



MUSE UMS FOR MIDDLE RENS

betydning





Artiklen illustrerer det vigtige møde mellem museumsformidler og skoleelev. Museumsformidlerens måde at møde eleverne på er med til at sætte spor i elevernes bevidsthed. Museumsformidleren bliver den ambassadør, der inviterer til kvalificeret dialog med museet eller skræmmer med autoritet og mængder af information. Samtalen med læreren inden besøget om klassens forberedelse kan være en hjælp til en kvalificeret dialog med eleverne på museet og give nyt stof til efterbehandlingen.

Af: **Mette Meyhoff Jensen**

Denne artikel handler om, hvor vigtigt mødet mellem elever og museumsformidler er. Ved hjælp af eksempler fra et københavnsk museum vil jeg prøve at illustrere, hvordan en museumsformidler kan åbne eller lukke elevernes øjne for museet og dets genstande bare ved den måde, vedkommende møder børnene. Disse eksempler stammer fra et af mine praktikforløb, hvor jeg og min medstuderende inddrog et museumsbesøg som afslutning på et praktikforløb. Praktikforløbene er perioder af studietiden på læreruddannelsen, hvor man skal afprøve nogle af de mange teorier og undervisningsmetoder, som man gennemgår på seminariet.

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.

Spørgsmålet er så bare, hvordan man kan være sikker på, at indholdet på besøgene stadig kan retfærdiggøres over for læseplaner, Fælles Mål osv.? Det, der er vigtigt, er, hvordan

besøget sættes i relation til elevernes verden. Her er det relevant at spørge, hvilken betydning museumsformidleren spiller i den enkelte formidlingssituation? Hvordan får eleverne mest muligt ud af et museumsbesøg?

For at få svar på spørgsmål som disse vil jeg fremhæve et eksempel fra to parallelle besøg på samme museum for samme aldersgruppe, men på to forskellige dage. I det efterfølgende afsnit vil jeg præsentere to eksempler fra disse to, i princippet, identiske museumsbesøg. Men på grund af to forskellige museumsundervisere blev oplevelserne af museumsbesøgene meget forskellige. Eksemplerne er et udtryk for, hvor vigtig museumsformidlerens pædagogiske imødekommenhed er.

Jeg underviste sammen med en medstuderende i den lange praktik to fjerde klasser. Her omtales de som 4.K og 4.H. Vi havde planlagt et tværfagligt forløb med fagene dansk og historie, hvor emnet var "Familiernes liv i 1880-1920" med fokus på børnenes liv og vilkår. Det vil sige, at vi blandt andet læste Tudemarie, legede "to mand frem for en enke" og debatterede børns vilkår, forholdet

mellem rig og fattig og vandringen fra land til by. I den sammenhæng afsluttede vi forløbet med et relevant museumsbesøg, hvor vi fik en guidet tur i en af museets udstillinger. Besøget skulle fungere som en summativ evaluering, der skulle fortælle den lille historie i den store historie. Af praktiske årsager valgte vi at tage af sted med én klasse ad gangen.

// Første dag skulle 4.H se udstillingen.

Her blev vi mødt af en formidler, der inden rundvisningen trak mig til side og spurgte, hvordan vi havde arbejdet i forløbet og med hvad. Formidlerens viden om vores forløb blev derefter brugt i rundvisningen, og der blev lavet referencer til Tudemarie og Emil fra Lønneberg sammen med børnene. Denne formidler brugte elevernes viden og erfaringer med emnet til at genfortælle og levendegøre genstandene på sit museum. Eleverne fik også selv muligheden for at fortælle, hvad de vidste om de forskellige genstande, vi mødte på vores vej gennem udstillingen. De var en aktiv del af rundturen, og museumsformidleren brugte altså elevernes allerede erfarede viden til at fortælle udstillingens historie.

Næste dag var vi på besøg med 4.K og blev mødt af en anden formidler end dagen før. Vedkommende kendte ikke noget til eleverne, eller hvad vi havde arbejdet med, men spurgte heller ikke til det. Turen startede i en sal, hvor eleverne blev sat ned. Formidleren talte på et meget højt niveau med mange fremmedord. Vedkommende tog udgangspunkt i det faglige indhold, rundvisningen skulle handle om, og alle de oplysninger, vi havde talt om dagen før, men gjorde det på en helt anden måde. Lyset fra laserpenen fløj fra buste til buste, og her blev fortalt om de store mænd gennem tiderne. Sukkende og hovedrystende svarede formidleren på elevernes mening om, hvem der brugte salen.

"Jeg tror, at det var kongen og dronningen, der holdt bal i salen", svarede en af pigerne, og "det var de rige, der boede her". Formidleren svarede hovedrystende: "Nej, I kan jo nok se ud fra ...". Laserpenen fløj fra billede til billede. Der blev forklaret faglige elementer, der var i overensstemmelse med emnerne og genstandene som dagen før, men i forelæsningsform og på et for højt niveau, hvor eleverne ofte måtte give op.

// Besøgene havde altså forskellige udfald.

Det andet besøg adskilte sig fra det første besøg ved den måde, formidleren talte på, og det sprogbrug, vedkommende havde. På det første besøg bevægede vi os rundt på museet og indgik i dialog, hvorimod vi på det andet besøg i starten blev sat ned og fik en forelæsning. Ved det første besøg blev der talt med eleverne, ved det andet besøg tog formidleren i sit sprogbrug og ageren ikke hensyn til, om det var 11-årige eller 15-årige, vedkommende talte til. De mål, vi som undervisere havde med besøget, og det, vi havde undervist om i ugerne før, blev ikke brugt på samme måde i de to besøg. Det gjorde, at eleverne på det andet besøg havde svært ved at placere formålet med besøget og reflektere det ind i det resterende undervisningsforløb. Der blev ikke koblet teori på genstandene på et niveau, som en fjerde klasse kunne forstå, så eleverne kunne ikke relatere historien til deres undervisning eller deres eget liv. Eleverne på det andet besøg blev så urolige og havde svært ved at sidde stille i så lang tid og lytte til informationer, der fløj hen over hovederne på dem. Formidleren blev tydeligt irriteret over uroen. Eleverne blev mere og mere passive og turde til sidst slet ikke hverken stille spørgsmål eller svare på de spørgsmål, som formidleren stillede. De blev slet ikke en aktiv del af fortællingen. Dagen før havde parallelklassen været aktive deltagere og medfortællere i fortolkningen af museet. Der var en meget tydelig forskel. Begge klasser fik præsenteret ny viden sammen med guiden, men den formidler, der indgik en dialog med eleverne på elevernes niveau, gjorde det nemmere for eleverne at koble den nye viden på den viden, de havde i forvejen. Eleverne på det andet besøg kunne ikke på samme måde koble undervisningen på skolen til undervisningen på museet, hvilket resulterede i, at eleverne blev mere og mere passive. Formidlerens lydhørhed over for børnene og den måde, stoffet præsenteres på, har altså stor betydning for, om museets genstande kan reflektere og åbnes for en 11-årig!

Eleverne på første besøg blev derimod en aktiv del i fortællingen i forhold til parallelklassen, der dagen efter var passive til en snak, der røg hen over hovederne på dem. Det var en fryd for mig på første besøg at se, hvordan



eleverne sugede ny viden til sig, som de så sammen med guiden fik koblet på den viden, de havde i forvejen.

På det første besøg på museet kunne jeg stå inde for, at vi brugte nogle af vores dyrebare undervisningstimer på at tage ud af skolen – det kunne jeg desværre ikke dagen efter, hvor jeg også er sikker på, at eleverne ikke fik mere interesse for selv at udforske flere af landets mange museer. For det er vel også det, sådan et besøg skal forandre; at elevernes interesse for dem selv, deres land og deres fortid, nutid og fremtid forøges. Det er det, der så populært kaldes historiebevidsthed.

Historiebevidsthed er den faglige betegnelse for den form for bevidsthed, der vedrører historie som levet liv og dermed som en levende og virksom proces. Mennesker bliver både formet af og er selv med til at forme historisk-socialt processer, og de kan derfor siges at være såvel historieskabte som historieskabende (Gad 2006). Forholdet kan opstilles således: Fortolket fortid – oplevet nutid – forventet fremtid (Binderup 2007).

Eleverne skal altså kunne se sig selv i forhistorien, den nutidige og den fremtidige historie, da fortiden er til stede i nutiden, som erindringer og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som forventninger. Mennesker bruger nemlig denne historiebevidsthed til at orientere sig i tid og rum, og flere lære- og dannelsesprocesser er derfor knyttet til samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Da det ikke længere kun er i skolen, at eleverne lærer om historie, er det vigtigt, at lærerne har fokus på elevernes historiebevidsthed i undervisningen, da det er koblingen, der gør, at eleverne kan se sig selv i historien (Jensen 1996). Det er altså ikke nok at læse sig til en begivenhed i historien; eleverne skal kunne se paralleller til deres egen hverdag, og hvilke konsekvenser denne kan få på deres fremtid.

Og det kan man i høj grad gøre ved, at skolerne og museerne arbejder sammen om en undervisning. Men som vist med ovenstående eksempler så er dialogen mellem historieformidlerne og eleverne vigtig, for at eleverne får et optimalt udbytte af besøget og undervisningen på museet. Derfor må man sørge for,

at historien bliver sat i kontekst via dialog, da dialogen skærper elevernes refleksive kompetencer. For det er nemlig ikke oplevelsen i sig selv, der skaber en 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 for forståelse (Carlsen 2010).

Ifølge min hjemkundskabsunderviser på Zahles, Helle Brønnum Carlsen, så opstår læring, når undervisningen lægger op til såvel en analytisk/rationel tilgang som en etisk tilgang og en æstetisk/håndværksmæssig tilgang. Det vil sige, at undervisningen både bør lægge op til analytiske læreprocesser, etiske, vurderende og værdisættende læreprocesser og sidst, men ikke mindst æstetiske læreprocesser gennem f.eks. oplevelsen ved at tage på museum.

En æstetisk læreproces opnås altså, når oplevelsen kobles til analyse eller vurdering, og derfor må oplevelsen ikke stå alene (Carlsen 2010). Museumsbesøget skal kunne relateres og reflekteres i forhold til den øvrige undervisning. Man skal altså ikke tage ud af skolen bare for at tage ud af skolen. Det er nemlig vigtigt, at museumsbesøget ikke kommer til at fungere som en slags underholdning uden form for refleksion eller læring, og dette undgås kun, når oplevelsen kobles til analyse, viden og refleksion i dialog med historieformidleren. Derved ikke sagt, at eleverne ikke vil få noget ud af en tur på museum uden f.eks. en guide. Selvfølgelig vil de det, da alle oplevelser vil sætte deres præg på vores erindringer. Eleverne vil altså f.eks. kunne huske, at de har været på museet, og evt. at de har set noget om en arbejderfamilie, men uden viden + oplevelse = refleksion vil de ikke kunne huske, hvorfor de var der, og hvad historien om familien handlede om, og hvorfor den var relevant for undervisningsforløbet (Carlsen 2010).

Dette er meget lignende den konstruktivistiske læring, der mener, at erfaring i sig selv ikke skaber viden. Også her er det dialogen om erfaringen, den mentale aktivitet, der kan få eleven til at sætte erfaringen i relation til eksisterende kulturelle synspunkter i hans/hendes egen forståelse (Kristensen 2007). Og det er, ifølge Brønnum Carlsen, hvad det handler om. Hun mener, inspireret af Klafki, at eleverne skal lære altid at se noget i relation til noget andet.

Perspektivering af forskelle og ligheder til ens eget land kan øge forståelse af både ens egne og de andres vilkår og kultur (Carlsen 1996). Ved at sammenligne sin egen kultur med det anderledes – ved at se på forskelle og ligheder – får man øje på sig selv som et historisk og kulturelt individ og på hverdagskulturens sammenhæng med samfund og værdier (Carlsen 1998). Der bliver altså nødt til at være noget genkendeligt ved et museumsbesøg, ellers er der ikke noget til at skabe en reference til det i forvejen kendte stof om det givne emne. Dette er specielt en vigtig faktor, når museumsbesøget bruges som evaluering og afslutning på forløbet, som det var tilfældet i mit undervisningsforløb. Det var tydeligt at se forskellen på, hvordan eleverne opfattede besøget. 4.K blev mere og mere passive og mere useriøse, da de oplysninger, museumsformidleren gav dem, ikke var genkendelige og der ved ikke blev reflekteret ind i den viden, de i forvejen havde om emnet. Museumsformidleren formåede altså ikke at koble det, eleverne allerede havde lært, sammen med historien i museets udstilling. Det gjorde, at besøget "bare" blev en oplevelse for dem, uden nogen form for analyse og refleksion. Eleverne havde nemlig ikke mulighed for at få koblet besøget til deres erfaringer fra undervisningen, da oplægget og rundvisningen niveaumæssigt ikke passede til en fjerde klasse. Dette medførte, som tidligere beskrevet, at eleverne var meget passive under hele besøget.

Også ifølge Knud Illeris har læringen de bedste chancer, når den bygger på, at deltagerne selv er aktive og medbestemmende, at deres erfaringer inddrages, og nye erfaringer indhentes og bearbejdes. Når eleverne er aktive og deltager i læringsprocessen, er læringen ikke blot en overføring af viden fra en lærer, eller i dette tilfælde en museumsformidler, til eleverne (Illeris 2006). Men for at dette kan lykkes, bliver vi nødt til at arbejde på at få et bedre samarbejde skolerne og museerne imellem. Spørgsmålet er, om det er muligt at få etableret et bedre forhold mellem skolerne og museerne? Hvis disse to skal kunne samarbejde, bliver de historiske formidlere nødt til at have en vis række pædagogiske kompetencer for at få undervisningens indhold til at ramme eleverne, så de får reflekteret over det, de ser og hører. De to eksempler ovenfor viser vig-

tigheden af, at den historiske formidler er på bølgelængde med både læreren og eleverne, for at et museumsbesøg skal blive en succes.

Hvis ikke kommer vi aldrig længere end at børnene i dagens Danmark takker nej til ethvert forsøg fra forældre og lærere på at få børnene til at interessere sig for de kulturelle tilbud, som museerne rundt omkring i landet har at tilbyde. Enhver interesse kan blive drænet af en museumsudflugt med skolen, hvor en upædagogisk og uninspirerende formidler viser museets udstillinger uden overhovedet at forholde sig til, hvordan eleverne får mest muligt ud af denne museumsundervisning. Og det ville da være en skam for både eleverne og museerne. Museerne venter på at blive oplevet, nydt og erfaret, og det er disse skoleudflugter en rigtig god mulighed for at gøre.

Museumsbesøget kan være prikken over i'et i et undervisningsforløb, hvis det vel at mærke er en faglig dygtig museumsformidler med didaktiske kompetencer, der møder eleverne, hvor de er – nemlig i børnehøjde.

// REFERENCELISTE

- Binderup**, Thomas: *Historiebevidsthed i det moderne*. Kvan 2007
- Carlsen**, Helle Brønnum: *Bogen til hjemkundskab*. Gyldendal 1998
- Carlsen**, Helle Brønnum: *Madkulturens rolle i den danske skole*. 1996. Artikel fra Kulturministeriets hjemmeside
- Carlsen**, Helle Brønnum: *Mad og æstetik*. 2010 *Gads historie leksikon*. Gads forlag
- Illeris**, Knud: *Læring*. Roskilde Universitetsforlag 2006
- Jensen**, Bernard Eric: *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?* OP-forlag i samarbejde med Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag 1996
- Kristensen**, Hans Jørgen: *Didaktik og pædagogik – at navigere i skolen – teori i praksis*. Gyldendals Lærerbibliotek, 1. udgave, 1. oplag, 2007

Mette Meyhoff Jensen er tidligere lærerstuderende ved Zahles Seminarium, uddannet 2010.