddelbart til at aflæse for eleverne, og at den heller ikke helt fanger opmærksomheden. Hvis museet ønsker at dette rum også skal udforskes, så bør det være bedre til med det

Lindas observation – boligrummet

I "boligrummet" var der stor aktivitet. De kan slet ikke lade være med at pille. Flere kigger ind i dukkehuset, de taler om de øverste lejligheder, men de opdager ikke at lejlighederne skifter indretning i takt med at de kommer længere op i tid.

andre komme til, og omvendt. Da ingen af de først ankomne 4. eller 5. klasse elever gik hen til kasserne, så gik de følgende også blot videre. Hos eleverne i 3. klasse, hvor flere elever undersøgte udstillingen i dette rum, opstod der også mange samtaler mellem dem om, hvad der var i kasserne. Der var en vis tvivl hos eleverne om, hvad de stod overfor. En elev spurgte "hvad er det vi skal", og en elev på vej videre sagde: "Jeg

samme at fange opmærksomhed, og der bør nok være mere forklaring af udstillingen. Det er også karakteristisk, at ingen elever senere refererer til dette rum, når de skal nævne noget, som har givet dem viden eller fået dem til at undre sig.

Anderledes med rummet "fra land til by". Her så vi at der for alle fire testklasser skete det, at en gruppe piger straks gik ind i dette rum. 7 piger fra 5.

klasse gik ind i rummet. Enkelte drenge følger med da 3. og 5. klasse besøger udstillingen, men ved 4. klasses besøg er det udelukkende en gruppe piger, der går ind i dette rum. 9 piger og 2 drenge fra 4. klasse/3. juni går ind i rummet. Rummet synes med sine detaljerede modeller af lejligheder at appellere til pigerne. TV'et i rummet gik i gang og viste "Sonja fra Saxogade", og det fangede også elevernes opmærksomhed. Det er dog lidt svært at se, hvordan "Sonja fra Saxogade" understøtter forløbets læringsmål, og det virker faktisk lidt forstyrrende, især senere når rummet skal anvendes til "tabsrejsen". Det skete kun ved 3. klassens besøg. Det blev rettet ved de efterfølgende besøg idet museet trak stikket til fjernsynet ud.

Da eleverne på egen hånd undersøgte udstillingen, var det karakteristisk at købmandsforretningen straks fangede opmærksomheden, og butikken blev taget i brug af både 3.-, 4.- og 5.-klassens eleverne. Flere blev så opslugt af denne udstilling, at de ikke under denne første udforskning af udstillingen fik set andet. Købmandsbutikken skabte engageret leg, hvor alle genstande blev taget i brug. Dette forsøgte en voksen (lærer/pædagog), der er med 4. klassen, at forhindre ved at sige "der er mange andre rum, I skal se", men opfordringen til at forlade købmandsbutikken blev kun fulgt modvilligt. Den voksnes indgriben forstyrrede elevernes indlevelse og gav andre data, end det testforløbet ønskede at få, idet testforløbet her jo netop ønskede at få data på, hvordan eleverne uden styring brugte rummene, hvad der fangede deres interesse og hvad der ikke gjorde. Det var i hvert fald den vurdering jeg som observatør havde, men som I kan se af Anes kommentar, var der andre tanker med det.

En gruppe drenge fra 3. klassen samledes også straks om budcyklen og afprøvede den. Ligeledes engageredes en gruppe drenge fra 3. klassen straks af "flaskebåndet". Pantelånerkontor og festsal blev ikke besøgt meget af 3. klassen, og når det skete, så de blot på genstandene, men tog dem ikke i besiddelse ved at røre ved dem og tale sammen om dem. Da 3. klassen blev bedt om at komme tilbage til rummet "fra land til by" kunne gruppen ved købmandsbutikken og budcyklen næsten ikke løsrive sig.

Anes vurdering af "få set det hele"

Eleverne fik den konkrete opgave, at de skulle undersøge: "hvad vil udstillingen gerne fortælle?" Undervejs gik lærerne og underviserne rundt og svarede på spørgsmål og opfordrede eleverne til at få set det hele. (...) Jeg kan rigtig godt lide denne tilgang som pædagogisk greb til at indtage det nye læringsrum. Jeg synes det er ok, at man opfordrer eleverne til at få set mere end et sted. De skal i gruppearbejdet kun være et sted, og denne øvelse giver mulighed for, at eleverne får bredden med.

Lindas observation – Staunings kontor

Med 4. klassen fra Brøndbyøster spørger et par af drengene mig efter, om det virkelig er Staunings hat man kan se i rummet med Stauning. Denne klasse har tidligere på året haft et forløb i ferieudstillingen, hvor fortællingen om Stauning blev brugt som rammesætning. Jeg er ret imponeret over, at de kan huske ham, og at de kan forbinde en helt anden udstilling med denne nye udstilling.

"Flaskebåndet" engagerede en gruppe på 3-5 elever i 5. klasse, men 5. klasse overså stort set pantelåneren. Staunings kontor besøgte også af 5. klassen. Kasserne i første rum undersøgte af enkelte elever fra 5. klasse på deres vej tilbage til rummet "land og by". Det gik anderledes med 4. klassen. 4. klassen overså helt "flaskebåndet", men en større gruppe (5-7 elever) indtog festsalen og begyndte at danse ud fra de markeringer, der var på gulvet. Det gik der en del tid med. Igen greb den voksne, der er med 4.

klassen, ind og opfordrede dem tre gange til at komme videre og se noget andet. En enkelt elev i 4. klasse afprøvede budcyklen med hjælp fra voksen. En voksen der er med 4. klassen tog de udstillede træsko på, og eleverne begyndte herefter at tage noget af det udstillede tøj på.

Alle fire klasser besøgte lejligheden. Her rørte de ved genstande, undersøgte dem og talte sammen om, hvor småt det var, og hvor koldt der var.

Under denne undersøgelse på egen hånd af udstillingen kunne vi se at udstillingen i høj grad får eleverne til på egen hånd at betragte genstande, røre ved dem og tale med andre om genstandene. Genstandene og den måde de er arrangeret på vakte opmærksomhed og interesse. Den enkelte elev blev tydeligt påvirket af de andre elevers og de voksnes interesse for udstilling og genstand.

Lindas observation ved købmandsbutikken

Købmandsbutikken er det største hit. De går automatisk i gang med lege, og uden instruktion afkoder de, at købmanden tager varerne, og at kunderne bliver stående på den anden side af disken. Blandt 3. og 4. classes eleverne bliver jeg spurgt ind til forskellige varekategorier, som de ikke kan afkode. Det er bl.a. emballagen fra grød og tobak der volder udfordringer. En enkelt elev spørger mig efter, om man virkelig havde flasker af træ dengang, og jeg må fortælle ham, at de er lavet af træ til udstillingen, fordi dem af glas ville være for farlige med så mange børn

5. classes elever: "I butikken kunne man se, hvordan det var", "der var anderledes mad og varer", "man kan se hvordan, man kom rundt", "på cykel", "med sporvogn", "ved skærmen var chefen hård", "viser om børnearbejde, og hvor hårdt det var." 4. klasse/3. juni: "Viser hvordan det var at bo i byen i gamle dage", "der var lokum i gården", "der var ikke meget plads", "det var hårdt at tjene penge", "hvad man spiste", "det tøj man havde på", "der er ikke butikker, hvor man kan leje film". Ved hvert svar fik de bekræftende kommentarer fra museumsformidleren, der blot virkede som anerkendelse af, at museumsformidleren hørte, hvad de sagde.

Lindas vurdering af lejligheden og legerummet

Lejligheden er det rum, der bedst formidler sig selv til eleverne uanset alderstrin. De taler af sig selv om indretning, og hvor familien har sovet. Ved alle testforløb får jeg talt med eleverne om, hvor de tror, familien har kunnet sove henne, og hvorfor de ikke bare har kunnet ligge på gulvet og sove. "Legerummet" bliver nærmest overset af alle elever, og det taler ikke umiddelbart til dem.

Denne undersøgelse på egen hånd af udstillingen tog ca. 20 minutter, hvorefter museumsformidlerne kaldte dem sammen og sendte dem ned i rummet "fra land til by".

Museumsformidler spurgte så børnene, da de var samlet i rummet: "Hvad viser udstillingen?"

3. classes elever svarede kortfattet: "om arbejde", "det er småt og simpelt", "hvordan de boede", "Jeg kan godt lide købmandsbutikken. Den er sød."

4. classes elever svarer: "Der var småt", "der var rige og fattige", "der var koldt", "der boede 4 mennesker i den lille lejlighed", "Nej, faktisk 6 mennesker", "Der var en gammel skrivemaskine", "købmandsbutikken var lille og udvalget ikke ret stort."

Kommentarerne fra eleverne viser, at udstillingen gav anledning til sammenligning mellem den gang og nu, og at de dermed blev optaget af forstå den tid og egen tid gennem sammenligning.

Kropssprog og tonefald viste også indlevelse. Især lejlighedens størrelse og kulden i den påvirkede dem, og for eleverne i 5. klasse gjorde det hårde arbejdsliv indtryk.

Både den sammenlignende tolkning og indlevelsen vil der senere kunne refereres til i historieundervisningen, hvilket giver mulighed for at arbejde

med forholdet mellem fortidsfortolkning og nutidsforståelse.

2.3 Tabsrejsen

Herefter introducerede museumsformidler "tabsrejsen". Målet med tabsrejsen er, at eleverne opnår forståelse for, at der har været en tid før, hvor meget var anderledes. Eleverne blev bedt om at lukke øjnene og forestille sig at de rejser 100 år tilbage i tid, men først til hvordan det var, da deres forældre var børn for ca. 30 år siden.

Museumsformidleren nævnte genstande fra deres hverdag, som ikke var der for 30 år siden. Eleverne reagerede på at få at vide, hvad deres forældre ikke havde adgang til i form af udråb undervejs. Rejsen fører videre til bedsteforældres tid for ca. 60 år siden og til sidst til tiden i slutningen af 1800-tallet.

Eleverne blev tavse og lyttende

undervejs i rejsen. Næsten alle elever i både 3., 4. og 5. klasse legede med og holdt øjnene lukkede. Til sidst blev de bedt om at forestille sig, at de er en familie med far, mor og børn, der kommer ind til København fra landet, og at vi er i slutningen af 1800-tallet. Dernæst blev de bedt om at åbne øjnene og se billedet på væggen overfor dem. De blev spurgt om det var et sådant billede, de havde i hovedet, og der svares nej fra flere børn. Eleverne har tydeligvis ikke det billede i tankerne, som nu fremtræder for dem i form af maleriet på væggen.

Forløbet kunne give anledning til den hypotese, at eleverne bliver tavse undervejs i tabsrejsen, fordi det bliver vanskeligere for dem, at forstå deres bedsteforældres og oldeforældres tid. De forundres også over billedet på væggen, fordi det ikke svarer til deres billede i tankerne. Den didaktiske kvalitet er blandt andet, at der senere i historieundervisningen kan refereres til oplevelsen, fordi den peger på vanskeligheder ved at forstå og indleve sig i menneskers liv og vilkår til andre tider og andre steder. Dermed kan en refleksivitet over fortidsfortolknings sammenhæng til nutidsforståelse understøttes.

På væggen så eleverne det samtidige maleri af maleren Erik Henningsen fra 1887, hvor en familie af landboere ankommer til København, og udenfor Københavns banegård taler med en ridende politibetjent. Familien har træsko på, og bærer på en rød trækiste. Eleverne studerede interesseret billedet.

Anes vurdering af tabsrejsen

Denne øvelse fungerer rigtig godt til alle klasserne. Det er en god måde at skabe koncentration og opmærksomhed, om det der nu skal til at ske. Vi har allerede besluttet, at tabsrejsen skal finpudses og strammes op, så der er endnu mere mulighed for identifikation (kobling til deres egen livsverden) og billeddannelse hos eleverne om den fortid det nu skal handle om.

Lindas vurdering af tabsrejsen

Alle elever lukker øjnene og er med. Der bliver skabt et fordybelsesrum efter at der har været meget snak og positiv larm. Eleverne reagerer undervejs ved at ansigtsudtryk eller små udbrud i forhold til det, de må undvære tilbage i tiden. Tabsrejsen får skabt en fælles referenceramme, og eleverne er meget optaget af det narrative og kistens indhold. De har mange forslag og input til maleriets fortælling og til kistens indhold.

Museumsformidleren spurgte om eleverne kunne genkende, hvor vi er i København. Det kunne næsten ingen elever, men da de fik at vide hvor, kunne flere godt genkende Københavns hovedbanegård. Denne lille sekvens understøtter tolkningen af billedet som kilde, som også senere vil kunne bruges i undervisningen.

Museumsformidleren fortalte, at alle deres ejendele var i denne kiste og bad børnene forestille sig, hvor mange kasser der skulle til, hvis deres familie skulle rejse med alle deres ejendele. Der lød højljyde svar fra børnene, som var klar over, at der ville blive tale om mange kasser. Museumsformidleren spurgte børnene, hvad de mon havde med i deres kiste.

Da hun åbnede kisten var der straks nogle børn fra 3. klasse der rejste sig fra gulvet, for at se ned i kisten. De var optaget af, hvad de mon havde med, når de havde så lidt.

Da 4. klassen var på besøg var der elever der allerede inden havde haft åbnet kisten, og set hvad der var i den, og de nævnte så simpelthen, hvad der var i kisten. Det havde tydeligt ikke den samme effekt, så det kan overvejes om kisten kan lukkes, så den først åbnes ved afslutningen af tabsrejsen. Eller måske skal bæres ind, når den skal åbnes.

At dømme efter børnenes reaktioner engagerede de sig i rejsen i tid. De blev støttet af processen til at forestille sig en anden tid, hvor hverdagsliv og børneliv var anderledes end i dag. Elevernes sammenligning mellem familie og børneliv nu og tidligere blev støttet, og elevernes mulighed for indlevelse blev støttet.

Da 4. klassen den 3. juni havde forløbet, blev alle børn nu udstyret med udklædning inden de kom videre. Drengene fik en kasket og pigerne et hovedtørklæde. Ane hjalp pigerne med at sætte tørklædet rigtigt, og det kom til at tage noget tid, for pigerne accepterede ikke at andre end Ane gav dem tørklæde på. Både drenge og piger tog denne udklædning seriøst, og det er min vurdering, at denne udklædning fremmede deres indlevelse under forløbet. Kønsopdeling blev dog ikke gennemført konsekvent, for en dreng valgte at tage kjole og tørklæde på i stedet for kasket.

Herefter blev eleverne sendt hen på "torvet", hvor de satte sig på gulvet, og flere så forventningsfulde på museumsformidleren.

2.4 Gruppearbejdet

Forløbene har som baggrund, at klasserne har arbejdet med erindring som kilde. Hvordan der præcist var arbejdet med det i klasserne ved jeg som observatør ikke. Alle lærere havde forud for besøget fået tilsendt forløbet og materialer til forløbet. I forløbsbeskrivelsen er angivet en række aktiviteter, som skal gennemføres forud for besøget, men det virkede ikke, som om det var efterlevet. Spændvidden var, at eleverne fra 3. og 4. klasse på forespørgsel fra museumsformidlerne ikke kunne gøre rede for, hvad en erindring var, til elever i 5. klasse, der sprogligt præcist kunne. Også i 4. klasse/3.juni var der en elev, der forklarede "personer der skriver om det, de har oplevet i deres liv". Kildebegrebet var der ikke arbejdet med på et niveau, hvor elever vovede at gøre rede for det, da de blev spurgt af museumsformidlerne. Konklusionen på den observation må være, at hvis det tillægges betydning, at eleverne kan gøre rede for erindring som historisk kilde til viden om menneskers livsvilkår, bør det gøres klarere for lærerne, at der skal arbejdes med dette inden besøget. Det er heller ikke helt enkelt at lære børn i 3. – 5. klasse om erindring som historisk kilde, og det kræver måske et andet eller mere udbygget understøttende materiale til læreren. Museumsformidleren introducerede nu til gruppearbejdet. Eleverne var på forhånd opdelt i 5 grupper af lærerne. Gruppernes temaer var

1. arbejde, som fik tildelt rum med budcykel og flaskebånd
2. økonomi, som fik tildelt pantelånerbutikken
3. bolig, som fik tildelt rummet med lejlighed og lokum i gården
4. leg og fritid, som fik tildelt rummet med legesager
5. mad og drikke, som fik tildelt købmandsbutikken

Hver gruppe fik en pose (senere en kasse) med materiale, dels en beskrivelse af det de skulle gøre og dels små tekster med erindringer og ting, der har med erindringen af gøre. De fik at vide at tingene i posen skulle hjælpe dem til at forstå livet i fortiden.

Gruppernes opgaver var også efterfølgende at formidle til de andre, hvad de havde arbejdet med.

Anvisningen til grupperne var, at de skulle begynde med at læse erindringsteksterne op, hvorefter de så skulle gå i gang med at undersøge materialerne og spille rollespil og løse opgaver.

Lindas vurdering vedr. elevernes forståelse af erindring

Der spørges ind til, hvad en erindring er, og her er klasserne og eleverne meget forskellige i deres forforståelse, viden og evne til at bruge faglige termer. 5. klasserne bruger termerne "kilde, førstehåndskilde, øjenvidneberetning". Ved 4. klassen siger læreren ved elevernes passivitet, "I arbejdede med erindringer i fredags. Opgaven hed "Morfar"", så udbryder eleverne "nå ja". Det er blot med til at understrege betydningen af situeret læring, og at det er utroligt vigtigt, at vi er opmærksomme på at skabe transfer mellem det, de har forberedt inden besøget, og den viden, de skal bruge hos os. Vi vælger efterfølgende at lægge det ind som en forberedende opgave, at alle klasser fremover skal have arbejdet med erindring inden forløbet.

måde bedre at forstå erindringen. Grupperne fik 20 minutter til dette. Læreren, der var med 4. klasse/3. juni, tilføjede til eleverne: "Brug både udstillingen og de tekster I finder på væggen." Museumsformidlerne og elevernes lærere og pædagoger gik rundt til grupperne og støttede dem i at løse opgaverne.

Instruktionen til 5. klassen blev lidt mere præcis, end til 3. klassen for nu fik de at vide: "Find de blå erindringer og læs op for hinanden. Så finder I billederne frem, og så finder I de røde kort, om hvilken opgave I skal løse." Den anvisning blev senere fulgt af arbejdsgrupperne i 5. klasse. Instruktionen til 4. klasse fra museumsformidleren: "Det første I skal gøre, er at tage ting op fra posen. De blå kort er en erindring. Hvad er en erindring?" Der kom svar fra eleverne: "barndom", "fortælle hvad man kan huske". Museumsformidler fortsætter: "Først skal I læse erindringen op. Skift til at læse op. Se så om billeder og udstillingen hjælper til at forstå erindringen". I instruktionen til 4. klasse blev det lidt tydeligere, at eleverne skulle koble erindringsteksten med billeder og udstilling, for på den

Anes vurdering af og korrektion af rammesætningen af gruppearbejdet

Strukturen i gruppearbejdet er, fra det første forløb til det sidste, blevet strammet op og gjort helt tydeligt. Vi har i videreudviklingen lagt vægt på en øget materiel, visuel og grafisk understøttelse af gruppearbejdet i udviklingen af temakasserne. Det fungerer rigtig godt, at underviseren agerer rollemodel med temakassen om økonomi som eksempel. Det gjorde vi ikke i samme grad i første forløb, men det er nu skrevet ind i undervisningsvejledningen. Derudover virkede det også efter hensigten med de klasser, hvor lærerne havde delt eleverne ind i grupper på forhånd, så de kunne arbejde differentieret. Vi vil i lærerbrevet, som sendes ud inden forløbet, sørge for, at det er tilføjet. Derudover vil vi også tilføje lærerens rolle, så hun ved, hvad hun skal gøre.

2.4.1 Kronologiproblematik

Denne del af forløbet rejser en problematik knyttet til læringsmålet om kronologisk forståelse. Tabsrejsen og brugen af Christian Christensens erindringer bragte dem tilbage til slutningen af 1800-tallet, men de rum og gentande, de derefter indtager og anvender, hører ikke alle til i den tid. Meget af materialet på udstillingen og i kasserne er fra 1920'erne og 1930'erne, og i boliggruppens kasse er der fx et sytøj

med året 1931 broderet ind, og der er en 1-øre fra 1967, og hos pantelåneren er pantelånersedlerne dateret 1932, men eleverne bliver med tabsrejsen introduceret til slutningen af 1800-tallet og får det indtryk, at det er i denne tid, de nu befinder sig. Det bliver ikke gjort klart for eleverne, at der er denne diskrepans mellem tabsrejsens "endestation" og den tid erindringer, fotografier og andre genstande i kasserne er fra (Kassen "Bolig"; Kassen "Økonomi").

Vil det være forvirrende eller bidrage til elevernes kronologiske forståelse, hvis der er angivet præcis tid? Min vurdering er, at det kunne være en kvalitet ved forløbet, at eleverne faktisk bliver gjort opmærksomme på de skiftende tider knyttet til genstande og rum. Der kan også peges på, at det er en uheldig medlæring, at det ikke holder så nøje, hvad tid erindringer og genstande er knyttet til. Hvis museet ønsker at historiske kilder skal inddrages og forstås som kilder af eleverne, er det vigtigt at kilderne placeres korrekt i tid. Kilder bruges jo netop primært som kilde til den menneskelige virksomhed, der har skabt den, og denne menneskelige virksomhed er tidsfæstet.

2.4.2 Boliggruppen

3. klasse var optaget af lejligheden og dens indretning med det samme. En pige i gruppen læste erindrungen op. Hun kunne læse teksten, men gik i stå ved enkelte ord, hvorefter andre i gruppen trådte til og i fællesskab fik de læst teksten.

Museumsformidleren trådte til og gav instruktion "læs alle de blå op" og "find ting i rummet, der nævnes i fortællingen". Eleverne rørte ved alt i rummet, og der opstod leg.

Rollespillet gik ud på at de indtog forskellige roller i familien, og for eleverne i 5. klasse udløste det fnisen at de skulle "lege familie", men de gik engageret ind i rollerne.

I 4. klasse kom "manden på lokum i gården" til i nogen grad at overtage dagsordenen, så meget tid gik med at løbe op og ned ad trappen, åbne døren og blive forskrækkede. Det foregik meget larmende og skabte opmærksomhed hos børnene i de andre grupper, hvor nogle afbrød, hvad de arbejdede med, og kom hen for at se, hvad der skete.

Da 4. klassen var på besøg den 3. juni besluttede jeg som observatør at følge denne gruppe tæt. Formålet var at komme lidt tættere på deres brug af kassernes tekster og materiale og deres arbejde med opgaverne. Indholdet i boliggruppens kasse fremgår af bilag 3.

Der var 5 elever i gruppen. En elev fordelte de blå kort, et til hver elev, og sagde selv "jeg starter". Alle elever kunne læse deres kort op uden fejl, men de undersøgte ikke, hvad det de læste, betød.

Mens de blå kort blev læst op, foregik der mange andre ting i rummet for eleverne undersøgte lejligheden, tingene og talte sammen. Der blev ikke lyttet koncentreret til oplæseren.

Gruppen gik i gang med at fordele rollerne efter anvisningen på rødt kort i kassen: Én som far, én som mor og resten som sønner og døtre. Der var beskeder i kassen til rollerne. En elev læste en tekst på væggen i lejligheden om en familie, der havde boet i lejligheden. Hun tildelte derefter den enkelte elev navn efter familien. "Du er faren, og du hedder ...". Det så ud til at styrke gruppens indlevelse, at de tog navne efter familien Petersen, og alle elever gik hen og læste om familien på væggen.

Anes observation vedr. "lokum"

Vi er opmærksomme på, at der er steder i udstillingen, som opsluger eleverne mere end andet. Fx lokummet og Købmanden. Det er selvfølgelig godt, at eleverne bliver engagerede i udstillingen, men hele forløbet skal ikke handle om lokummet. Vi vil i de næste test, have fokus på dette.

Genstande i rummet blev undersøgt, men nogle var ukendte. En tæppebanker blev benævnt "pind", og den hypotese udstukket af "faren", at den var til at slå børnene med. En elev undrede sig over, hvor lille sengen var og hvor hård madrassen. Der opstod forskellige episoder, hvor eleverne forsøgte at efterleve rollespillet, men det fra kassen foreskrevne scenarie, hvor moren skulle sørge for at familien sad om bordet og spiste, kom aldrig i stand. Gruppen kunne ikke helt styre aktiviteterne, og på et tidspunkt opgav gruppen de røde kort og opfandt selv fortælling med de givne roller.

"Faren" gav sig selv en rolle som hård far, der kom træt hjem fra arbejde. Et af "børnene" havde en dukke i armene, som fandtes i lejligheden, og hun spurgte "moren", om hun må tage dukken med i skole. "Moren" svarede prompte og med skarp stemme, "nej, for så kan den blive væk!". Også Linda observerede "morens" indlevelse.

Lindas observation af indlevelse

Nogle elever fra andre grupper er gået ned i gården med lokummet. Herfra kan de nå vinduet ind til lejligheden, og de banker på ruden. Moren fra gruppen i lejligheden åbner vinduet til gården og råber "Kan I så holder op i skarnsunger.

skabet i køkkenet, men som en elev sagde "Jeg kan ikke forstå, hvordan de voksne har siddet i baljen". Af materialet fremgik at de små sad i baljen, og de større og voksne anvendte etagevask, men ingen af eleverne undersøgte, hvad ordet "etagevask" betød, og ingen af dem pegede på ordet, som det ord de skulle undersøge betydningen af.

En af gruppens opgaver var at finde ud af, hvor man tog bad. Det var der svar på i erindringsmaterialet og i fotografierne (Kassen "Bolig"). Eleverne fandt ud af, at det skulle foregå i køkkenet, men de forstod aldrig hvordan. De fandt zinkbaljen frem, som stod i

2.4.3 Leg- og fritidsgruppen

I 3. klassen skiftedes de til at læse teksten, og de hjalp hinanden. Det var lidt svært for dem at læse teksten, men ved at hjælpe hinanden fik de læst teksten op. Det voldte større vanskeligheder at forstå, hvad de læste, så det lykkedes dem ikke at forstå instruktionen om legene, så de fik faktisk ikke gennemført opgaven med at lege legene.

5. klassen var lidt reserverede overfor legeøvelserne, men kunne godt senere løse opgaverne. De forstod instruktionerne.

Lindas iagttagelser om ukendte ord

Der er ord og begreber, som eleverne ikke kender på forhånd. Jeg noterede følgende: Brosten, forsørge, Børnenes Kontor, pantelåner

"strygebræt", der hvor erindrungen skildrer at børnene brugte strygebrættet som rutsjebane. Drengen spurgte også de andre "brosten, hvad er det", men ingen kunne svare. Gruppen lagde billeder ud på gulvet og tog hinkesten frem. "Det er hinkesten", blev der sagt. Dernæst læste en pige det røde aktivitetskort. Det gjorde hun flydende og ubesværet. En dreng overtog oplæsningen lidt mere usikkert, men han kunne godt. Gruppen forstod instruktionerne med lidt støtte fra museumsformidler og kunne gennemføre legene.

4. klassen var meget interesseret i posens indhold, men skændtes lidt om, hvem der skulle læse op først. Flere ville. En dreng læste ubesværet og flydende op, men læste "styrebræt" i stedet for

2.4.4 Mad og drikke

I 3. klasse identificerede de tingene fra billederne, og de arbejdede systematisk og løste én opgave ad gangen. De var koncentrerede om at læse, forstå og løse opgaverne, og det var tydeligt at de forstod opgaverne.

2.4.5 Økonomi

Et par drenge i gruppen fra 3. klasse fjollede lidt i rollerne knyttet til pantelåner, men en anden dreng fra gruppen bad dem lade være med den begrundelse, at det ikke var sjovt at være med, hvis ikke rollerne blev taget alvorligt. Hos pantelåneren fik gruppen i materialet fra kassen præsenteret dilemmaer. Familien skal finde ting, der kan pantsættes, for familien mangler penge til medicin. "Moren" får besked på, at

Lindas observation ved pantelåner

Ved pantelåneren er der en dreng med briller, der siger, at han slet ikke kunne forestille sig at skulle undvære sine briller, ligesom faren i rollespillet skal. Det gør tydeligvis meget stort indtryk på ham, at andre før ham har skullet undvære et hjælperedskab, som for ham er helt essentielt. Det er faktisk hans reaktion og den efterfølgende dialog med ham og gruppen, der gjorde det største indtryk på mig i alle forløb. Det var i den grad et eksempel på identifikation og indlevelse.

hun foretrækker at pantsætte sin mands briller, for børnenes dyne og hendes egen symaskine kan de ikke undvære. "Faren" foretrækker symaskinen pantsat, da han ikke mener at kunne undvære sine briller. Børnene foretrækker at beholde deres dyne (Kassen "Økonomi"). En elev der stod i kø til pantelåneren konstaterede: "Jeg er glad for at jeg ikke

normalt skal aflevere mine ting for at få penge". To piger stillede sig undrende overfor, hvorfor moren sendte sit barn ned med dynen til pantelåneren. "Moren kan ikke selv lide, at gå til pantelåner". Tekstmaterialet oplyste dem om at det var flovt at gå til pantelåneren. Det forstod pigerne ikke umiddelbart. "Hvorfor var det flovt?". De nåede efter nogle overvejelser frem til, at det var fordi at andre så kunne se at de var fattige, og at det var flovt at være fattig. Det var et klart udtryk for elevernes forsøg på at indleve sig i den situation fattige stod i den gang, og de brugte materialet til at få indlevende forståelse. Det så dog også ud til at selve proceduren knyttet til pantelån var vanskelig at forstå for eleverne.

5. klasse. Eleverne holder en ironisk distance til rollelegen hos pantelåner. Der synes ikke rigtigt at opstå indlevelse.

2.4.6 Arbejde

I 3. klasse blev en dreng stærkt motorisk udfordret af opgaven med at lave ildtændere.: "Er der ikke nogen, der snart kan fyre mig?"; "Jeg kan ikke finde ud af det!"; "Mine fingre er ikke beregnet til det". Men han sad alligevel tålmodigt i lang tid og forsøgte at få bundet en ildtænder sammen. Andre var lidt bedre til det, men tekstens oplysning, om at man skulle nå 500 ildtændere for at tjene 25 øre, blev kommenteret med vantrø. Opgaven selv at skabe ildtændere som børnearbejde gav tydeligvis en mulighed for indlevelse i en barndom, hvor børn også måtte arbejde hårdt for at familien kunne overleve.

En dreng fra gruppen fra 3. klasse var tydeligvis stolt af sit job som cykelbud iført træsko og kasket.

5. klasse: To piger tog forklæder og tørklæder på fordi de skulle arbejde på flaskebåndet, og syntes selv de så ret smarte ud. Arbejdet ved flaskebåndet blev taget ret alvorligt.

4. klasse: Her begyndte en dreng lidt usikkert at læse op fra erindringen, men der gik kun et øjeblik så havde en voksen, der var med klassen, overtaget oplæsningen og begyndte at organisere og uddele arbejdet. Det var derfor ikke muligt at foretage observationer af, hvordan eleverne brugte materialet og forstod teksterne.

Erfaringen kan føre til den overvejelse, at lærere og pædagoger måske skal instrueres klarere i, hvad deres rolle er, og at formålet er at eleverne udfordres til selv at arbejde med at læse og forstå teksterne. På den anden side kan der også peges på at arbejdet med at anvende indholdet i kasserne med fordel kan støttes af underviserne, jf. vurdering fra Linda.

Generelt var aktivitet og deltagelse høj for alle tre klasser, men særligt forløbet i arbejdsgrupperne i 3. klasse var karakteriseret af, at alle elever var med i

Lindas observation ved "flaskebåndet"

En pige blev dybt fortørnet over, at drengen tjente flere penge end hende. De lavede jo præcis det samme arbejde. I den afsluttende opsamling samlede underviseren hendes pointe op (høj værdsætning/Dysthe) og der blev talt kort om forskellen på drenge og piger dengang og i dag.

Lindas vurdering om undervisernes rolle

Der sker helt klart en opkvalificering af elevernes faglige udbytte, når der sidder en underviser med og støtter dialogen og arbejdet med kassen. Men jeg oplever også, at alle grupper med undtagelse af enkelt, arbejdede meget serøst og fokuseret med indholdet. F.eks. forsøgte 3. klasses gruppen i lejligheden at lægge sig i sengen og de spurgte om vi kunne vende bordet om.

aktiviteterne. Der var deltagelsesmuligheder for alle. Der blev samarbejdet, og der opstod leg om opgaverne. Da koncentrationen og aktiviteten var størst i 3. klasse blev gruppearbejdet afsluttet, og eleverne blev kaldt sammen på torvet.

2.5 Præsentationsopgaven

På torvet fik grupperne at vide, at de skulle planlægge en præsentation ud fra følgende spørgsmål:

- hvad vil I fortælle de andre?
- hvad vil I vise dem?
- hvad synes I de skal prøve eller gøre?

De blev nu organiseret i tværgående grupper, sådan at der i hver gruppe nu var en fra hver af de tidligere grupper. Tanken var så, at gruppen skulle holde sig samlet og gå fra rum til rum, hvorefter

den elev, der havde arbejdet i dette rum, præsenterede. Den aktivitet havde eleverne vanskeligt ved at forstå. For et par af klasserne lykkedes instruktionen ikke, og eleverne præsenterede i stedet efter tur deres gruppes arbejde, også selvom de ikke stod i det relevante rum. Det blev opfanget af

Anes vurdering af præsentationsopgaven

Vi har i projektgruppen besluttet, at eleverne skal have lidt mere tid, til denne del, da de får stort udbytte af, at fortælle de andre om det, de har arbejdet med. Matrixet kræver, at man holder tungen lige i munden! Men det kommer med øvelse, og det sikrede at alle gruppernes emner var repræsenteret i fremlæggelserne. Det var interessant at se, hvordan eleverne tog opgaven på sig, og satte en ære i at være blevet "ekspert" på et særligt område.

underviserne, der fik tydeliggjort instruktionen. Det er vigtigt at grupperne her støttes i at forstå den opgave korrekt.

2.5.1 Økonomi

3. klasse: Her valgte repræsentanten for denne gruppe at pege på, at pantelåneren skulle forhandle om prisen. Og lagde også vægt på, at når man gik til pantelåner, kunne man se, at man var fattig. Det blev ikke formidlet til de besøgende, hvordan en pantelånerbutik virkede. Det peger på, at det var vanskeligt for eleverne i 3. klasse at forstå konceptet "pantelåner".

2.5.2 Mad

Lindas observation og vurdering ved købmandsbutikken

Ved købmandsbutikken oplevede jeg, at flere af eleverne havde svært ved at lave deres fremlæggelse, fordi de andre elever var så optaget af at gå i gang med at lege. Det kunne eventuelt mindskes ved at give "tilhørerne" en opgave undervejs i fremlæggelsen, men det tror jeg til gengæld vil ødelægge flowet i fremlæggelserne.

2.5.3 Arbejde

5. klasse: Her forstod gruppen ikke instruktionen vedrørende præsentationen. De fortalte i stedet om alle deres opgaver. Hvad buddet foretog med budcyklen, var ikke helt forstået, for det blev forklaret at "buddet kører ud med breve". Ildtændere blev forklaret med at de nok blev dyppet i noget, så de kunne brænde nemmere.

Lindas vurdering af gruppernes nye fordeling (rotation)

Her forsøgte vi os lidt frem og tilbage, og jeg oplevede at det var en klar fordel, at de fik tre ting som de skulle fokusere på. Rotationsprincippet og logistikken spillede både os og eleverne et puds.

2.5.4 Leg

4. klasse. Her kunne gruppen forklare om legetingene og kunne instruere de besøgende i legene. Præsentationsopgaven viste at de i det store og hele kunne fortælle om tingene og rummet.

2.5.5 Bolig

4. klasse, 3. juni. Her blev jeg som observatør i rummet og fulgte derfor præsentationen fra alle elever i denne gruppe.

1. præsentation: Elev fra boliggruppen: "Der er ikke så meget at fortælle om lejligheden"; Besøgende elev: "Var de så lille?" Svar: "Ja". Elev fra boliggruppen: "Man gik i bad i håndvasken." Den besked blev mødt med tavshed, og de besøgende betragtede målløse den lille håndvask. Ingen sagde dog noget. De besøgende blev ikke sat til at gøre noget.

2. præsentation: Elev fra boliggruppen: "Det var virkelig småt". Viste så de besøgende ned ad trappen til gården og lokummet. Tilbage i lejligheden peger eleven på zinkbaljen, men forsøger ikke at forklare, hvordan der blev taget bad. En elev fra besøgsgruppen fortalte om sin mormor, der havde fortalt, hvordan hun sov i samme seng som sin søster, som hun var meget glad for og som var sød, men det var alligevel ikke så rart, for hun tisede i sengen. Her så vi et eksempel på at en elev kobler til anden historisk viden, hun har fra sin mormor, og at udstillingen inviterer til sådanne hverdagslivsberetninger. De besøgende blev ikke sat til at gøre noget.

3. præsentation: Elev fra boliggruppen: Her boede man en hel familie – to i hver seng. Her er en seng, der kan klappes ud. Moren arbejdede hjemme. Faren arbejdede

på byggeri. Eleven fortæller videre om deres rollespil, hvem der spillede hvilke roller. Eleven læser op af kortene og viser billeder fra kassen. De besøgende blev ikke sat til at gøre noget.

4. præsentation: Elev fra boliggruppen: Fortalte: Faren arbejder og moren er der hjemme. Fortalte om genstande i rummet, viste vaskebalje. De besøgende blev ikke sat til at gøre noget. Eleven havde været meget aktiv og engageret i rollespillet, men syntes ikke at være tryk ved denne præsentationsituation, og fik derfor ikke rigtig formidlet noget.

5. præsentation: Elev fra boliggruppen: "Her kan man se, hvordan det var at være familie, hvordan man boede". Spørgsmål fra besøgende: "Var lejlighederne så små?" Fik svaret: "Ja." Spørgsmål fra besøgende: "Vaskebalje. Hvad skal den bruges til?" Svar: "De badede i den". En besøgende elev fortalte, om sin morfar, som også havde boet meget småt, da han var barn.

Lindas opsummerende vurdering af præsentationsopgaven

I selve fremlæggelserne var jeg imponeret over, hvor meget eleverne havde fået ud af gruppearbejdet, og hvordan de rent faktisk brugte de tre elementer aktivt i fremlæggelsen.

Ved de grupper hvor jeg kom rundt oplevede jeg, at der ved flere af fremlæggelserne blev stillet opklarende spørgsmål til den der fremlagde f.eks. "Hvor mange af de her ildtændere skulle man lave?", "Ad – brugte de avispapir til at tørre sig med" (gruppe i gården), "Hvad er den dyreste vare i butikken" (pantelåneren)

Det, at fremlæggelserne i sig selv skaber nye spørgsmål som eleverne enten kan svare på eller reflektere i fællesskab over, synes jeg vidner om aktiv deltagelse og aktiv lytning.

2.6 Afsluttende samling

Det følgende er sammenstykkede observationer fra alle fire klasser.

Museumsformidleren roste eleverne for deres indsats og spurgte "har I fået ny viden?" "Er der noget, der undrer jer?"

De blev bedt om at tale to og to sammen om det. Det var svært for observatøren at høre, hvad de talte om, men disse bemærkninger kunne opfanges: "Det undrede mig at de ikke tjente ret meget", "undrede mig at de lå 3 i én seng", "der var mange ting, de ikke havde råd til", "de havde lokum i gården". Alle elever deltog ivrigt i denne "summe"-fase.

Museumsformidleren fik nu alles opmærksomhed og spurgte så til, hvad de havde talt om. Der kom svar som "husene var små", "nogen havde ikke råd til medicin", "drengene fik mere i løn end pigerne". Her spurgte museumsformidleren "Hvorfor tror I drengene fik mere i løn?" Der kom svar som "mændene var bedre", "mændene arbejdede lidt hårdere". Museumsformidleren kommenterer ikke disse bud, men kom så selv med et bud på forklaring: "Mændene var forsørgere".

Derefter fortsatte eleverne med at komme med bud på, hvad de havde lært, hvad der havde undret: "det var svært at være fattig", "børn arbejdede", "der var kun det,

Anes vurdering af den indledende summe-tid

Det fungerer godt, at lade eleverne summe over deres oplevelse, og det de har lært, inden der samles op. Igen en mulighed for, at få flere elever til at sige noget.

man blev mæt af", "det var pinligt at gå til pantelåner – andre kunne se man manglede penge". Vedrørende ny viden, svarede forskellige elever at de havde fået

Lindas observation af summe-fasen

Alle elever fortæller for hinanden i summe-grupper for at sikre, at alle får sat ord på deres oplevelse og udbytte. Underviseren går rundt og lytter til eleverne og bruger efterfølgende flere af de input hun selv har hørt i opsamling, og arbejder på den måde med optag og værdsætning.

Der stilles også spørgsmål til underviseren som f.eks. "Hvorfor var det flovt at være fattig", "Hvorfor tjente mænd mere end kvinder", "Hvorfor fik de så mange børn, når de boede så småt?".

Er det at stille spørgsmål ligeså vigtigt som det at få svar? Det mener jeg, specielt i forhold til historiefaget som først og fremmest er et fortolkningsfag, og hvor det i høj grad handler om at stille spørgsmål til kilderne.

Denne lille drøftelse med klasserne peger igen på, at eleverne opnåede indlevelse og trak paralleller mellem egen tid og fortidigt børne- og familieliv, foretog

Lindas og sammenligning over tid

Ved to af klasserne blev eleverne spurgt efter ligheder og forskelle mellem dengang og nu. Her oplevede jeg, at eleverne havde forholdsvis mange input til både ligheder og forskelle, og dermed arbejdede de også med at sammenligne deres egen nutid og deres eget hverdagsliv med fortiden.

ved besøget på arbejdermuseet, som havde været godt. Først blev de bedt om at tale om det to og to. Her hørte observatøren f. eks. "det var sjovt at prøve at lege". I den fælles dialog bagefter pegede eleverne på: "godt at have lært noget", "der har været spændende ting", "sjovt at spille roller", "sjovt at tingene var stillet op som i gamle dage", "rollespil var godt".

Det var tydeligt at for klasserne var rollespillet og den legende aktivitet, der opstod heraf vigtig, og det gjorde legen engagerende at der var udstilling og autentiske genstande, at inddrage i legen.

Museumsformidleren

spurgte nu hvad der kunne være anderledes. Det spørgsmål forstod flere børn ikke,

ny viden om pantelånere, hvordan man boede og hvad man spiste. "Man måtte være kreative, for man skulle lave meget selv", "interessant at pantelåneren kunne sælges ens ting", "det var meget anderledes den gang", "der var nærmest ikke plads til dem", "at sove i skufferne og i vendt bord". Museumsformidler: Hvorfor sov man ikke bare på gulvet? Det kunne eleverne ikke rigtigt svare på, og museumsformidleren pegede så på at husene ikke var isolerede og gulvet derfor kunne være meget koldt.

sammenligning og undredes. Dette er et af de tegn vi kan pege på, at vi kan se, når vi udfordre børn til at reflektere historisk og bruge viden om fortiden til at forstå egen tid, og bruge indlevelse til at forstå fortidigt menneskeliv.

Museumsformidleren spurgte om der var noget

Ane og sammenligning over tid

I opsamlingen er det blevet tydeligt, at der skal være fokus på historiebevidsthed som en kompetence. Kan eleverne koble fortiden med nutiden? Det er en fornøjelse at høre eleverne give eksempler på ligheder og forskelle mellem dengang og nu. Og dette spørgsmål er nu skrevet ind, som en fast del af opsamlingen, idet der her, skabes mulighed for, at høre om eleverne har fået brugt deres historiske bevidsthed (og måske udvidet den?!)

som en opfordring til evaluering af besøget, for de begyndte i stedet to og to at tale om, hvad der burde være anderledes i gamle dage. I den fælles dialog blev fokus dog rettet på evaluering af forløbet, og her faldt kommentarer som: "det ville være godt, hvis man kunne prøve alle aktiviteterne", "når man kører pedalerne baglæns på budcyklen, så kører cyklen stadig fremad på skærmen" (underforstået – så burde man også kører baglæns på skærmen), "køkkenskabene i lejligheden skulle kunne åbnes, så man kunne se hvad der var derinde".

5. klasse: "mange mennesker på lidt plads i lejligheden",.

2.7 Øvrige iagttagelser

Det er karakteristisk at eleverne koncentrerer sig om det udleverede materiale og ikke læser de tekster, der er på udstillingen. Undtagelse er dog 4. klassen den 3. juni, som aktivt bruger en tekst om familien Petersen til at definere deres roller.

2.8 Besøg i klasserne

Det var ikke en del af min evaluering, at besøge klasserne efterfølgende og se hvordan de arbejdede. Jeg bringer blot Lindas og Anes vurderinger:

Linda om besøg i klasserne

I besøget hos klasserne efterfølgende og i samtalerne med lærerne, er jeg blevet meget bevidst omkring hvordan forløbet på museet får form som værende et understøttende forløb og et stillads for de faglige tekster og det faglige indhold, de efterfølgende skal arbejde med. Eleverne lavede i klasseværelset mange referencer til besøget på museet, og i deres egne faglige tekster kan man også se en kobling mellem besøget og undervisningen i skolen. Der var også flere elever der havde haft deres forældre med i udstillingen efterfølgende, hvilket også tyder på engagement og en optagethed af såvel udstillingen som emnet.

Ane om besøg i klasserne

Besøgende i klasserne var meget givtige for forståelsen af, hvor vigtigt transfer fra et læringsmiljø til et andet er. De fleste elever var rigtig gode til, at komme med eksempler fra besøget i deres tekstmæssige arbejde i klassen. Vi kunne sagtens tænke i, at udbygge og understøtte mulighederne for transfer. Dels gennem layoutet af materialet, så det også kan hentes ind på smart-board og dels gennem flere billeder fra museet til brug i klassen. Vi så fx en lærer google et chatol, så eleverne alle sammen havde en referenceramme/forudsætning at tale ud fra.

3 Konklusioner

Elevernes bemærkninger under opholdet på Børnenes Arbejdermuseum viste tegn på at de opnåede en vis forståelse for sammenhænge mellem materielle kår og hverdagsliv. "Tabsrejsen" bidrog til det, men også udstillinger som "lejligheden", "købmandsbutikken" og "pantelåneren" bidrog. Eleverne kommenterede i vidt omfang lokum i gården, meget lidt plads i boligen, hårdt arbejde for at tjene penge og at børn måtte arbejde hårdt, og de forsøgte at sætte sig ind i, hvordan det måtte være at skulle gå til pantelåner med sine ting.

Der var tilløb til at eleverne blev udfordret til at formulere historiske problemstillinger og diskutere forskellige fortolkninger af fortiden, fx da to elever overvejede, hvorfor moderen ikke kunne lide at gå til pantelåner og fandt frem til, at det var fordi andre så kunne se, at de var fattige, og at man skammede sig over at være fattig. Det var karakteristisk at denne problemorientering ofte ikke kom frem i elevernes præsentation af deres udstillingssted til de andre, så dette aspekt af forløbet står ikke så stærkt. Hvis problemorienteringen skal styrkes kan det overvejes om den skal tydeligere ind i rollespillet og i præsentationen for de andre.

Der er en problematik knyttet til den uklare tidsbestemmelse af kilder, genstande og omstændigheder kombineret med tabsrejsens endestation i slutningen af 1800-tallet. Det bør overvejes at blive tydelig om, at der er forskellig tid på spil. Det blev også tydeligt, når nogle elever kunne skabe paralleller mellem kildernes beretninger og deres egne bedsteforældres beretninger. Hvis det bliver tydeligt for børnene at sagsforholdene i nogen henseender også vedrører livet i arbejderfamilier i 1940'erne og 1950'erne bliver deres bedsteforældres fortællinger også relevante i sammenhængen.

Det var meget tydeligt at alle elever fik deltagelsesmuligheder i aktiviteterne. Det var især rollespillene, der involverede og engagerede alle elever. Nogle elever indlevede sig meget stærkt i rollerne. Der skete også en kobling til egne erfaringer, som blev brugt i rollespillene, som fx når eleverne gøs ved tanken om at have lokum i gården og at skulle leve så mange sammen i så lille en lejlighed, og da et "barn" spurgte sin "mor" om hun måtte tage dukken med i skole, og "moderen" svarede med skarp stemme "nej, så kan den blive væk". Det var også karakteristisk at eleverne havde det rart sammen, var opmærksomme på hinanden og deltog koncentreret og engagerede i hele forløbet.

Der var mange eksempler på at eleverne indlevede sig og foretog sammenligning mellem fortidig barndom og egen barndom. De fandt forskelle og undrede sig. De identificerede sig også med børn i den tid, som fx når et barn kommenterede, hvor hårdt arbejdet med at binde ildtændere var, efter forgæves i lang tid at havde forsøgt at binde ildtændere. Det var tegn på, at forløbet havde relevans for deres egen livsverden og gav dem identifikationsmuligheder. Det var også tegn på at eleverne var optaget af historiebrug forstået i den betydning, at de brugte beretninger fra fortidige børnevilkår til at forstå og give betydning til deres eget børneliv og de fik sat de fortidige børnevilkår i perspektiv gennem reference til deres egne vilkår. Vi så også eksempler på historiebrug, når eleverne anvendte deres egen barndom og deres bedsteforældres beretninger om deres barndom til at tolke kildernes barndomserindringer.

Eleverne fik mulighed for at arbejde med og røre ved genstande, åbne skabe og tage genstande ud og lade genstande indgå i deres rollespil. Dette var en sanselig del af aktiviteten, som så ud til at bidrage til deres indlevelse. I det sidste forløb blev alle

klædt ud, og drengene udstyret med kasketter og pigerne med tørklæde. I det forløb indlevede mange elever sig stærkt og gik engageret ind i rollespillene, og det ser derfor ud til, at denne udklædning styrkede deres indlevelse.

Der var klare tegn på at kassernes indhold udfordrede eleverne til at arbejde med tekster med henblik på at få udbytte af det læste. Teksterne var jo funktionelt nødvendige for at få rollespillet i gang og løse opgaverne, og derfor så jeg i flere tilfælde også engageret læsning og fælles bestræbelser på at forstå teksterne. I flere tilfælde blev elevernes brug af de faglige tekster i de udleverede kasser dog også tilfældig. Teksterne blev godt nok i flere tilfælde læst op, men der var også tilfælde, hvor teksterne ikke alle blev læst. Desuden var det karakteristisk, at de ikke som grupper var grundige med at tale om, hvad teksterne betød. Anvisningerne for rollespillet blev ofte ikke forstået og ikke efterlevet. Der var også i flere tilfælde uopmærksomhed hos de andre elever, når en elev læste teksten op. Øvrige genstande i kasserne, som fotografier, blev ofte ikke studeret og tolket hverken af enkelte elever eller af gruppen. I flere tilfælde blev de helt overset, som fx hos gruppen, der aldrig helt forstod, hvordan det hang sammen med bad i køkkenet og zinkbalje, selvom deres kasse både rummede fotografier og beretninger, der kunne belyse det, og udstillingen var forsynet med en zinkbalje i skabet i køkkenet. Der var som nævnt også tilfælde, hvor gruppen sammen undersøgte kassernes indhold og sammen søgte at tolke tekster og anvisninger. Det ser ud til at ønsket om hurtigt at komme i gang med rollespillet og med at undersøge udstillingen og dens genstande, i nogle tilfælde forstyrrede eleverne i studiet af kassens indhold. Hvis materialet i kasserne skal udnyttes i læringen, ser det ud til, at eleverne skal støttes mere i brugen af kasserne.

4 Referencer

Kayser Nielsen, Niels (2010). *Historiens forvandlinger - historiebrug fra monumenter til oplevelsesøkonomi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag

Taylor, L.(2010). Action research. I **G. Mac Naughton, S. A. Rolfe & I Siraj-Blatchford** (ed.), *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory and Practice* (2. ed., p. 291-307). Maidenhead. Berkshire: Mc Graw Hill. Open University Press.

5 Datamateriale

Observationsdata fra observationer gennemført 28. – 31. januar 2014 og 3. juni 2014 af forløb på Børnenes Arbejdmuseum, observation gennemført af Leon Dalgas Jensen

Observationsdata fra observationer gennemført 28. – 31. januar 2014 af forløb på Børnenes Arbejdmuseum, observation gennemført af Linda Nørgaard Andersen

Observationsdata fra observationer gennemført 28. – 31. januar 2014 af forløb på Børnenes Arbejdmuseum, observation gennemført af Ane Riis Svendsen:

Kasser med materiale udleveret til eleverne:

Kassen "Mad"; Kassen "Bolig"; Kassen "Økonomi"; Kassen "Leg"; Kassen "Arbejde"
Kassen med hovedtørklæder til pigerne og kasketter til drengene.

Scenarier og genstande på udstillingen Børnenes Arbejdmuseum

Forløbsbeskrivelse (bilag 2)

Bilag

Bilag 1. Beskrivelse af undervisningsforløbet, 21. januar 2014

Tema: Hverdagsliv før og nu – fokus på arbejderfamilien – 3.-5. klasse				
<p>Det overordnede formål</p> <ul style="list-style-type: none"> • At skabe mulighed for udvikling af historiebevidsthed • At se historien fra flere perspektiver <p>Fælles Mål – Trinmål efter 4. klasses trin – historie</p> <p>Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at</p> <ul style="list-style-type: none"> • fortælle om familie, slægt og fællesskaber og berette om episoder, der har haft betydning for familiens liv (udvikling og sammenhængsforståelse) • fortælle om sammenhænge mellem materielle kår og hverdagsliv (fortolkning og formidling) • opøge viden om fortiden i forskellige typer medier (fortolkning og formidling) <p>Fælles Mål – Trinmål efter 4. klasses trin – dansk</p> <p>Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at</p> <ul style="list-style-type: none"> • læse faglitteratur med god forståelse • bruge læseforståelsesstrategier • skrive sammenhængende fagtekster - berettende og beskrivende • bruge skrivning til at fastholde og strukturere ideer og tanker 				
Lektion	Konkrete mål	Formål med opgave/aktivitet	Hvad skal læreren/underviseren gøre?	Hvad skal eleverne gøre?
1.-2.	<p>At kunne skrive en kronologisk opbygget erindring med brug af 1. personsfortæller og handleverber i datid (færdighed)</p> <p>At kunne sammenligne eget hverdagsliv med tidligere</p>	<p>At forstå at indhold og form har betydning for forståelsen af en tekst</p> <p>At udvikle genrekendskab (erindring) som forståelsesstrategi</p> <p>For at få forståelse for at der har været en tid før elevernes</p>	<p>Erindringer som kilde</p> <p>Lærer fortæller om egen barndom og læser derefter en tekst op med beretninger fra sin barndom. Erindringen er struktureret på følgende måde: <i>Da jeg var 2 år, 4 år, 6 år ...</i> og indeholder noget om:</p> <ul style="list-style-type: none"> • min familie • det første jeg kan huske • en fødselsdag • en sjov oplevelse • en trist oplevelse • skolegang • ... <p>Lærer er rollemodel og analyserer teksten ift. struktur og sprog for berettende tekster. I fællesskab udfyldes en forståelsesmodel – tørresnor.</p> <p>Opsummering</p> <p>Udvalgte tekster læses op for hele klassen.</p> <p>Fælles opsamling</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samtale om, hvad man kan bruge erindringer til. 	<p>Eleverne skriver erindringer</p> <p>Eleverne taler med en anden elev om indhold i egen erindringstekst. Planlægger teksten ud fra de samme kriterier som lærerens og bruger tørresnor til stikord for handling. Eleverne skriver hver især en erindringstekst ud fra de samme punkter – max 20 min. pr. tekst.</p> <p>Eleverne læser erindringstekster op for hinanden i grupper på tre.</p> <p>Eleverne lytter.</p> <p>Evaluering</p> <p>Eleverne kommenterer ift. kriterier for beretninger</p>

	tiders (kompetence)		<ul style="list-style-type: none"> Fokus på tidsperspektivet: lærerens barndom, elevernes barndom. Oplæg til museumsbesøg. 	
Besøg på Arbejdermuseet	<p>At opsøge viden om gamle dage gennem erindringer og artefakter som kilder (viden)</p> <p>At kunne formidle umiddelbare oplevelser om hverdagsliv i gamle dage til andre elever (færdighed)</p> <p>At kunne se sammenhæng mellem materielle kår og hverdagsliv (kompetence)</p>	<p>At få forståelse for, at der har været en tid før elevernes</p> <p>At udvikle kronologisk bevidsthed</p>	<p>Arbejdermuseet som kilde til opbygning af viden – erindringer og artefakter som kilde</p> <p>Besøget indledes med en tabsrejse, som munder ud i, at der fokuseres på maleriet på endevæggen, <i>Bønder i hovedstaden</i> af Erik Henningsen. Lydfil med erindring om ankomsten fra land til by. Udgangspunkt i Christian Christensen erindringer (5-10 min – måske kortere?)</p> <p>Herefter kort omvisning i udstillingen (oplevelse før oplysning)</p> <p>Udforskning Herefter inddeles eleverne i fem fokusgrupper, som hver især undersøger arbejderfamiliens forhold mht.: arbejde og skole, økonomi, bolig, leg og fritid, mad og drikke. Hver fokusgruppe får tildelt rum i forhold til deres tema og en kasse med en instruktion til brug af kassens indhold. I kassen er der erindringsbidder og ting, der på en eller anden måde har noget med erindringen at gøre, fx billeder, oplæg til rollespil/opgaver til temaet m.m.</p> <p>Eleverne inddeles i matrixgrupper (= grupper med en fra hvert tema).</p> <p>Evaluering Fælles opsamling (15 min – er det mon nok?) Fokus på før, nu, efter</p> <ul style="list-style-type: none"> Lave en fysisk tidslinje (eller måske tørresnor med udvalgte ting, fx fem billeder af huse, tøj, forretninger, mad, fritidsaktiviteter, arbejdere fra forskellige tider, som sættes i kronologisk rækkefølge?) Den varme stol: Hvis I mødte en fra fortiden, hvad ville I så spørge vedkommende om? <ul style="list-style-type: none"> Skal dette hellere foregå på skolen? Eller kan de nå begge dele på museet? 	<p>Eleverne lytter.</p> <p>Eleverne lytter. Herefter får pigerne får tørklæder på og drengene kasket. Vi er tilbage i tiden.</p> <p>Udforskning</p> <p>En af eleverne læser erindringsbidderne op og alle undersøger deres tema, spiller rollespil, løser opgaver m.m. med henblik på at formidle deres viden til de andre elever i klassen. (30 min)</p> <p>Eleverne formidler deres viden om deres tema til de øvrige elever. (5 min pr. tema – en klokke ringer, når der skiftes til nyt tema).</p> <p>Evaluering</p> <p>Eleverne taler om og argumenterer for rækkefølge på tidslinje og formidler deres valg til klassen.</p> <p>Eleverne formulerer skriftlige spørgsmål (5 min), som lærer/underviser svarer på.</p>

<p>3.-4. + 5.-6.</p>	<p>At kunne transformere viden fra besøget på Arbejdermuseet til det videre forløb på skolen (færdighed)</p> <p>At læse for at lære At lære forståelsesstrategierne: -at forudsige -at stille spørgsmål - at opklare - at opsummere (færdigheder)</p> <p>At kunne opsøge viden gennem erindringer (Kompetence)</p> <p>At udvikle begyndende kildekritisk sans (kompetence)</p>	<p>At udvikle genrekendskab som forståelsesstrategi</p>	<p>Transformering af læring Eleverne inddrages i grupper á fire og får et stykke A3 papir imellem sig:</p> <p>Mødet på midten: Hvad har I fundet ud af om hverdagsliv for arbejderfamilier i gamle dage?</p> <p>Fælles opsamling Læreren noterer elevernes viden om gamle dage på tavler under overskrifterne: arbejde, økonomi, bolig, leg, mad. (20 min)</p> <p>Der inddrages sammenligninger til teksten med erindringsbidderne fra temakasserne på museet og elevernes eget hverdagsliv.</p> <p>At læse og forstå erindringer Lærer læser dele af en erindringstekst op bestående af de tekstbidder, eleverne allerede har arbejdet med på museet plus noget mere. Erindringsteksten indeholder både positive og negative oplevelser. Undervejs viser læreren, hvilke forståelsesstrategier hun bruger for at forstå den, og hvordan hun kobler det, der står i teksten, med oplevelser på Arbejdermuseet.</p> <p>Lærer noterer ny viden på tavlerne.</p> <p>Fælles opsamling: Hvad ved vi nu om livet i gamle dage? Hvorfra ved vi det? Fokus på erindring som kilde og kildekritik Hvilke forskelle er der på elevernes erindringer og de læste?</p>	<p>Eleverne skriver i hver deres hjørne (5 min.), herefter Bordet Rundt. Derefter noterer gruppen deres samlede viden i midten af A3 papiret. En elev fra hver gruppe fremlægger for klassen.</p> <p>Eleverne lytter.</p> <p>Eleverne kommenterer.</p> <p>Eleverne lytter.</p> <p>Eleverne arbejder sammen to og to med erindringsteksten og fremlægger deres forståelse for et andet makkerpar.</p>
<p>7.-8. + 9.-10.</p>	<p>At opsøge viden om gamle dage gennem beskrivende tekster (viden)</p>	<p>At forstå forholdet mellem primære og sekundære kilder</p>	<p>Beskrivende tekster som kilde Lærer opsummerer ud fra de læste erindringer om gamle dage. Derefter præsenteres beskrivende tekster om arbejde og skole, økonomi, bolig, leg og fritid, mad og drikke. Lærer er rollemodel ved de to første tekster og viser, hvordan viden om tekststruktur og sprog kan støtte forståelsen af indholdet. Lærer udfylder et tankekort med viden i stikordsform og skriver fagtekst ved</p>	<p>Eleverne byder ind med deres viden.</p> <p>Eleverne lytter.</p> <p>Eleverne læser og skriver med.</p> <p>Eleverne læser og skriver på samme</p>

	<p>At udvikle læse- forståelses- strategierne <i>læs, stop op, sig, læs igen, skriv</i> (færdigheder)</p> <p>At få kendskab til den beskrivende teksttypes tekststruktur og sprog – ingen kronologi, beskrivelse ud fra kriterier, relationelle verber (færdigheder)</p> <p>At læse mellem linjerne (kompetence)</p> <p>At kunne se sammenhæng mellem materielle kår og hverdagsliv (kompetence)</p>	<p>At udvikle genrekendskab som forståelses- strategi</p> <p>For at forstå det under- forståede i teksterne</p>	<p>første emne. Er sekretær på fællestekst om det andet emne, hvorefter eleverne arbejder i makkerpar om de sidste tre tekster.</p> <p>Fælles opsamling i klassen. Samtale om beskrivende som sekundære kilder og kobling til erindringsteksten som kilde.</p> <p>Illustrationerne hænges op. Samtale om forskelle og ligheder. Fokus på illustrationer som kilde.</p> <p>Perspektivering ud fra samtale Hvordan adskiller livet i gamle dage sig fra elevernes hverdagsliv? Samtale og sammenligning mellem dengang og nu.</p> <p>Lærer lægger op til skrivning af fagtekster om elevernes hverdagsliv.</p> <p>Fælles opsamling Samtale og sammenligning mellem dengang og nu</p>	<p>måde i makkerpar</p> <p>Eleverne illustrerer hver især det vigtigste af tekstens indhold og skriver en beskrivende fagtekst.</p> <p>Samtale</p> <p>Perspektivering Eleverne skriver hverdagstekster om eget liv</p>								
11.-12.	<p>At opsøge viden om gamle dage gennem billeder (viden)</p> <p>At kunne beskrive og analysere billeder, så detaljer kommer med (færdighed)</p> <p>At kunne vurdere, hvad billederne fortæller om tiden (kompetencer)</p>	<p>At udvikle kildekritisk sans</p> <p>At gøre sig forestillinger om forskelle på hverdagsliv før og nu</p>	<p>Artefakter som kilde: her fotos</p> <p>Lærer er rollemodel og beskriver, analyserer og vurderer et billede.</p> <p>Sammenligning af illustrationer og fotos som kilder.</p>	<p>Artefakter som kilde: her fotos mødt på museet</p> <p>Eleverne stiller spørgsmål</p> <p>Eleverne beskriver i makkepar på sammen måde et billede for en blind (= en makker, der ikke har set billedet). Makkeren tegner efter beskrivelserne. Gentages så begge får beskrevet og tegnet.</p> <p>Eleverne beskriver billeder - kollaborativ skrivning:</p> <table border="1" data-bbox="1098 1895 1540 2098"> <tr> <td>Se og beskriv</td> <td>Fortæl historien i billedet</td> <td>Stille spørgsmål til makkeren</td> <td>Svar på makkerens spørgsmål</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Se og beskriv	Fortæl historien i billedet	Stille spørgsmål til makkeren	Svar på makkerens spørgsmål				
Se og beskriv	Fortæl historien i billedet	Stille spørgsmål til makkeren	Svar på makkerens spørgsmål									

)		<p>Fælles opsamling i klassen Primærkilder som erindringer og fotos sammenholdes med museumsbesøg og beskrivende tekster.</p>	<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Fælles opsamling i grupper for elever med sammen billede. En tekst fra hver gruppe vælges til oplæsning i klassen.</p>					
13.-14.	<p>At kende årsager til vandringen fra land til by (viden)</p> <p>At få kendskab til den forklarende teksttypes kendetegn: forbindere, der signalerer årsag/virkning (færdighed)</p> <p>At forstå Sammenhænge mellem materielle kår og hverdagsliv (kompetence)</p>	At udvikle genrekendskab som forståelsesstrategi	<p>Forklarende tekster: Fokus på årsager til arbejderfamiliens livsvilkår – vandringen fra land til by</p> <p>Forklarende tekst med læseguide – udgangspunkt i Christian Christensens rejse fra Lolland. Lærer er rollemodel og viser med støtte fra læseguide, hvordan viden om tekststruktur og sprog kan støtte forståelsen af indholdet. Lærer demonstrerer på de første afsnit. Klassen læser i fællesskab det andet afsnit, og arbejder derefter i makkerpar med resten.</p> <p>Fælles opsamling i klassen: Årsager og virkning af vandringen fra land til by. Samtale om forskellige former for kilder til viden og kildekritik.</p>	<p>Eleverne lytter.</p> <p>Eleverne læser og skriver med</p> <p>Eleverne arbejder i makkerpar med læseguide til de sidste afsnit i den forklarende tekst og formidler deres viden til et andet makkerpar.</p>					
15.-16.	At formidle viden om arbejderfamiliers hverdagsliv i en fortællende tekst (kompetence)	Vise indlevelse og forståelse for tidens livsvilkår	<p>Fortællende tekst Oplæg til fortællende tekst – fokus på 1. personsfortæller, verber i datid, indlevelse i vilkår og tid</p> <p>Evaluerings af tekster og udbytte af emne</p>	<p>Eleverne skriver fortællende tekst ud fra rammer. Giver hinanden respons i forhold til de opsatte rammer.</p>					

Bilag 2. Observationsguide

Observation med eleverne som aktører

Eleverne

- betragter på egen hånd genstande
- rører ved genstande
- taler med andre om genstande
- læser tekster der udleveres
- læser tekster der er på udstillingen
- taler med andre elever om tekster
- kan følge teksternes instruktioner og rollebeskrivelser
- indlever sig i rollerne – digter med
- er koncentrerede om at løse opgaverne
- taler om tid
- sammenligner fortid og egen tid
- taler om børnevilkår - indlevelse
- har det rart sammen
- er opmærksomme på de andre

Observation – voksne (museumsformidlere/lærere/pædagoger)

Voksne

- gør elever opmærksomme på genstande
- gør elever opmærksomme på tekster
- læser tekster op for eleverne
- forklarer tekster for eleverne
- forklarer genstande for eleverne
- anviser handlinger
- tilrettelægger aktivitet

Bilag 3. Indhold i kassen "Bolig"

Fotografi: Familie i lille lejlighed, siddende rundt om bordet i stuen. Mor, far og 5 børn (to piger, 3 drenge). Tid ikke angivet, men nok 1910-20.

Fotografi: To mindre børn 1½ og 2½ siddende på køkkenbordet. Tid ikke angivet.

Fotografi: Mor hænger tøj til tørre på snor ved kakkellovnen i lejligheden. To drenge sidder ved bord og læser. En barnestol – klappet sammen så der er et bord foran stolen – står på gulvet. Tid ikke angivet, men nok nittentrediveerne.

Fotografi: Barn – ca. 4 år - i zinkbalje på gulvet i rum med terrasogulv (vaskerum?) – i bad. Tid ikke angivet.

Fotografi: 8 børn sidder og spiser ved spisebord i alderen 4 til 15. Tid ikke angivet.

Natpotte – emaljeret jern.

Sytøj – stramej? – "1931 R J" er broderet.

To uldsokker, hvor der er reparation i gang – stoppes.

Cigarkasse med glansbillede af pige klæbet på låget. Indeholder: Forskellige perler og kugler. Et lille smykke af rav – anker med nål i. Et par flotte sten. Nogle sølvpapirskugler. Glansbilleder: to engle, to blomsterbilleder. Et lille broderet lommetørklæde – blomstermotiv.

Cigarkasse – ligner en til dreng, ikke udsmykket udenpå. Indeholder lerkugler, ensfarvede hvide, grønne og blå. En lille snurretop af træ. En sten med hul i. En 1-øre fra 1967 og en fra 1966 – zink. To umage manchetknapper. To sodavandsflaskemærkater, 1 ølmærkat fra Bryggeriet Stjernen i København med navnet "Stjerne Pilsner" – rød 8-takket stjerne.

Blå konvolut:

"Kaja fortæller:

"Mit eget værelse var den ene ende af min mor og fars seng. Jeg delte den med min lillebror.

Jeg havde en gammel æske, som mor havde givet mig. I den gemte jeg knapper, smukke sten, kugler af sølvpapir, rav fra Kattegat og blomster.

Jeg gemte æsken under sengen og lod aldrig min brødre kigge i den – den var min."

"Constance fortæller:

"Vi havde ikke noget badeværelse. Når vi skulle vaskes var det i køkkenet.

Vi kaldet det etagevask. Da vi var helt små, gik vi i bad i en zinkbalje i køkkenet."

"Constance fortæller:

"Mange familier havde 8-10 børn i en lille to-værelses lejlighed.

Der var lokum i gården selvfølgelig. Og rotter og mus løb forbi en, når man skulle gå ned af de ulækre trapper."

Connie fortæller:

"Vi var mange søskende og havde kun en stue, et soveværelse og et lille rum.

Vi som 5 eller 6 i det lille rum. Der sov to børn i hver seng.

Vi lå modsat med tæerne vendt mod hinanden. Det gav lidt mere plads."

"Sven Ove fortæller:

"I vores lejlighed havde jeg ikke noget værelse, men jeg havde min æske, hvor jeg kunne gemme alle mine kæreste ejendele.

Æsken var en gammel cigaræske, som jeg havde fundet.

I æsken lå sten, kugler og mine fem terre-terninger."

Rød konvolut - tekst på forsiden:

"Rollespil

Læs højt:

I er en familie, der bor her i lejligheden. Uddel roller imellem jer, så én bliver far, én bliver mor, og resten er sønner og døtre.

I konvolutten er der en seddel til hver person."

Røde sedler:

"Besked til børnene

I er børnene i familien. I går i skole men kun om eftermiddagen, for om morgenen og formiddagen arbejder I. I skal hjælpe med at forsørge familien.

Fortæl jeres familie, hvordan dagen har været."

"Besked til faren

Du er faren i familien, og arbejder på et bryggeri. Dit arbejde er hårdt, og du får altid mere mad end de andre. Fortæl din familie, hvordan din dag har været."

"Til moderen

Du er moderen i familien, og det er dig, der står for alle de huslige opgaver. Du skal få din familie til at sætte sig rundt om spisebordet og servere mad til dem.

Fortæl din familie, hvordan din dag har været."

Rød konvolut med aktivitetsbeskrivelse:

Røde sedler:

"Toilet og bad

Læs højt:

Hvor tog man bad, og hvor gik man på toilettet? Gå rundt i lejligheden og ned i gården. I skal prøve at gætte, hvor man gik på toilettet, og hvor man gik i bad? Prøv at se jer om i lejligheden."

"Børneværelset

Find børneværelset"