

Bachelorprojekt

af

Mette Ida Padovan og Tina Lund Mikkelsen

Undersøgelse af det tværfaglige eksterne læringsrum

Anslag: 100125

Vejleder: Karina Bruun Houg
Professionshøjskolen Absalon: Læreruddannelsen

Forsidefoto: (Kjærbo, 2020, s. 67)

Indholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| 1. Indledning | 2 |
| 1. 1 Problemformulering | 5 |
| 2. Læsevejledning | 5 |
| 3. Videnskabsteoretisk udgangspunkt: Hermeneutik | 6 |
| 3.1 Opgavens hermeneutiske opbygning | 7 |
| 3.1.1 Forforståelsen | 7 |
| 3.1.2 Tolkning | 7 |
| 3.1.3 Fortolkningens horisont | 7 |
| 3.1.4 Ny forståelse | 7 |
| 4. Vores undersøgelsesdesign og kvaliteten af vores empiri | 8 |
| 4.1 Fase 1: Forundersøgelse | 8 |
| 4.1.1 Hvorfor en eksplorativ og ufokuseret observation? | 8 |
| 4.1.2 Hvorfor spørgeskemaer? | 9 |
| 4.1.3 Spørgsmålenes design og formidling | 9 |
| 4.1.4 Fokuseret observation af Mindelundens eget undervisningsforløb | 10 |
| 4.2 Fase 2: Test | 11 |
| 4.2.1 Observation af elever i eget undervisningsforløb | 11 |
| 4.3 Fase 3: Feedback | 12 |
| 4.3.1 Hvorfor fokusgruppeinterview | 12 |
| 4.3.2 Redegørelse for teori for fokusgruppeinterview | 12 |
| 4.3.3 Redegørelse for fokusgruppeinterview med lærere | 14 |
| 5. Ethiske overvejelser | 15 |
| 5.1. Lovgivning | 16 |
| 6. Analysebegreber og deres teoretiske kontekst | 16 |
| 6.1 Vores teoretiske tilgang | 16 |
| 6.2 Tværfaglighed | 16 |
| 6.2.1 a-faglighed | 17 |
| 6.2.2 Flerfaglighed | 17 |
| 6.2.3 Problemstyret tværfaglighed | 17 |
| 6.3 CLILL - Content and Language Integrated Learning | 18 |
| 6.3.1 Hvad er CLILL? | 18 |
| 6.3.2 Hvilket læringssyn har CLILL? | 19 |
| 6.3.3 Hvordan skal eleverne kommunikere om et indhold på et sprog, de ikke kender? Og hvad med grammatikken? | 19 |
| 6.4 Eksterne læringsrum og stedbaseret læring | 21 |
| 6.4.1 Udeskole og stedbaseret læring | 21 |
| 6.4.2 Museologi | 22 |

| | |
|---|-----------|
| 6.4.3 De 10 H'er | 23 |
| 7. Analyse og diskussion af undersøgelsesresultater med anvendelse af teoretiske begreber | 24 |
| 7.1 Lærere og elevers oplevelse af det tværfaglige eksterne læringsrum i fagkombineret undervisning mellem tysk og historie | 24 |
| 7.1.1 Eleverne: tværfaglighed giver fordybelse og sammenhæng | 24 |
| 7.1.2. Lærerne: Tværfaglighed giver helhedsforståelse men tid til samarbejde mangler | 27 |
| 7.1.3 Elever og læreres oplevelse af eksterne læringsrum | 28 |
| 7.1.4 Elevers oplevelse af fagkombineret undervisning mellem tysk og historie i eksterne læringsrum | 30 |
| 7.1.5.1 Eleverne: Nysgerighed og refleksion i eksterne læringsrum | 30 |
| 7.1.5.2 Det sproglige aspekt i det eksterne læringsrum | 31 |
| 7.1.5.3 Uderummet giver plads, ro og fordybelse | 33 |
| 7.1.5.4 Historisk empati og læring gennem kultur | 34 |
| 7.2 Hvorledes bliver et fagkombineret undervisningsforløb meningsfuldt for både faglærere og elever | 34 |
| 7.2.1 Vores forforståelse og fordomme for hvad der skaber et meningsfuldt fagkombineret undervisningsforløb for både elever og lærere | 35 |
| 7.2.2 Hvad er meningsfuldt for eleverne? | 36 |
| 7.2.3 Hvad er meningsfuldt for lærerne? | 37 |
| 8. Konklusion | 39 |
| 9. Perspektivering, relevans i fagene og "i verden" | 40 |
| 10. Litteraturliste | 43 |
| Bilag 1: Reportage guide (RG) | 46 |
| Bilag 2: The Language Triptych | 48 |
| Bilag 3: Rute med tilknytning til Jødernes flugt mod Sverige 1943 | 49 |
| Bilag 4: De 10 H'er | 50 |
| Bilag 5: Forkortelser til henvisninger til empirien | 51 |

1. Indledning

Man hører ofte fra børn og deres forældre, at de synes, at historie og tysk er lidt svære og uvedkommende fag. I historie kan der være meget at læse og huske og i tysk mange nye ord og anderledes grammatik. I mange år har fagene ikke haft et særlig godt omdømme, hvilket tysk fortsat bærer præg af i grundskolen (Daryai-Hansen m.fl., 2020, s. 5) og for den sags skyld historie (Aarhus Universitet, 2022). Vi tænkte, at hvis vi lavede et tværfagligt samarbejde, ville fagene stå stærkere, have flere lektioner til fordybelse og forhåbentlig give mere mening for eleverne. Vi kunne gøre begge fag mere vedkommende med aktive opgaver og "ud af skolen" oplevelser.

Vi har valgt at arbejde med "ud af skolen" oplevelser, da forskning har dokumenteret en positiv kobling mellem udeskole og elevernes indre motivation (Nyboe, 2020, s. 206 - 207). Vi håber at denne motivation vil smitte af på elevernes indstilling til fagene tysk og historie. Udover dette er Folkeskolen også forpligtet via folkeskolereformen fra 2014 at samarbejde med forskellige aktører i lokalsamfundet (folkeskoleloven, §3, stk. 4). Dette var John Dewey stor fortaler for og skrev netop, at skolen ikke bør være en enklave i det omgivende samfund, men at undervisningen så vidt muligt bør knytte sig til virksomheder og ting, som man finder i det omgivende samfund, så eleverne kan se sammenhængen mellem det, de lærer og den verden, de lever i (Dewey, 2008, s. 30 - 31). Dewey var dog bevidst om, at man ikke bare lærer noget ved blot at være aktiv og handlende, men at graden af kvalitet af den erfaring, man gør sig, også spiller en stor rolle. Dette afhænger meget af læreren og de omgivelser, som læreren tilbyder eleven at gøre sine erfaringer i. Læreren opstiller en gennemtænkt aktivitet, hvor elevens erfaringsdannelse sker i vekselvirkning med omgivelserne, og hvor læreren er indirekte styrende (Nyboe, 2020, s. 202).

Med "ud af skolen" oplevelser får eleverne mulighed for at se sammenhæng mellem det omgivende samfund og det, som læres i skolen. Da ude-rummet i sig selv rummer ting fra flere fag på en gang (ibid, s. 211), er det oplagt at arbejde tværfagligt. Under vores litteraturindsamling fandt vi en artikel fra Folkeskolen, som beskriver en skole, der udelukkende arbejder projektorienteret. Et projekt på skolen omfatter for det meste 3 til 4 fag, som arbejder sammen om et bestemt tema. Fag som tysk og fransk indgår dog sjældent,

da skolen mener, at eleverne skal have tid nok til at fordybe sig i sprogene (Bjerril, S., 2024, s. 15). Vi undrer os over påstanden, at man ikke kan fordybe sig i sprog tværfagligt, da sprogforskning netop påpeger det modsatte (Coyle, 2010, s. 27-29).

Sprogundervisningen i skolen er ofte eksplicit, hvilket for mange elevers vedkommende kan virke abstrakt, da kun meget få har erfaring eller oplevelser, som de kan koble sammen med det fremmedsprog, de lærer (Pagonis & Salomo, 2014, s. 11). Det gælder især for tysk eller fransk, hvorimod engelsk er bedre stillet, da eleverne er omgivet af engelsk gennem musik, sociale medier, TV, film etc. Ifølge sprogforskningen har unge nemmere ved at lære et sprog implicit, som netop sker i autentiske kommunikative situationer, hvor sproget bliver koblet til en handling eller en konkret oplevelse (ibid). En kombination af både eksplicit og implicit læring er at foretrække, da *"[...] den abstrakte viden har sværere ved at fæstne sig i vores hukommelse, hvis der mangler mentale "huskeknager" at hænge dem op på"* (Nyboe, 2020, s. 204).

En mulig løsning, hvor både eksplicit og implicit sproglæring bliver inddraget, er CLILL - Content and Language Intergrated Learning. CLILL er en tilgang til brug af fremmedsprog i andre fag. *"Det handler om, at indhold og sprog integreres i undervisningen, således at der undervises både i emnet og sproget samtidig, [...]"* (Andersen, 2014, s. 240).

I en artikel fra Folkeskolen fra 2023 beskrives det, at det Nationale Center for Fremmedsprog støtter et udviklingsprojekt ved navn "CLILL-baserede undervisningsforløb på tværs af sprog og niveauer". I artiklen fortæller en lærer, at det er meget relevant og oplagt at lave CLILL i samarbejde med historie eller samfundsfag, da fremmedsprog har som målsætning at udvikle elevernes interkulturelle kompetencer og viden om andre kulturer og samfundsstrukturer, hvilket fagene historie og samfundsfag vil kunne støtte op om (Albrechtsen, 2023).

Kjeld Fredens er fortaler for, at læring sker gennem kroppen, og skriver *"[...] abstrakt tænkning er uden mening, medmindre de bygger på en fysisk erfaring"* (Fredsen, 2018, s. 159). Kroppens sanser og dens relationer til den omgivende verden, er et vigtigt element for barnets kognitive udvikling (ibid, s. 166).

Vi mener, at "ud af skolen" oplevelser er utrolig relevante for unge i dag, således at deres sanser bliver stimuleret og erfarer læring med kroppen, så de får mulighed for at danne de "kroge", de skal bruge til at hænge ny viden på deres eksisterende viden (Nyboe, 2020, s. 204). Ifølge Fredsen (2018) er empati generelt dalende, hvilket gør det endnu mere relevant at arbejde med historie, da historisk empati er en vigtig kompetence, som lærer eleven at skifte perspektiv og indleve sig i andre personers syn på verden, samt møde fortiden gennem dens egne forudsætninger (Poulsen, 2021, s. 67). Samtidig udvikles sprog bedst i samspil med andre mennesker (Gibbons, 2016, s. 22), hvilket igen er med til at øge udviklingen af mellemmenneskelige relationer. Interkulturel kompetence er også et fælles mål for tysk og bidrager til at kunne skifte perspektiv, samt øger forståelsen for andre kulturer og sociale baggrunde (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 6).

På baggrund af ovennævnte overvejelser underbygget med teori mener vi, at et tværfagligt samarbejde mellem tysk og historie vil være særdeles givende for begge fag ift. elevernes motivation og indstilling til fagene. Samtidig vil det også gavne eleverne i deres dannelse som empatiske medborgere i samfundet, hvilket jo også er en del af folkeskolens formål (Folkeskoleloven, 2024, § 1).

Denne påstand vil vi undersøge med nedenstående problemformulering.

1. 1 Problemformulering

Hvordan oplever lærere og elever tværfaglige eksterne læringsrum i fagkombineret undervisning mellem tysk og historie, og hvorledes kan man tilrettelægge et fagkombineret undervisningsforløb, så det er meningsfuldt for begge parter - faglærere og elever.

2. Læsevejledning

I afsnittet om vores videnskabsteoretiske ståsted beskrives den hermeneutiske opbygning af vores opgave og begrundelse for valg af afsnit, hvilket vi derfor ikke vil uddybe her.

I vores undersøgelsesdesign- og analyseafsnit henviser vi til vores empiri via forkortelser, hvis betydning kan ses i bilag 5.

3. Videnskabsteoretisk udgangspunkt: Hermeneutik

Vores undersøgelse er videnskabsteoretisk forankret i hermeneutikken, idet vi er interesserede i, hvordan elever og lærere tillægger mening og betydning i tværfaglige undervisningsforløb i eksterne læringsrum. Det vil sige, at vi ontologisk forstår vores informanter som fortolkende subjekter, hvis meninger og betydningstilskrivelser vi som "forsker-subjekter" ligeledes kan erkende gennem fortolkning. Således bygger vores epistemologi på hermeneutikkens fortolkningslære.

Wilhelm Dilthey udviklede hermeneutikken til ikke kun at indbefatte fortolkning af tekster, *"[...] men en videnskab om fortolkning af alle slags manifestationer af menneskers liv [...] de handlinger, hvorigennem mennesker skaber sådanne varige levn"* (Christiansen m.fl., 1994, s. 231). Til dette krævede en særlig fortolkningsmetode, som i dag kaldes den hermeneutiske spiral (ibid). Den hermeneutiske spiral viser, at forståelse og fortolkning foregår i en delvist cirkulær proces, hvor man først gør sig bevidst med egne forforståelser, så erhverver man sig ny viden, som får en til at gå tilbage og revurdere sine forforståelser, hvilket fører en fremad i den videre videns- og meningsskabende proces. Enden på spiralen nås, når man opnår en helhedsforståelse af sine forforståelser og nyerhvervede viden (ibid.).

Dilthey skriver, at forståelsen og fortolkningen opstår gennem "læsning" af menneskers handlinger og ytringer set i lyset af den historiske kontekst, de befinder sig i (ibid., s. 232) samtidig med at man som fortolker er bevidst om egne forforståelser og fordomme i sin tolkning (ibid.).

Hermeneutikeren Hans-Georg Gadamer understreger, at man i sin fortolkning og forståelse af menneskelige handlinger ikke kun skal inddrage disse menneskers historiske kontekst. Som fortolker bør man også være sin egen historiske kontekst bevidst i sit fortolkningsarbejde (ibid, s. 233). Gadamer mener, *"[...] at forståelse består i en form for sammensmeltning mellem fortolkerens og den historiske persons, eller den overleverede teksts, forståelseshorisonter"* (ibid.). Dvs. fortolkeren indoptager den/det tolkedes forståelseshorisont og udvider dermed sin egen forståelseshorisont .

3.1 Opgavens hermeneutiske opbygning

Opbygningen i selve opgaven følger den hermeneutiske spiral, som man kan sige bevæger sig igennem fire delvist cirkulære faser:

1) Forforståelse, 2) Tolkning, 3) Fortolkningens horisont og 4) Ny forståelse

3.1.1 Forforståelsen

I vores forforståelsesfase starter vi med en indledning, som kortlægger vores forforståelser af emnet, som leder os til vores problemstilling. Gennem vores undersøgelsesdesign dykker vi ned i de menneskelige handlinger og meningskabelser, som vi gerne vil opnå større indsigt i og hvor vi samtidig vurderer kvaliteten af vores empiri. Herunder overvejer vi vores undersøgelsesdesign ud fra et etisk perspektiv. Derefter læser vi yderligere teori for at kunne begrebsliggøre vores empiriske fund og kontekstualisere dem i deres teoribaserede historiske kontekst, hvilket tilsammen gør det muligt for os at tolke vores empiri i analysen.

3.1.2 Tolkning

Gennem analysen samler vi vores forståelser fra vores indledning, vores ny erhvervede viden fra vores empiri og teoretiske læsning og laver en tolkende vekselvirkning mellem vores forforståelser, vores observerede menneskelige handlinger og ytringer og den teori vi har læst, nøjagtigt som den hermeneutiske spiral anviser.

3.1.3 Fortolkningens horisont

Efter at have behandlet og fortolket hver del i vores projekt, så hver del ikke længere modificerer de forrige dele (Christiansen, 1994, s. 232), leder disse os hen til en en horisontsammensmeltning, som vi beskriver i vores konklusion.

3.1.4 Ny forståelse

Vores forforståelse af vores problemstilling og vores ny erhvervede forståelse af den gennem vores analyse og konklusion, leder os til en helhedsforståelse af begge forståelser, som vi kan bruge til vores perspektiveringsafsnit, som netop skal vise vores udvidede og dybere forståelse af vores problemstilling.

I forlængelse af sidste fase, er det vigtigt for os at påpege, at vi ønsker at opnå forståelse for vores problemstilling og ikke som sådan en forklaring, som naturvidenskaben ofte sigter mod (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 46) “[...] idet det er menneskets intentioner, meningstilskrivninger og betydningsdannelser, som er hermeneutikkens genstandsfelt” (ibid, s. 46 - 47).

4. Vores undersøgelsesdesign og kvaliteten af vores empiri

Vi valgte at lave et kombineret kvalitativt og kvantitativt undersøgelsesdesign og har således gjort brug af spørgeskemaer, observation og fokusgruppeinterviews.

Vores undersøgelsesdesign bestod af tre faser: 1) Forundersøgelse, 2) test og 3) feedback. I det følgende gennemgås hver fase, de anvendte metoder og hvad vi erfarede ved brugen af dem, og hvad de betød for kvaliteten af vores empiri.

4.1 Fase 1: Forundersøgelse

Vores forundersøgelser-fase bestod dels af en ufokuseret eksplorativ observation af det eksterne læringsrum, Mindelunden, dels en online spørgeskemaundersøgelse blandt elever og lærere og dels en fokuseret observation af en skoleklasses deltagelse i et af Mindelundens egne undervisningsforløb med egen kulturformidler. Alle dele ville vi bruge til udvikling af vores eget undervisningsforløb.

4.1.1 Hvorfor en eksplorativ og ufokuseret observation?

Vi begyndte vores undersøgelse med at besøge vores udvalgte eksterne læringsrum Mindelunden i form af en eksplorativ og ufokuseret observation. Dvs. vi udarbejdede ikke en observationsguide, men forholdt os åbne for indtryk for at skabe os et overblik over stedet (Ringvad, 2017, s. 116).

Formålet med en eksplorativ og ufokuseret observation er “[a]t sondere og orientere sig helt overordnet med henblik på at udvælge observationspunkter til efterfølgende observationer” (ibid). Besøget havde også det formål, at vi selv fik en oplevelse af stedet, hvorved vi kunne iagttage, hvordan stedet påvirkede os, og hvordan vi interagerede med omgivelserne.

Samtidig var det også for at søge inspiration og undersøge praktiske forhold til vores undervisningsforløb.

4.1.2 Hvorfor spørgeskemaer?

I forlængelse af den ufokuserede eksplorative observation lavede vi en spørgeskemaundersøgelse for at opnå indsigt i elevers og læreres holdning til tysk og historie, samt til eksterne læringsrum, og hvordan de forholdt sig til en tværfaglig kombination af alle tre dele.

4.1.3 Spørgsmålenes design og formidling

Elev-spørgeskemaerne bestod af faktuelle spørgsmål og holdningsspørgsmål, som tidsmæssigt både var aktuelle og prospektive (Reimer & Sortkær, 2017, s. 146 -147), dvs. vi havde brug for viden om deres forhold til tysk og historie (aktuelt) og hvad de tænkte om tværfaglige undervisningsforløb mellem tysk og historie (prospektivt).

Vi simplificerede ord og begreber, så det var let og forståeligt for eleverne at besvare spørgsmålene, da det er vigtigt at tilpasse spørgsmålene i forhold til respondentens alder samt sproglige og forståelsesmæssige forudsætninger (Ibid, s. 147). Fx i stedet for at bruge ordet "eksterne læringsrum", valgte vi at bruge museum. Vi ved, at det er meget specifikt og mere snævert i forhold til hvad eksterne læringsrum indebærer, men vi tænkte det ville være nemmere for eleverne at forholde sig til og forstå, at der i hvert fald ikke var tale om et læringsrum på skolen.

Jo længere spørgeskemaet føles for respondenten, desto større risiko er der for, at reliabiliteten falder (ibid, s. 149). Derfor havde vi fokus på at lave korte og enkle spørgsmål (SE).

Da lærerne er fagprofessionelle med viden og erfaring inden for emnet, ville vi ikke simplificere ord og begreber. Dog var vi påpasselige med mængden af spørgsmål for ikke at trætte respondenterne (Reimer & Sortkær, 2017, s. 149).

Man kan diskutere, om det er bedst med et stort antal besvarelser eller få, men med uddybende svar. En kombination af begge dele er at foretrække, når man som vi er

interesseret i meningskabelse. For at imødekomme de respondenter, som gerne ville uddybe deres svar, lagde vi derfor plads ind til dette i spørgeskemaerne, både til elever og lærere. Således skabte vi åbne svarmuligheder, som kan være svære at systematisere og måle, da svarene kan være meget individuelle (ibid, s. 148), men da vores fokus for spørgeskemaundersøgelsen var, at få indsigt i elever og lærers opfattelse og erfaring med eksterne læringsrum og tværfaglighed mellem tysk og historie, ville det være godt for vores forståelse med de individuelle uddybninger.

4.1.4 Fokuseret observation af Mindelundens eget undervisningsforløb

Som afslutning på forundersøgelser-fasen kontaktede vi Mindelunden og spurgte, om vi måtte have lov til at observere en klasse, mens en medarbejder gennemførte et undervisningsforløb med den. Formålet med observationen var at iagttage, hvordan eleverne interagerede med stedet, og hvordan medarbejderen interagerede med eleverne og formidlede den planlagte undervisning. Da observation handler om at kortlægge “[...] hvad en afgrænset gruppe af mennesker foretager sig et bestemt tidsrum på et bestemt sted” (Østergaard, 2017, s. 27), mente vi, at observation ville være det rette metodevalg til at indfange elevernes reaktioner og interaktioner med det eksterne læringsrum. Observationen foregik dog i et monofagligt eksternt læringsrum med et undervisningsforløb udviklet og gennemført af Mindelunden.

Observationerne skulle give os praktiske tips, som vi kunne tage højde for i vores eget undervisningsforløb og om muligt forberede os på elevernes reaktion og interaktion med stedet.

Vi valgte at lave en fokuseret observation, som afgrænser ens opmærksomhed til bestemte fokuspunkter (Ringvad, 2017, s. 116). Dertil lavede vi en observationsguide (ibid, s. 115), som støtte for vores feltnotering. Vi uddyber observationsguidens indhold nærmere under afsnittet om fase 2 i vores undersøgelsesdesign.

Man kan indtage forskellige roller som observatør (Østergaard, 2017, s. 33-34). I vores tilfælde valgte vi at være deltagende observatører (ibid, s. 33). Som deltagende observatører var vi med på rundvisningen. Mens eleverne lavede deres opgaver, delte vi os op, så en af os observerede og den anden talte med Mindelundens underviser. Under sidste del af

observationen spurgte vi til elevernes baggrund, hvilken klassesdynamik de havde, og hvordan de var blevet forberedt på mødet med det eksterne læringsrum. Det var en fordel, at vi som deltagende observatører kunne spørge, hvor i deres undervisningsforløb de brugte det eksterne læringsrum, som vi kunne bruge til vores egen planlægning og brug af Mindelunden. En ulempe ved vores deltagelse kunne være, at vi påvirkede elevernes adfærd og at det, vi iagttog, ikke var autentisk, hvis eleverne fx gjorde sig ekstra umage med at opføre sig hensigtsmæssigt.

4.2 Fase 2: Test

I fase to testede vi et delelement af vores samlede undervisningsforløb ved at gennemføre det med en 8. klasse og observerede deres interaktion med det tværfaglige eksterne læringsrum i Mindelunden. Vi afprøvede et element i undervisningsforløbets mellemfase, da det var i denne fase, at eleverne gjorde brug af det tværfaglige eksterne læringsrum.

4.2.1 Observation af elever i eget undervisningsforløb

Her brugte vi igen observation som metode, da vi ønskede at indfange elevernes reaktioner og interaktioner med det eksterne læringsrum og lærerens rolle i disse omgivelser og dennes interaktioner med eleverne, altså det *ikke italesatte*, som deltagerobservation er meget velegnet til at indfange (Szulevicz, 2015, s. 104). Vi brugte samme observationsguide (OBG) som observationen i fase et. I modsætning til forrige observation, valgte vi dog kun at lade en af os være i rollen som *deltagende observatør* (Østergaard, 2017 s. 33), hvor denne igen blot noterede i observationsguiden og stillede spørgsmål i forlængelse af det, eleverne blev undervist i. Den anden indtog lærerrollen og blev en del af observationen og et fokuspunkt i vores observationsguide (ibid). Fordelen ved denne fordeling var, at den, som havde lærerrollen, førte ordet i kommunikation med eleverne; samtidig lagde observatøren mærke til ting, som lærerrollen ikke gjorde og kunne dermed didaktisk supplere og understøtte eleverne og læreren. Det kan være en ulempe, hvis observatørens og lærerrollens relation er anstrengt, da støtten kan opfattes som en provokation af lærerrollens professionalitet. Det, at observatøren var ekstra deltagende, kunne dog også være en ulempe, så observationerne ikke blev nedfældet. I vores tilfælde, fik vi dog både gode notater og supplerede hinanden godt.

Vores observationsguide bestod af fem undersøgelsesspørgsmål. For hvert spørgsmål havde vi noteret tegn, som vi skulle kigge efter, som mulige svar på vores undersøgelsesspørgsmål. Dette var vigtigt at forberede inden observationen, da man som novice i felten ofte kan have en tendens til at forsøge at notere enhver detalje og hvert et ord som bliver sagt, hvilket kan gøre, at man fokuserer for meget på at notere frem for at observere på det, man egentlig ønsker at undersøge (Szulevicz, 2015, s. 111).

4.3 Fase 3: Feedback

I fase tre fulgte vi op på test-forløbet med et lydoptaget fokusgruppeinterview med fire udvalgte elever. Dette afdækkede, om eleverne opfattede vores tværfaglige undervisningsforløb i et eksternt læringsrum som meningsfuldt. I interviewet havde vi fokus på at facilitere en diskussion på baggrund af deres oplevelser af det tværfaglige eksterne læringsrum, som vi havde tilrettelagt for dem.

4.3.1 Hvorfor fokusgruppeinterview

Fokusgruppeinterview blev oprindeligt brugt første gang til at bedømme folks reaktioner på propaganda under anden verdenskrig og blev senere brugt til en bred vifte af evalueringsundersøgelser (Præstegaard & Nørby, 2016, s. 152). Da vi ønskede at undersøge elevernes reaktion på undervisningsforløbet og deres bedømmelse af det, var det oplagt med et fokusgruppeinterview som metodevalg.

4.3.2 Redegørelse for teori for fokusgruppeinterview

Et fokusgruppeinterview kan bestå af en gruppe på ti til tolv personer, men det anbefales at man bruger en gruppe på tre til seks personer til et bachelorprojekt for overskuelighedens skyld (ibid, s. 158). I vores tilfælde valgte vi fire personer. Udvælgelsesprocessen af de valgte personer er vigtig at fastsætte, da det er afgørende for udfaldet af interviewet (ibid, s. 155 - 156). De fire personer skulle være repræsentative for hele klassen, så vi så vidt muligt fik alle elevperspektiver med i analysen. Vi bad derfor klasselæreren om at udvælge dem på baggrund af køn, etnicitet, sociokulturelle baggrund og faglige niveau i de pågældende to fag.

Vi lavede en interviewguide, som også anbefales til et fokusgruppeinterview (ibid, s. 159) med forskellige udsagn, som havde relation til deres oplevelse med fagene og det eksterne læringsrum. Vi bad eleverne om at diskutere udsagnene. Et eksempel på et af udsagnene var: *“Historien om 2. verdenskrig bliver mere levende for mig, når jeg både skal arbejde på tysk og dansk”* (IVGE). Ligesom i spørgeskemaerne til eleverne var vi opmærksomme på at formulere udsagnene, så de var let forståelige. Hvis eleverne virkede usikre, uddybede vi udsagnet for dem. Det er vigtigt at have sin målgruppe for øje i formuleringen af spørgsmål eller udsagn til interviewet, for at undgå misforståelser, som kan give inkorrekt data. Samtidig skal udsagn og spørgsmål være åbne, så de lægger op til beskrivelser, forklaringer og diskussioner (Præstegaard & Nørby, 2016, s. 161), hvilket vi mente, alle vores udsagn gjorde. Dog kunne vi i interviewet observere, at udsagnene ikke havde den helt tilsigtede effekt. Eleverne opfattede dem mere som spørgsmål, som skulle besvares og ikke at de indbyrdes skulle diskutere dem.

For at få alle gruppe-medlemmerne til at udtale sig indtog vi rollen som moderatører for interviewet. Som moderatører var vores opgave at *“[...] være åben og nysgerrig, spørge ind og forfølge svar [...]”* (ibid, s. 163) og sørge for at alle deltagere følte sig trygge ved at udtale sig om det givne problemfelt eller udsagn (ibid.). Som moderatører oplevede vi, at vi ikke gav tid nok til at overveje de udsagn, vi stillede. Vi tolkede deres tavshed med, at de ikke havde forstået udsagn eller spørgsmål. Hvis vi havde givet eleverne længere tænketid og holdt længere pauser under samtalen, ville eleverne måske af sig selv have uddybet egne udtalelser eller kommenteret yderligere på andres input (Glasdam, 2016 s. 141).

Moderatoren bør have øje for gruppens magtstrukturer og dermed sørger for at ingen taler i munden på hinanden eller afbryder, så alle kommer til orde (ibid.). Til interviewet var det tydeligt, at vi var opmærksomme på at få alle elever inddraget ved at få alle til at ytre sig om hvert udsagn. Som moderator bør man vælge et trygt sted, hvor interviewet skal foregå (ibid, s. 158 - 159). Vi valgte et aflukket lokale på elevernes skole, da det var genkendeligt og trygt for eleverne. Interviewet optog vi med diktafon, så vi som moderatører ikke skulle fokusere på at tage feltnoter undervejs; samtidig fik vi alle udtalelser ordret med i vores empiri og videre analyse.

Ifølge teorien bør et fokusgruppeinterview vare ca. 1,5 time (ibid, s. 159). Vi mente, dette ville være for krævende og uoverskueligt for eleverne og fastsatte tiden til 45 min, som en normal undervisningslektion. Vi planlagde at bruge fem minutter på at briefe om rammerne

for selve interviewet og spørge ind til, om alle gav samtykke for deres deltagelse. Vi havde udarbejdet syv udsagn, som vi afsatte 30 min. til at diskutere. For at nå alle udsagn, satte vi ca. fire minutter af til hvert udsagn. De sidste 5 min. brugte vi til at forhøre os om alle gruppemedlemmer var indforstået med at vi brugte deres diskussioner til vores opgave og om de havde andet, de ville tilføje. Interviewet varede kortere tid end planlagt, da eleverne ikke brugte så lang tid på hvert udsagn. Dette havde vi ikke taget højde for og burde have planlagt flere udsagn. Derudover manglede vi som førstegangs moderatorer en del erfaring i interviewteknikker, som kunne hjælpe med at uddybe elevernes svar.

4.3.3 Redegørelse for fokusgruppeinterview med lærere

En forudsætning for at lærere indgår i tværfaglige undervisningsforløb kræver, at de føler sig fagligt kompetente og kan se sig selv i et tværfagligt samarbejde (Klinge, 2017, s. 181-184). Føler læreren sig usikker og udfordret på sin faglighed og viden, præger det dennes undervisning og dermed også elevernes læring (ibid, s. 184). Hvis læreren ikke kan se det meningsfulde med sin undervisning, finder eleverne heller ikke mening (ibid., s. 193). Vi satte derfor vores undervisningsforløb under lup gennem et fokusgruppeinterview med to tysklærere og to historielærere, som skulle diskutere fordele og ulemper i vores forløb og realiseringen af det. Denne diskussion skulle lede til vigtig viden for vores handleperspektiv.

Det var svært at finde lærere, som havde tid og overskud til at deltage i interviewet, men det lykkedes at få to historielærere fra samme skole og to tysklærere fra to forskellige skoler til at deltage i interviewet. For at gøre det nemt at mødes, lavede vi et videooptaget fokusgruppeinterview (IVGL) via et googlemeet link.

Grundet lærernes tidspres, valgte vi igen at holde interviewet på 45 minutter, så ingen fandt det for krævende og uoverskueligt at deltage.

Gruppensammensætningen var forholdsvis homogen, da alle var lærere og dermed havde en arbejdsmæssig fælles baggrund og kontekstforståelse og samtidig havde de også nogenlunde samme alder og undervisningserfaring (Præstegaard & Nørby, 2016, s. 155). Gruppensammensætningen differentierede sig i forhold til deres linjefag, da de jo netop skulle diskutere undervisningsforløbet gennem hvert deres faglige perspektiv. Gruppen bestod af to kvinder og to mænd. De to historielærere bestod af en mand på 44 år, 13 års undervisningserfaring med dansk og historie som linjefag og en kvinde på 41 år, 12 års

undervisningserfaring og med dansk, historie og specialpædagogik som linjefag. De to tysklærere bestod af en kvinde på 34 år, med 12 års undervisningserfaring og med linjefag i tysk, engelsk og dansk. Den anden tysklærer var en mand på 38 år og syv års undervisningserfaring med tysk, dansk og samfundsfag som linjefag.

Vi valgte igen, som i det tidligere fokusgruppeinterview, at lave en interviewguide (IVGL). Vi startede med en før-briefing, hvor alle lærerne skulle have læst vores undervisningsforløb (UVF) igennem forud for interviewet. Vi startede med en fem minutters kort briefing om rammer, samtykke og anonymisering.

Vi havde dog til dette fokusgruppeinterview valgt ikke at bruge udsagn som oplæg til diskussion, da vores undersøgelse gik på at diskutere fordele og ulemper ved vores tværfaglige undervisningsforløb med brug af eksterne læringsrum. Vi satte derfor 10 min af til diskussion af hver fase i undervisningsforløbet (UVF), hvor lærerne skulle diskutere, hvad de tænkte om de læringsmål vi havde sat for begge fag, og om de var fyldestgørende. Samtidig spurgte vi, hvordan de plejede at sætte læringsmål i et tværfagligt samarbejde samt hvordan de ville have planlagt faserne, og hvilke muligheder og udfordringer de så i det tværfaglige samarbejde (IVGL). Vi sluttede af med at debriefe, om de stadig var indforståede med at deltage i interviewet, og om de havde yderligere kommentarer til vores undervisningsforløb og deres oplevelse af brugen af eksterne læringsrum. Til det endelige interview var vi imponeret over, hvor godt og detaljeret alle lærere havde sat sig ind i vores undervisningsforløb. De havde gjort sig gode overvejelser og alle havde overvejet, hvilke muligheder de så i det i egen undervisning i forhold til deres elever og som muligt eksamensmateriale. Det var en konstruktiv diskussion, og alle argumenterede for deres synspunkter. Det var tydeligt at mærke, at alle havde undervisningserfaring og kunne byde ind med en del.

5. Ethiske overvejelser

I forbindelse med vores undersøgelsesdesign, gjorde vi os grundige overvejelser om, hvordan vi etisk forsvarligt skulle indsamle vores empiri til brug i vores projekt, og hvordan vi kunne organisere det, så mængden af empiri blev passende. Vi ville undgå at indsamle unødvendig empiri, så vi undgik at inddrage mennesker, hvis bidrag til empiri alligevel ikke blev brugt i opgaven.

Vi havde fokus på, hvordan vi kunne gøre det til en god oplevelse for alle, vi inviterede til at deltage (Glasdam mfl., 2016, s. 32) og var meget opmærksomme på, hvordan de mennesker, som blev en del af vores projekt, oplevede at være med (Ibid., s. 25).

5.1. Lovgivning

Vi satte os ind i lovgivningen omkring empiriindsamling og brugen heraf. Loven foreskriver, at vi som professionsbachelorstuderende skal leve op til nøjagtigt de samme krav, som stilles til forskere på højere niveauer (Glasdam mfl., 2016 s. 24), hvilket vi har gjort os umage i at honorere, bla. ved at informere vores deltagere grundigt forud for inddragelsen og ved at indhente samtykke med mulighed for at stille yderligere spørgsmål under hele forløbet (ibid., s. 27).

Alle deltagere i dette projekt er anonymiseret, så det kan offentliggøres uden at der skal foretages yderligere gennemgang af empirien (Glasdam, Hansen, Pjengaard, 2016, s. 38).

6. Analysebegreber og deres teoretiske kontekst

6.1 Vores teoretiske tilgang

I vores teoretiske afsnit introducerer vi de teoretikere, som vi har ladet os inspirere af, og overordnet beskriver vi teoretikernes kernebegreber og forskning, som er relevante for analysen af vores empiri.

Analysen griber vi dynamisk an. Vi bruger empirien til at styre fremstillingen af vores analyse og løbende koble relevant teori til vores empiriske nedslag. Således bliver teorien løbende defineret og begrundet gennem analysen. Vores problemstilling vil vi opdele tematisk og temaerne vil vi bruge som afsnit i vores analyse.

6.2 Tværfaglighed

I vores forståelse af tværfaglighed gør vi brug af Hans Jørgen Kristensens beskrivelser af tværfaglighed og hvilken indflydelse det har på elevernes læring og skolen som helhed. Kristensen beskriver tre former for *tværfaglighed*: 1) a-faglighed, 2) flerfaglighed, 3) problemstyret tværfaglighed (Kristensen, 1987, s. 19-31).

Alle tre er opstået ud fra forskellige måder at forstå *faglighed* på. Kristensen angiver to måder at anskue faglighed på som “[...] *faglighed som resultatformidling og faglighed forstået som deltagelse i videnskabsprocessen*” (ibid., s. 18).

6.2.1 a-faglighed

Et tidligt forsøg på en form for tværfaglighed var i 1930'ernes eksamensfrie mellemskole, hvor man forsøgte at give skolefagene mening ved at give samme lærer flere fag i en klasse (ibid., s. 19). Eleverne arbejdede med emner, som berørte videnskabsfagene, som fx historie, geografi etc. Det er den emneorienterede tilgang til faglighed, som betegner a-faglighed, den første form for tværfaglighed (ibid., s. 20). Den emneorienterede læringsmodel som blev brugt, var ikke den videnskabelige og dens kompetencer, men “den fornuftige voksne”, som uden videnskabelige kompetencer undersøger et emne nøgternt. Fagligheden blev fortsat opfattet som resultatformidling i denne form for tværfaglighed (ibid., s. 21).

6.2.2 Flerfaglighed

Flerfaglighed som form for tværfaglighed kan typisk beskrives med, at flere faglærere mødes og finder et fælles emne, hvorefter hver faglærer byder ind i forhold til det valgte emne med deres fag (ibid., s. 22). Ud fra et tværfagligt perspektiv er det dog stadig svært at se, hvordan denne form for tværfaglighed adskiller sig fra den fagopdelte undervisning. Hvis meningen med tværfaglighed er at lære eleverne, at man i arbejdet med et emne kan bruge noget fra et fag og noget andet fra et andet, så er det en succes, men hvis man forstår tværfaglighed som at skabe sammenhæng mellem de enkelte fag i arbejdet med et emne, så kan man ikke ligefrem kalde det en succes (ibid., s. 23).

6.2.3 Problemstyret tværfaglighed

I begyndelsen havde problemstyret tværfaglighed ikke fokus på tværfaglighed, men at eleverne fik viden om de aktuelle videnskabsfag, deres metoder og tilgange til viden gennem problemorienteret undervisning. Baggrunden for denne form for undervisning var, at fagene afspejlede de aktuelle videnskaber i samfundet og at elever ville blive mere eksperimenterende og kreative i deres læringsproces (ibid.).

Den problemorienterede samt kreative tilgang førte til brug af projektarbejde, hvor man brugte “[...]tværfaglig videnskab som model for læringsarbejdet.” (ibid., s. 25) og hvor problemstillingerne blev formuleret i samspil mellem elever og lærere. Problemstillingerne havde oftest relation til det omgivende samfund og elevernes eget liv. Gennem projektarbejdet gik skolens opgave fra at være formidler af fag, til at have ansvaret for at udvikle elevernes kompetencer til at håndtere et liv i et problemfyldt og konfliktfyldt samfund (ibid., s. 26). Mange lærere tog denne form for tværfaglighed til sig, men de mødte udfordringer i projektarbejdet, bl.a. deres egen omstilling fra ideen om faglighed som resultatformidling til faglighed som deltagelse i videnskabsprocesser (ibid., s. 18). Elevernes ofte manglende interesse for fag, samfund og videnskab var et problem, hvilket resulterede i at problemstillingerne blev for brede, og der opstod tvivl om at eleverne rent faktisk opnåede værdifuld viden (ibid., s. 28).

Ud fra vores faglige ståsted mener vi at den problemorienteret tværfaglighed, hvor faglighed ses som deltagelse i videnskabsprocesser, er den mest egnede når man ønsker at arbejde tværfagligt, da det ifølge teorien opleves som vedkommende læring for eleverne og er relevant for nutidens kompetencekrav.

6.3 CLILL - Content and Language Integrated Learning

Da vi ønsker at undersøge elevernes oplevelse af det tværfaglige samarbejde mellem fagene historie og tysk, har vi valgt at gøre brug af sprogteorien CLILL, som er fortaler for implementering af fremmedsprog i alle fag i skolen. Do Coyle er ekspert indenfor denne sprogteori og Hanne Leth Andersen er en stor fortaler for brugen af CLILL.

6.3.1 Hvad er CLILL?

Coyle beskriver CLILL som en dobbelt fokuseret undervisningstilgang. Dobbeltheden kommer af, at man underviser på et ekstra sprog, ud over modersmålet, hvorigennem man både lærer undervisningsindholdet og fremmedsproget simultant. CLILL skal ikke forstås som en ny måde at lære sprog på, men en ny måde at undervise og lære at lære på, hvor både fremmedsproget og faget der undervises har lige prioritering. CLILL er indholdsbarer og

dermed adskiller denne undervisningstilgang sig fra anden sprogundervisning (Coyle mfl., 2010, s. 1).

6.3.2 Hvilket læringssyn har CLILL?

CLILL har et socialkonstruktivistisk syn på læring. Ifølge socialkonstruktivisterne sker læring, når undervisningen er interaktiv, støttet og elevstyret. Lærerens opgave i denne form for læring er at facilitere kognitive udfordringer inden for elevens zone for nærmeste udvikling (ibid., s. 29). Her refererer forfatterne til socialkonstruktivisten Vygotsky, som gennem sin zone for nærmeste udvikling beskriver, at læring altid skal være udfordrende, men med den rette støtte, stilladsering og vejledning stadig være opnåelig for eleven (ibid.).

At lære et indhold på et fremmedsprog er absolut kognitivt udfordrende, men for at kunne være modtagelig for de kognitive udfordringer i en indholds fokuseret undervisning som CLILL, kræver det at undervisningen gør brug af gruppearbejde, problemløsning og tillader eleverne at udtrykke deres undren og spørgsmål til emnet. Det er vigtigt, at eleverne lærer at samarbejde og interagere konstruktivt med deres gruppemedlemmer, hvor de både kan gøre brug af hinandens styrker og finde måder at kompensere for hinandens svagheder - de skal lære at lære sammen (ibid.). CLILL's socialkonstruktivistiske tilgang harmonerer også med nyere sprogforskning, som peger på, at sprog læres bedst i interaktion med andre og i en autentisk kontekst, som netop CLILL tilbyder gennem dens indholds fokuserede tilgang, hvor behovet for sprog bliver autentisk, da de på fremmedsproget skal udtrykke og forklare sig om et indhold, som de samtidig er igang med at undersøge og lære om (ibid, s. 32).

6.3.3 Hvordan skal eleverne kommunikere om et indhold på et sprog, de ikke kender? Og hvad med grammatikken?

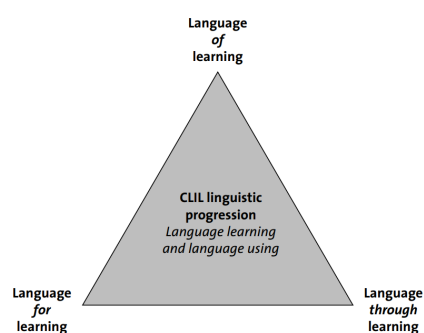
Hvis vi starter med det sidste, så læres grammatik gennem traditionel sprogundervisning ud fra progressionen i elevernes niveau, men med CLILL læres grammatik ud fra det behov, som eleverne får, for at kunne udtrykke sig korrekt i den autentiske kontekst. Det, at eleverne gør brug af fremmedsproget i en autentisk kontekst, gør at behovet for grammatik opstår i brugen af sproget (ibid., s. 35). Dermed bliver læringen om grammatik meget mere konkret

og implicit end abstrakt og explicit, som grammatik ofte fremstår for elever i grundskolen i den traditionelle sprogundervisning.

Men for at eleverne overhovedet kan kommunikere sammen på fremmedsproget, kræver det at læreren har en dybere indsigt i det fagsprog, som eleverne skal lære for at kunne kommunikere og dermed forstå indholdet (Coyle mfl., 2010, s. 35). Hanne Leth Andersen nævner også, at man i Finland sender lærere på CLILL-kursus, så de bliver eksperter i brugen af CLILL og dennes tilgang til læring (Andersen, 2014, s. 240).

For at man som lærer kan give den bedste stilladsering for sine elever i sin CLILL undervisning, refererer forfatterne til en undervisningsmodel kaldet "The Language Triptych", som kan ses til højre (ibid., s. 36).

Modellen er netop blevet udviklet som hjælp til hvordan læreren integrerer kognitivt udfordrende indhold med sproglæring og brugen af sproget. Modellen består af 3 fokusområder: 1) *Language of learning*, 2) *Language for learning* og 3) *Language through learning* (ibid.).



- 1) *Language of learning* er toppen af triptykonet, hvor fokus er på at finde frem til det fagsprog og de vigtigste begreber indenfor det indhold/emne, man har valgt for sin undervisning og dermed finde frem til fremmedsprogets nødvendige sprog-stilladsering, som muliggør, at eleverne kan kommunikere om indholdet på fremmedsproget. Her kunne sprogstilladseringen være i form af sproglige vendinger og chunks, som bruges i kommunikationen om emnet/indholdet (ibid., s. 37).
- 2) *Language for learning* beskriver det sprog man skal bruge for at kunne samarbejde i par/gruppearbejde, stille konstruktive spørgsmål, debattere, lave undersøgelser, beskrive resultater. Det er altså sproget man bruger mens man arbejder med emnet/indholdet, hvilket er helt essentielt for at CLILL undervisning kan lykkes. Det er altså faste vendinger på fremmedsproget, som man bruger i samarbejdet om den opgave man er blevet stillet i undervisningen.

- 3) Language *through* learning går ud fra det princip, at “[...] *effective learning cannot take place without active involvement of language and thinking*” (ibid.). Dvs at gennem måden og formen eleven ønsker at udtrykke indholdet på fremmedsproget, bliver eleven også mere bevidst om, hvad han/hun ønsker at udtrykke og hvad de har forstået af indholdet. Ifølge CLILL kan eleven kun opnå effektiv læring, hvis denne gør brug af sine kommunikative kompetencer med læreren, sine klassekammerater eller gennem tekst. Det er nemlig gennem kommunikationen og måden, vi formulerer vores forståelser, at læringen opstår. Igen er lærerens brug af triptykonet essentielt, da rigtig god forberedelse og stilladsering hjælper og støtter eleverne i deres kognitive udfordringer med fremmedsproget og indholdet. Det er også vigtigt, at læreren er opmærksom og forstår at imødekomme elevernes behov for støtte i de autentiske kommunikative kontekster *in situ* (ibid., s. 38).

6.4 Eksterne læringsrum og stedbaseret læring

Da vi også har fokus på brugen af eksterne læringsrum og hvordan disse påvirker eleven og lærerne, har vi brugt Mette Boritz, som er inspireret af Eileen Hooper-Greenhills syn på museologi samt Frank Storgaards perspektiver på stedbaseret undervisning. Vi inddrager ligeledes begrebet udeskole, som det udlægges af Jens Pietras og Helen Nyboe, hvor Nyboe også inddrager tanker af John Dewey. Som støtte til at rammesætte det eksterne læringsrum og afstemme forventninger til eleverne, gør vi brug af teorien bag de 10 H'er.

6.4.1 Udeskole og stedbaseret læring

Når eleverne inviteres ud af det velkendte klasseværelse til undervisning i det fri, står argumenterne herfor i kø, for ved udeskole bliver kroppens sanser aktiveret på en anderledes og ny måde (Storgaard, 2018, s. 17). Forskningen viser at børn bevæger sig mere og på andre måder ved at interagere med omgivelserne, når de er afsted på tur med skolen. Uderummet giver mange flere muligheder for at bruge og inddrage kroppen end i et klasselokale (Ibid). Kroppen bliver en del af oplevelsen og des mere tid vi tager ophold et sted, jo mere vil vi opleve at blive en del af det (Ibid.). Det kropslige skal inddrages i den

faglige undervisning, da kroppen er betydningsfuld for, hvordan læringen optages og lagres i elevens bevidsthed (Ibid., s. 18).

Når børn arbejder aktivt i udeskole, så er de mere opmærksomme end når de arbejder i klasselokalet og de husker ting bedre ved at opleve at kunne anvende indhold fra undervisningen autentisk ved fx at bruge begreber, som knyttes til stedets læringsmuligheder.

Storgaard refererer til Dorte Vang Eggensen, som påpeger at det affektive har stor betydning ved stedbaseret læsning, fordi sted og tekst støtter læseren i at kombinere de to indgange til indholdet. Det er efterfølgende lærerens ansvar at bistå eleverne i at skabe en forbindelse mellem det faglige indhold med elevernes nye oplevelser og viden (Ibid).

Når vi gerne vil fremme udeundervisningen kan vi med fordel planlægge dette med de muligheder, som ligger i skolens nærområde og med "Åben skole" være med til at inddrage omverdenen og igangsætte et samarbejde med ressourcepersoner i lokalsamfundet (Nyboe, 2020, s. 201). Udeskole er ikke et nyt fænomen, påpeger Nyboe og refererer til John Deweys tanker om vigtigheden af elevernes mulighed for erfaringsdannelse ved at inddrage omgivelserne (Nyboe, 2020, s. 199). Motivationen øges ved udeskole, og forskning siger at der er brug for at børn deltager i undervisning, hvor deres krop og sanser er involverede (Nyboe, 2020, s. 212).

6.4.2 Museologi

Et eksternt læringsrum kan også være et museum, hvor eleverne kan bringe deres sanser og krop i spil, hvis der er mulighed for at eleverne kan være aktive og tage del i den viden, som museet ønsker at formidle. Mette Boritz lægger stor vægt på, at eleverne deltager ved at være involverede og engagerede frem for blot at være til stede på museet som passivt lyttende (Boritz, 2018, s. 201). Forskningen viser, at for eleverne er det helt centralt at lære sammen med andre og lære af deres klassekammerater. Det sociale ved at være af sted sammen har en høj værdi hos børnene. Eleverne vil gerne udfordres på det faglige indhold, have tid til at tale om og diskutere synspunkter samtidig med at de gerne vil bidrage med fx at skabe et produkt ud fra deres oplevelse af museet (Boritz, 2018, s. 203-204). Når eleverne involveres i museumsoplevelsen og bliver bragt ud af deres komfortzone og bringes i affekt, vil det være med til at viden og oplevelser gør indtryk og sætter sig bedre fast (Boritz, 2017a,

s. 20). Ifølge Pietras lærer eleverne bedst når de er aktive fx når eksterne læringsmiljøer bruges i historieundervisningen, men det er vigtigt at det eksterne læringsrum er en del af et samlet undervisningsforløb (Pietras, 2021, s. 157-159).

Museerne har den fordel i forhold til undervisning, at udstillingerne bidrager med genstande, rum og stemning (Boritz, 2017b, s. 72), som ikke kan skabes i klassen. Dette er en styrke i forhold til at stimulere affektive momenter i undervisningen, for når eleverne får lyst til at stille spørgsmål til det, som gør indtryk, er motivationen høj, idet de undres eller bliver berørt (Boritz, 2017b, s. 81).

6.4.3 De 10 H'er

Det eksterne læringsrum tager eleverne ud af deres faste trygge rammer og de kendte styresystemer, de har i klassen. Derfor er det ekstra vigtigt, at man præcis formulerer, hvad der forventes af eleverne i nye rammer. Til dette kan man gøre brug af de 10 H'er, som er 10 spørgsmål man skal besvare som lærer for, at alle elever har en hensigtsmæssig plan for det, de skal lave og er bevidste om hvad der forventes af dem (Bohr, 2024, s. 62 - 63). Modellen (Sprogkiosken, 2016) til højre illustrerer spørgsmålene i de 10 H'er.



De 10 H'er er et styresystem, som fungerer som de ubevidste hjernemæssige funktioner (de eksekutive og kognitive funktioner), som voksne ofte tager for givet, at alle børn kan bruge, på tilsvarende niveau som veludviklede voksne. For at de voksne ikke kommer til at stille for høje forventninger til eleverne og for de elever, som har brug for ekstra forudsigelighed, så er de 10 H'er et virkelig godt redskab (Bohr, 2024, s. 62 -63). Brugen af de 10 H'er er gavnlig for alle elever uanset hvilket eksekutivt og kognitivt niveau de befinder sig på (ibid. s. 66).

7. Analyse og diskussion af undersøgelsesresultater med anvendelse af teoretiske begreber

Efter vi nu har gjort os bevidste om vores forforståelser i vores indledning og søgt ny viden gennem vores empiri samt teori, hvor vi også har berørt den historiske baggrund for tværfaglighed og eksterne læringsrum, kan vi nu påbegynde vores analyse, hvor vi hermeneutisk vil tolke på de observationer og undersøgelsesresultater vi har produceret og undersøge dem gennem vores teori.

7.1 Lærere og elevers oplevelse af det tværfaglige eksterne læringsrum i fagkombineret undervisning mellem tysk og historie

7.1.1 Eleverne: tværfaglighed giver fordybelse og sammenhæng

I vores fokusgruppeinterview får vi følgende udsagn fra eleverne om hvordan de oplever tværfaglig undervisning:

Elev 1: *“Det gør det lidt sjovere, fordi så kan man også gøre det lidt større fordi der bliver sat flere timer af til det”* (GFIE, 12:56 - 13:03).

Elev 2: *“Det er nemmere at få noget lavet også fordi at så er der... for så kan man spørge de to lærere”* (Ibid., 13:06 - 13:15).

Elev 4 *“Det bliver nemmere i ... fagene, hvis man arbejder om det samme ... så man får de forskellige vinkler på emnet”* (Ibid., 13:47 - 13:55).

Elev 3 udtrykker dog *“det er sådan lidt 50/50, fordi hvert fag deler ligesom deres egen undervisningsmidler hvordan de skal undervise i de forskellige fag, men det er også sjovt at arbejde sammen... for så deler alle fag det samme undervisningsmateriale, det gør det til en positiv ting”* (GFIE, 13:22 - 13:46).

I forhold til det tværfaglige samarbejde mellem tysk og historie fremhæver Elev 1 *“Jeg synes det gør det sværere... fordi jeg synes at ordene på dansk i historie er meget sværere på tysk”* (ibid. 07:06 - 07:16). Elev 2 *“Jeg synes også det svært fordi at på tysk der er ordene vendt omvendt, når man skal lave en sætning ... sådan grammatisk så er det forvirrende... når man så skal oversætte det på dansk så giver det ikke mening”* (ibid., 07:19 - 07:33).

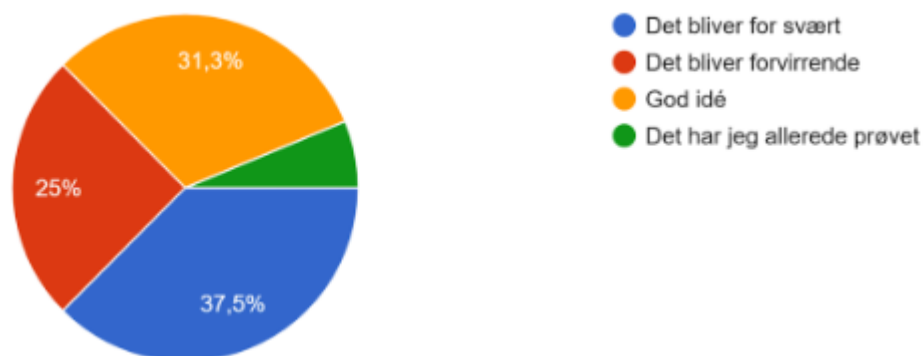
Efter vi har uddybet udsagnet om at lære det samme indhold i to fag, udtrykker Elev 1 *“Så hvis vi har om et emne i historie og vi også lærer om det på tysk... jo det er jo nok lidt nemmere fordi vi lærer om det på to sprog”* (ibid., 08:08 - 08:18).

I vores spørgeskemaer (SBE) til eleverne spørger vi om følgende: *“Når man arbejder tværfagligt, så blander man de forskellige fag. ” Synes du det er en god idé?”*

Elevernes besvarelser giver udtryk for, at de fleste tænker, at tværfaglig undervisning er en god ide, og at det hjælper til forståelsen. En elev skriver: *“Ja - tværfaglighed er en god idé og det hjælper med at forstå ting bedre...”* En anden elev skriver: *“Både ja og nej. Hvis et lærerteam har tiden til at sætte sig sammen og planlægge det, kan det blive rigtig godt”.*

Det virker som om de fleste elever ofte arbejder tværfagligt, dog er der en enkelt der svarer, at denne aldrig har prøvet det, men synes det er godt.

Vi spørger også om hvorvidt eleverne har prøvet at arbejde tværfagligt mellem tysk og historie og hvad de tænker om at læse tyske tekster i historie. Et overblik over svarene kan ses i cirkeldiagrammet (SBE) forneden:



Ud fra cirkeldiagrammet kan man se, at de fleste elever (37,5%) tænker, at det bliver for svært, men næsten samme procentdel (31,3%) tænker det bliver en god idé, 25% tænker det bliver forvirrende og kun ca. 7% har prøvet det før (SBE).

Som tidligere nævnt tænker eleverne fra elevfokusgruppeinterviewet, at det tværfaglige arbejde med tysk som undervisningssprog vil blive svært pga. af mange svære ord og pga.

grammatikken der adskiller sig meget fra den danske (GFIE, 07:00 - 07.33). Nogle af eleverne i spørgeskemaundersøgelsen udtrykker, at de ikke kan forestille sig et tværfagligt samarbejde med sprogfag, hvor en elev skriver *"ja i nogle fag men ikke at blande et sprogfag med et andet"* (SBE) hvor andre påpeger at det er en spændende idé, at kombinere tysk og historie, men at læse historiske tekster på tysk, måske kan blive for svært *"...Det med at læse tyske avisartikler er også en god idé hvis eleverne har niveauet i tysk, men personligt har jeg for svært med at læse tysk"* (SBE).

Dette understreger, hvorfor god planlægning og stilladsering er essentiel for undervisning, som sammensætter fremmedsproglæring simultant med indholdbaseret undervisning, som netop er det CLILL gør. For den bedste planlægning anbefales det at bruge den tidligere nævnte model, "The Language Triptych", som netop fokuserer på stilladsering af fremmedsproget ift. fagsproget (Coyle mfl., 2010, s. 36-37). Det tyder også på, at eleverne ikke har megen erfaring med sprogfokuserede tværfaglige forløb. Som nævnt påpeger elever fra spørgeskemaundersøgelsen, at for at det tværfaglige forløb bliver godt, kræver det en god forberedelse fra lærernes side og en god struktureret ramme for emnet der arbejdes med (SBE).

Det at eleverne i cirkeldiagrammet siger, at det bliver for svært eller forvirrende med et tværfagligt forløb mellem tysk og historie, men alligevel overvejende tænker det er en god idé viser, at elever ikke har noget imod at tingene er svære, da det jo netop er i zonen for nærmeste udvikling, hvor det bliver kognitivt udfordrende, men med støtte og stilladsering af læreren får eleven til at overkomme udfordringerne, og ny læring og viden opstår (ibid., s. 29).

Elev 3 siger, at det tværfaglige samarbejde skaber mere sammenhæng og giver flere perspektiver på undervisningsindholdet, hvilket præcist er målet for tværfaglig undervisning (Kristensen, 1987, s. 14).

Elev 1 og 2 påpeger, at den tværfaglige undervisning giver mere tid og lærerstøtte. Dette tolker vi som, at eleverne har en ubevidst videnskabelig tilgang til faglighed (ibid., s. 16) når de arbejder tværfagligt. Det, at de værdsætter den ekstra tid til at kunne arbejde med noget større, tolker vi som at de bruger tiden på at fordybe sig, eksperimentere og undersøge emnet fra flere vinkler, som en videnskabsforsker ville gøre det (ibid.).

Som nævnt påpeger Elev 3, at tværfaglig undervisning kan være en lidt blandet (50/50) oplevelse (GFIE, 13:22 - 13:46). Det kunne tolkes, som om eleven har en mere resultatformidlende tilgang til faglighed (Kristensen, 1987, s. 14-15). Dette er vigtigt at have in mente, da opfattelsen af faglighedsbegrebet er afgørende for udbyttet af tværfaglige forløb, da den resultatformidlende opfattelse af faglighed ikke giver sammenhæng, men blot faktaviden om de forskellige fag (ibid.). Dog virker det til at alle elever kan se fordelene ved tværfaglig undervisning, da de påpeger, at det giver mere mening og sammenhæng (GFIE, 13:48 - 14:10).

7.1.2. Lærerne: Tværfaglighed giver helhedsforståelse men tid til samarbejde mangler

Lærerne i vores gruppeinterview er alle interesserede i at arbejde tværfagligt i deres undervisning og ser det som en positiv variation i elevernes normale skema med fagopdelt undervisning (GFIL). En tysklærer fortæller, at han ofte arbejder tværfagligt, men at det kun er med egne fag, da der ikke er prioriteret tid til forberedelse med andre kollegaer. Derfor har han valgt at fokusere på, hvordan han bedst muligt kan kombinere egne linjefag, så eleverne alligevel får muligheden for det tværfaglige arbejde (GFIL).

Alle lærere gav udtryk for, at udfordringen med det tværfaglige samarbejde var tiden og at det var en ledelsesopgave at koordinere tiden til at samarbejde i lærernes forberedelsestid (GFIL). En tysklærer udtrykker, at det absolut må være et ledelsesansvar at bistå med planlægningen ved at allokere tid til at man kan arbejde tværfagligt med sine kollegaer, og at det burde være noget som ledelsen forventer blev gjort og ikke blot lå som en mulighed og noget, som lærerne selv skal stå for at koordinere og planlægge (GFIL).

Et af spørgsmålene i fokusgruppeinterviewet lyder: *Hvordan plejer I at sætte mål i et tværfagligt samarbejde?* Hertil smilede alle fire lærere og alle sagde derefter på forskellig vis, at der ikke er fokus på læringsmål i et tværfagligt samarbejde, så derfor bliver der ikke opsat læringsmål. Dette tolker vi som, at lærernes tanker om samarbejdet ikke er tværfagligt funderet, men hvor man derimod fortsat tænker samarbejdet som fagopdelt, dvs. den flerfaglige tilgang til tværfaglighed (Kristensen, 1987, s. 22).

Når lærerne i interviewet påpeger, at der ikke bliver afsat tid til forberedelse af det tværfaglige samarbejde (GFIL) kan det være fordi, det er nemmere for ledelsen at koordinere

og organisere lærernes arbejdstid, når deres timer er fagopdelte via et ugeskema. De opdelte fag bliver brugt som organisationsenheder for skoleledelsen (ibid., s. 13). Når lærere, som førnævnte, vælger at gennemføre tværfaglige forløb på egen hånd, kan ledelsen få det indtryk, at behovet for et yderligere samarbejde mellem lærerne ikke eksisterer. Der tænker vi, at det er vigtigt, at lærerne giver udtryk for deres behov for at arbejde tværfagligt overfor ledelsen, så ledelsen kan lave en ændring i skemalægningens kasseopdelte struktur og gøre det mere fleksibelt og til en fast del af årsplanlægningen (ibid, s. 121).

Når en lærer fx vælger at planlægge egne tværfaglige forløb udelukkende med egne fag (GFIL), vil det ikke være muligt for den pågældende lærer at udveksle indhold og sparring med andre kollegaer, hvilket kan have betydning for kvaliteten af undervisningsforløbet, men også lærerens egen professionelle udvikling. Vi som lærere skal også udfordres kognitivt ligesom vores elever, så vi hele tiden reflekterer over vores egen undervisning og faglighed. Gennem samarbejdet hjælper og støtter vi hinanden i vores zoner for nærmeste udvikling og dette gavner vores faglighed og undervisningskompetencer (Coyle, 2010, s. 29 og 45). Gennem tværfaglige forløb, hvor to eller flere lærere samarbejder, står også flere lærere til rådighed for at hjælpe og støtte elever i deres arbejde, hvilket eleverne også udtrykker i elevfokusgruppeinterviewet (GFIE, 13:08 - 13:20). I spørgeskemaet udtrykker eleverne endvidere, at godt lærersamarbejde og velovervejet planlægning gør, at undervisningen bliver god, hvor vi tolker "god" undervisning som interessant, fængende og lærerigt (SBE).

7.1.3 Elever og læreres oplevelse af eksterne læringsrum

Lærerne i fokusgruppeinterviewet mærker tydeligt elevernes motivation i klasselokalet, når dagens program byder på en dag uden for skolens vante omgivelser. Eleverne glæder sig og begejstringen er nem at få øje på. Dette er ikke overraskende for lærerne. Når de mindes deres egen skolegang, er det turene, som de var på i barndommen bla. i skoletiden, som huskes bedst. Årsagen kan være at vi husker bedre, når kroppen bringes i spil og flere af vores sanser aktiveres (Storgaard, 2018, s. 18) og samtidigt høster vi - børn som voksne - værdien af de indtryk som det eksterne læringsrum indeholder (ibid., s. 16).

En historielærer fortæller, at planlægningen af en tur er vigtig, men at det vægter højere for vedkommende at komme afsted end at blive hjemme, selvom ikke alt er blevet planlagt på forhånd, da læringsudbyttet er højt. Ifølge Boritz har man fx på flere museer forsøgt at tage

højde for dette ved at tilbyde en højere grad af forberedt undervisning og rundvisninger til skoleklasser for at undgå at selve planlægningen af indholdet forhindrer skolerne i at komme afsted (Boritz, 2017a, s. 82-83). Historielæreren fortæller, at eleverne er topmotiverede og gode til at byde ind med ideér, som man ikke engang vil kunne have planlagt selv, når man er afsted som klasse. Læreren finder det i langt højere grad muligt at gribe disse ideér i det eksterne læringsrum og det kan både være på rejsen til og fra det planlagte besøg eller blot i nærområdet, for det behøver ikke at være langt væk fra skolen. Det afgørende ved udeskole som eksternt læringsrum er, at stedet indeholder en særligt indbygget form for autenticitet, som adskiller sig fra klasselokalet (Storgaard, 2018, s. 17). Den anden historielærer fremhæver problematikken, at såfremt man ønsker at tage på ekskursion, skal man selv sørge for at finde ud af, hvem der kan erstatte ens fravær den dag, og det kræver derfor megen koordinering af læreren selv. Derudover kommer selve planlægningen af indholdet, hvor hun føler, at det er vigtigt, at hvert et øjeblik på turen er nøje planlagt og at der ikke kommer for meget ventetid. Hun finder det nødvendigt med en plan B for, at man som lærer kan stå inde for udflugtens faglige indhold (GFIL) fx hvis en ekstern underviser melder afbud.

Begge tysklærere fortæller, hvordan skolen kan føles som en bobbel, og derfor er godt at komme ud i virkeligheden (ibid.). Samtidig kan den autentiske oplevelse af fremmedsproget være med til at styrke sprogudviklingen, og dette kan det eksterne læringsrum være med til at facilitere og støtte op omkring (Coyle, 2010, s. 40).

Eleverne i fokusgruppeinterviewet fortæller, at det er godt engang imellem at komme ud af skolen og det opleves som et afvekslende "*refreshment*", som supplement til dagligdagen på skolen. Det er positivt at være afsted og opleve noget andet end man er vant til sammen med sine klassekammerater (GFIE, 15:58 - 17:00). De bliver spurgt om, hvorvidt de tidligere har været afsted med klassen og fortæller, at det altid er med én bestemt lærer, som har taget dem med på byvandring i København, hvor de undervejs har lavet forskellige opgaver fx podcasts, skrevet digte, beskrevet bygninger eller haft friheden til selv at vælge et produkt. Sidstnævnte bekræfter i høj grad, hvordan det eksterne læringsrum åbner for at bruge elevernes faglighed in situ (Storgaard, 2018, s. 18).

7.1.4 Elevers oplevelse af fagkombineret undervisning mellem tysk og historie i eksterne læringsrum

Vi har ovenfor set på elever og læreres oplevelse af tværfaglighed og brug af eksterne læringsrum, og vi vil nu fokusere på deres oplevelse af den fagkombinerede tværfaglighed i tysk og historie i samspil med det eksterne læringsrum.

7.1.5.1 Eleverne: Nysgerighed og refleksion i eksterne læringsrum

Da eleverne ankom til det eksterne læringsrum, Mindelunden, udtrykte eleverne, at de var imponerede over de fine omgivelser og bemærkede, at alt så meget ordentligt ud. De var meget rolige og respektfulde, fordybede sig i omgivelserne og studerede hvert enkelt monument og bygning med nysgerrighed og interesse. Eleverne følte og mærkede på monumenterne og reflekterede over, hvad der stod skrevet på dem (ONHF2). Eleverne var også opmærksomme på vejret - forsøgte at søge skygge, når solen varmede for meget. Eleverne lyttede interesseret til, hvad læreren fortalte om hvert mindesmærke og stillede spørgsmål efter behov. Alle elever virkede meget afslappede og rolige. Inden rundvisningen gav læreren en klar og præcis forklaring på alt, hvad dagen ville byde på i det eksterne tværfaglige læringsrum ved brug af de 10 H'er (Bilag 4). Det var tydeligt, at alle elever følte sig trygge og indforståede med hvad der skulle ske. Den udførlige introduktion var med til at støtte den rolige adfærd, som alle elever udviste i løbet af dagen, for når eleverne ved, hvad de skal, så arbejder de med og arbejder ud fra planen (Bohr, 2024, s. 63)

Ved mindesmærket Det Store Gravfelt, bemærkede en elev, at der lå citroner på et af gravstederne og spurgte undrende læreren, hvorfor de lå der. Læreren spurgte først eleverne, om de kunne gætte hvorfor. Kun to elever kom med et bud. Læreren begyndte at fortælle om filmen "Flammen og Citronen", men der var stadig ikke en klokke, der ringede hos eleverne. Klassens egen lærer brød ind og mindede eleverne om, at de jo havde set filmen sammen i skolen. Først da begyndte elevernes hukommelse at dæmre, og den eksterne lærer inviterede eleverne hen til gravstedet hvor Citronen ligger begravet. Her begyndte eleverne at tale om filmen og hvad den handlede om. Således blev en håndfuld citroner artefakter, som eleverne kunne bruge som "knager" til at binde den faglige viden op på (Boritz, 2017a, s. 74).

Ved henrettelsespladsen kom nogle elever til at grine og laver skydelyde, mens andre følte varmen fra solen og forsøgte at finde skygge. Flere gik ned til henrettelsespælene for at røre ved dem. En elev spurgte om det virkelig var her, at folk blev henrettet, og da læreren svarede ja, gjorde det stort indtryk på eleven, og hun udtrykte, at det var "ret vildt". Her blev det tydeligt, hvordan eleven blev påvirket følelsesmæssigt og netop disse affektive erfaringer hos eleverne kan bruges i den videre undervisning, og eleven vil formentlig fremover huske at have været i Mindelunden, fordi hun oplevede følelsesmæssigt at blive påvirket (Storgaard, 2018, s. 18).

Ud fra elevernes spørgeskemaundersøgelse (SBE) er der dog blandede udtalelser om deres oplevelse af at være på museum, som jo også er et eksternt læringsrum (Boritz, 2018, s. 214). Der er mange som skriver, at det er kedeligt, irrelevant og ubrugeligt, samt meget larmende. En elev skriver *"Unormalt kedeligt fordi man bliver tvunget til at se ting i stedet for at kigge på ting man finder interessant, dette har også parallel til den normale undervisning"*. Samtidig oplever eleverne, at det kommer an på, om det passer til emnet, der arbejdes med og om det er relevant for pensum (SBE). En elev skriver *"Elsker det! Når det er godt forberedt med eleverne, kan vi få de fedeste oplevelser ud af selv den mest "gammeldags" udstilling"* (SBE). En anden skriver at det kan være sjovt og hyggeligt afhængigt af hvilket museum og hvad man skal se (SBE).

Ud fra ovenstående iagttagelser får vi et indtryk af, at god forberedelse og planlægning og begrundelse for brugen af det eksterne læringsrum er essentielt for at eleverne får en positiv og lærerig oplevelse. Dette kan gøres ved en hjemme-ude-hjemme-model, hvor eleverne hjemme har forberedt sig til det, som de skal besøge. At der er et tydeligt program for indhold og forventninger under besøget, og at man tilbage på skolen efterbehandler besøget for at sikre, at det bliver afsluttet på en meningsfuld måde (Pietras, 2021, s. 159-161).

7.1.5.2 Det sproglige aspekt i det eksterne læringsrum

Ved hvert mindesmærke spurgte læreren ind til de fagord og begreber hun brugte og bad eleverne uddybe deres forklaringer (ONHF2), hvilket er første punkt i planlægningsmodellen "The Language Triptych" (Bilag 2) for god planlægning af et tværfagligt CLILL forløb, hvor

man netop udvælger de begreber og det fagsprog, som er vigtigt at uddybe for elevernes forståelse for emnet, når de skal kommunikere og arbejde med undervisningsindholdet (Coyle, 2010, s. 36).

Under instruktionen til den tyske reportage, spurgte læreren ind til elevernes viden om reportagegenren og lavede referencer til reportager, som de nok havde set på Ultra Nyt eller i Nyhederne. Det var ikke alle der kunne huske den genre, så derfor brød klassens egen lærer ind og mindede eleverne om, at de havde arbejdet med denne genre i dansk og igen huskede eleverne hvad de havde lært (ONTF2). Det, at klassens egen lærer mindede eleverne om, at de havde lært om reportage i dansk, er en impulsiv måde at skabe forståelse for, at man kan bruge sin viden fra forskellige fag i forskellige sammenhænge. Læreren fremstår som katalysator for forståelse af sammenhæng og helhed mellem fagene. Her opdager vi, at danskfaget også ville være en mulighed i vort tværfaglige samarbejde.

Fire til fem elever blev chokeret over, at reportagen skulle være på tysk og virkede næsten opgivende. Den eksterne lærer mindede dem imidlertid om den reportage-guide (bilag 1) de alle havde fået udleveret, hvor teksterne var på tysk og dansk for hvert Mindesmærke, samt hjælpe-gloser og vendinger til besvarelse af de fire spørgsmål i opgaven, hvilke også stod både på tysk og dansk. Mens læreren gennemgik reportage-guiden, lyttede alle elever opmærksomt og orienterede sig samtidig i materialet. Alle virkede derefter til at være klar til at gå i gang med opgaven (ONTF2). Dette viser igen hvor vigtig god stilladsering og planlægning er for det sprogfokuserede tværfaglige forløb, som Coyle mfl. påpeger i teorien bag CLILL (Coyle mfl., 2010, s. 36-37). Læreren forklarede, hvor hver enkelt gruppe skulle gå hen, og at de skulle blive ved deres mindesmærke, da læreren ville komme rundt til alle grupper. De fik 1,5 time til at lave reportagen, og læreren præciserede tidspunktet for, hvornår de skulle være tilbage. De grupper, som eleverne blev fordelt i, var faste grupper, som klassen arbejdede med til dagligt, og de var derfor vant til hinandens måde at arbejde på. Det er vigtigt at eleverne arbejder i grupper, da CLILL har en socialkonstruktivistisk tilgang til læring, hvor læring netop sker i elevstyret interaktion med andre (ibid. s. 29). Udvikling af elevernes kompetencer indenfor gruppearbejde, er derfor meget vigtigt for et vellykket tværfagligt CLILL forløb.

7.1.5.3 Uderummet giver plads, ro og fordybelse

At eleverne ikke skulle løbe rundt for at finde hjælp hos læreren, men at de kunne være sikre på, at læreren nok skulle komme forbi og hjælpe dem gjorde, at de ikke brugte for meget spildtid til at søge lærerens hjælp, men i stedet fordybede sig i opgaven og måske selv fandt frem til det, de til at starte med tænkte de havde brug for hjælp til. Ventetiden kan medvirke til, at eleverne bliver presset til at komme i zonen for nærmeste udvikling og dermed udfordret kognitivt (Coyle mfl., 2010, s. 29). I stedet for lærerens støtte kan de finde støtte i interaktionen med deres gruppemedlemmer og lærerens stilladsering i form af fx den nøje planlagte reportage-guide (bilag 1). På turene til de forskellige grupper observerede vi, at eleverne var engagerede i opgaven og sad ofte og drøftede deres udfordringer når læreren kom. Dette viste at ventetiden blev brugt på konstruktivt samarbejde.

Når læreren kom forbi gruppen, gav hun sig god tid til at besvare elevernes spørgsmål med illustrative forklaringer og stillede efterfølgende undersøgende spørgsmål for at være sikker på, at eleverne havde forstået hendes forklaring (ONTF2). I det eksterne læringsrum med masser af plads, blev læreren ikke distraheret af andre elever og fokuserede på en enkelt gruppe ad gangen med tid og ro til dialog. Dialogen er helt central, når vi skal lære af hinanden. Eleverne havde både god tid til dialogen med hinanden, men også med læreren, som bistod eleverne i at skabe forståelse mellem deres forhåndsviden, reportage-guiden og deres egen reportage (Boritz, 2018, s. 208-209). Det at eleverne blev spredt ud på det eksterne læringsrum gjorde også noget for elevernes velbefindende, da de i ro og mag kunne gøre sig erfaringer med opgaven og de omgivelser de befandt sig i. Her blev det muligt for eleverne at anvende forskellige arbejdsmetoder og udnytte indretningen, naturen mv., som Mindelunden tilbyder fx ved at arbejde i skyggen under træerne, sætte sig på bænke og tæt op ad skulpturerne ved mindstederne. Netop fordi uderummet indeholder flere arbejdsformer og eleverne også påvirkes af indtrykkene på Mindelunden, opnåede de erfaringer både kropsligt og kognitivt. Her kunne de i rolige omgivelser opleve at forbinde deres fag og faglige viden med noget helt konkret uden for skolens trygge rammer (Storgaard, 2018, s. 20-21).

7.1.5.4 Historisk empati og læring gennem kultur

Der var flere grupper, som undrede sig over, at de skulle lave tysksprogede reportager om et sted, hvor tyskere havde dræbt danske frihedskæmpere. Dette viser, at den tværfaglige kombination af tysk og historie i emnet om 2. verdenskrig fik eleverne til at reflektere over emnet og tyskernes position under krigen, men det ledte også til samtaler om Danmarks position under krigen, og hvad hvert land egentlig gjorde og fortsat gør for at sådan en historisk begivenhed aldrig gentages (ONTF2). Set fra et CLILL perspektiv sker forståelse af sammenhæng og helhed om indholdet der læres netop, når sprog, kognitiv udfordring og kultur undersøges og opleves. Coyle mfl. skriver, at hvis man følger ideen om at kultur bestemmer den måde man fortolker verden på, og sproget er det vi bruger til at udtrykke vores fortolkninger med, åbner CLILL en interkulturel dør, hvor elever kan erfare og opleve læringsindholdet gennem mange flere perspektiver, som ofte ikke er mulig i monofaglige forløb, der foregår i klasseværelset (Coyle mfl., 2010, s. 39). Ifølge Boritz vil elever gerne undervises i emner med kant, som giver dem noget at tænke over, og de vil gerne høre detaljer og ikke kun præsenteres for de store historiske hovedtræk, for når eleverne involveres i samtalen oplever de i højere grad at være til stede (Boritz, 2017a, s. 84-85). Eleverne vil gerne tale om det, som er svært i en historisk kontekst og være i dialog og diskutere, hvordan fortidens grufulde handlinger under krigen ikke længere er acceptable. Dette er med til at skubbe til elevernes forestillingsverden, øge deres historiske empati og støtte dem i de spørgsmål, som de må have til fortiden. Med tiden vil eleverne lære at se mere nuanceret på deres egen tilværelse og den verden, som de er en del af - også historisk (Boritz, 2017a, s. 85-86).

7.2 Hvorledes bliver et fagkombineret undervisningsforløb meningsfuldt for både faglærere og elever

Vi starter igen hermeneutisk med at gøre os bevidste om vores egne forforståelser af, hvad vi mener et meningsfuldt undervisningsforløb indebærer. Vi inddrager dog ikke nogen historiske aspekter, da vi har redegjort for disse i tidligere afsnit. Derefter specificerer vi, hvad der er meningsfuldt for eleverne og dernæst for lærerne.

7.2.1 Vores forforståelse og fordomme for hvad der skaber et meningsfuldt fagkombineret undervisningsforløb for både elever og lærere

For os var det vigtigt, at begge fag fik lige meget plads og faglig tyngde i undervisningsforløbet. Vi gennemgik fælles mål for begge fag, og hvordan disse kunne implementeres og supplere hinanden i forløbet. Vi tænkte, at mødet med det eksterne læringsrum ville give bedst mening, hvis eleverne først havde fået en forhåndsviden om Mindelunden og de faldne modstandsfolk (Pietras, 2021, s. 157-159).

Til forløbets førfase afsatte vi fire lektioner. Til mellemfasen valgte vi at bruge forskellige måder at opleve historien på i de eksterne læringsrum. Til udeskole-delen havde vi derfor planlagt, at eleverne først skulle afprøve noget af den rute, som jøderne i Danmark brugte til at flygte til Sverige med. Ruten (bilag 3) kunne man finde på Mindelundens hjemmeside. Vi tænkte, at dette ville virke meget autentisk for eleverne at gå i de selvsamme fodspor, som de flygtende jøder. Når undervisningen foregår "on location", så skærpes elevernes sanser blot ved at være ude af klasselokalet og befinde sig lige der, hvor vigtige historiske episoder har fundet sted (Storgaard, 2018, s. 17). Efter at have tilbagelagt ruten, havde vi planlagt at tage til Mindelunden og gennemgå mindesmærkerne sammen med eleverne og dernæst sende dem ud og lave deres tyske reportager af hvert mindesmærke. Igen havde vi valgt et eksternt læringsrum, Mindelunden, hvor historien faktisk havde fundet sted og vi tænkte, at dette også ville give gode knager for elevernes forståelse af emnet (Ibid., s. 18).

Efter at have arbejdet i det eksterne læringsrum mente vi at det var vigtigt og meningsfuldt at bruge efter-fasen af forløbet på at bearbejde elevernes oplevelser og erfaringer i det eksterne læringsrum. Vi følte det var vigtigt, at eleverne kunne udveksle og udtrykke deres oplevelser med hinanden. I forhold til den tyske del, tænkte vi at der skulle være et sprogligt fokus på gennemgangen af reportagerne, hvor eleverne skulle være opmærksomme på, at alle stillede spørgsmål blev besvaret i løbet af reportagen og efterfølgende kunne påpege hvordan de blev besvaret i hver reportage. Dette tænkte vi var vigtigt, for at eleverne kunne forstå det sproglige udbytte af reportagen, hvor bla. den kommunikative og auditive tilgang var læringsmålet.

Vi håbede på at finde tyske afskedsbreve fra tyske faldne under krigen, som eleverne skulle læse og derefter lave et rollespil på tysk over, hvordan en tysk familie ville reagere når de modtog afskedsbrevet. Dette skulle de filme og sende til os for feedback. Vi tænkte denne øvelse ville være meningsfuld i forhold til elevernes evne til at perspektivskifte, som er

vigtigt både i fremmedsprogsfagene og i historie. Derudover skulle de drøfte, hvordan verden ville have set ud, hvis nazisterne havde vundet krigen. Endvidere skulle de drøfte, hvad Tyskland gjorde og fortsat gør, for at sådanne hændelser aldrig sker igen, og om Danmark gør noget lignende. Dette tænkte vi var meningsfuldt, for at eleverne kunne møde tysk kultur fordomsfrit og også få en erkendelse af den danske stats passive position under 2. verdenskrig.

Som afslutning på forløbet skulle eleverne gennemgå de læringsmål, vi havde sat for forløbet og reflektere over, om de alle havde opnået viden indenfor hvert af dem. Vi tænkte, at dette måtte være meningsfuldt for eleverne at blive bevidste om deres egen læringsprogression og ny erhvervede viden og forståelse og sætte dem på de knager, de forhåbentlig havde erhvervet sig i de eksterne læringsrum.

7.2.2 Hvad er meningsfuldt for eleverne?

Ifølge spørgeskemaundersøgelsen giver eleverne udtryk for at historie og tysk bliver sjovt når, som en elev skriver: *”Ved at lave ting, hvor man ikke bare sidder ned og laver kedelige opgaver”* og *”Ikke at bruge clio i undervisningen 24/7”* (SBE):

Her tolker vi *”sjovt”* som noget, der er meningsfuldt set fra et børneperspektiv. Selvom spørgsmålet kun går på, hvorledes faget tysk og historie kan blive sjovt, så tænker vi elevernes tanker om ovenstående også gælder, når fagene bliver kombineret. En elev skriver: *”De bliver nødt til at være kreative og innovative, og finde nye måder at opstille læring på fordi hvis du i 3-4 timer sidder på samme måde og lytter til en person snakke 1,5 time om ugen, så bliver de møg kedeligt til sidst”*, hvor vi tolker kedeligt som meningsløst. Ved udeskole stimuleres elevernes kroppe og sanser på en helt anden måde end det er muligt i klasselokalet (Storgaard, 2018, s. 17).

Eleverne vil gerne inddrages i hvilke emner der arbejdes med og have flere fysiske aktiviteter og samarbejdsøvelser. Det er vigtigt for dem, at lærerne er engagerede, og at eleverne kan mærke at lærerne elsker deres fag, da eleverne mener det smitter af på lærernes undervisning, som dermed bliver spændende og sjov (SBE). I elevfokusgruppeinterviewet påpeger eleverne, at det giver mening at arbejde fagkombineret fordi man får flere perspektiver på emnet, der arbejdes med og en bedre helhedsforståelse (GFIE, 13:48 - 14.10).

At eleverne ser flere samarbejdsøvelser som meningsfuldt og at lærernes engagement og forhold til deres eget fag er vigtigt for kvaliteten af undervisningen taler lige ind i teorien bag CLILL, som netop påpeger vigtigheden af gruppearbejde, som styrker elevernes samarbejdskompetencer og konstruktive interaktion. CLILL er derfor fortalende for interaktiv klasseledelse, som kendetegnes ved gruppearbejde, elevspørgsmål og er problemløsningsorienteret. Her har læreren et stort ansvar for, at eleverne bliver aktivt involveret og hele tiden opmuntres og udfordres til at sætte ord på deres egen læring og forståelse gennem bl.a. problemløsning i gruppearbejdet (Coyle, 2010, s. 29). Involvering var også noget, eleverne påpegede gjorde undervisningen meningsfuld (SBE).

En lige så vigtig faktor for CLILL undervisningen er lærerens eller lærernes faglige kompetencer og engagement. Når man påtager sig at undervise i CLILL, er det vigtigt, at man som lærer kommer på CLILL-kursus, hvor man får en helhedsforståelse af selve undervisningsformen og teorien bag. Der sættes også store krav til sproglærernes kompetencer indenfor det pågældende fremmedsprog (Andersen, 2014, s. 240), da en dybdeforståelse af sproget er essentielt for et vellykket CLILL forløb, så de kan hjælpe og støtte eleverne *in situ* (Coyle, 2010, s.38). I forhold til CLILL som tværfaglig form, så minder den nok mest om en mere problemstyret tværfaglighed, hvor faglighed ses som en videnskabelig aktivitet (Kristensen, 1987, s. 16) samtidig er CLILL's tværfaglige mål at skabe synergi, helhed og sammenhæng i læringsstoffet (Coyle, 2010, s. 27 - 29), som jo netop er den tilgang for tværfaglighed, som eksperter indenfor det tværfaglige område appellerer til (Kristensen, 1987, s. 23). Alle disse argumenter taler for, at elever nok vil finde det sjovt/meningsfuldt, hvis man bruger en CLILL tilgang til et fagkombineret undervisningsforløb.

7.2.3 Hvad er meningsfuldt for lærerne?

I vores fokusgruppeinterview giver lærerne udtryk for, at et tværfagligt eller fagkombineret samarbejde kun kan give mening, hvis man får tildelt tid til at samarbejde med sine fagkollegaer og at det bliver en integreret del af års planlægningen og ugeskemaet (GFIL).

Det var også vigtigt og meningsfuldt for dem at kunne se fagligheden af deres eget fag i det tværfaglige samarbejde, så forløbet lever op til hvert fags kompetencemål (GFIL).

I vores spørgeskemaundersøgelse (SBL) til lærerne spørger vi om hvad de mener om at arbejde tværfagligt, som de fleste var fortalere for, men lærerne uddyber bl.a. følgende hvorfor de ikke gør brug af det til daglig:

Tysklærer: *“Det virker ikke til at være noget man gør sig meget i på min skole. Men jeg har foreslået det til min leder til næste skoleår sammen med en anden kollega.*

Historielærer: *“På tværs af kulturfagene”* og anden historielærer skriver *“Jeg har ikke tysk som fag”* (SBL).

Den ene tysklærers begrundelse er, at det er en ledelsesopgave, hvis fagkombineret undervisning skal blive meningsfuldt for lærerne. Samtidig kræver det et mentalt skift for mange lærere ikke at tænke på skolen som fagopdelt (Kristensen, 1987, s. 27). Dette kan være svært, da vores egen erfaring med skolevæsenet, for de flestes vedkommende, altid har været fagopdelt og hvor faglighed har været betragtet som resultatformidlende frem for faglighed som deltagelse i videnskabsprocesser (Kristensen, 1987, s. 18-19).

Den ene historielærer begrundet, hvorfor han ikke arbejder tværfagligt, med at han ikke har tysk, og påpeger også at: *“Det er svært at engagere eleverne tilstrækkeligt”* (SBL). Den anden historielærer derimod, som arbejder tværfagligt med kulturfagene, beskriver at *“[...] Eleverne deltager aktivt i historietimerne”* (ibid.). Dette tyder på, at et tværfagligt samarbejde muligvis ville gavne den ene kollegas undervisning samt hans elevers engagement. Tværfaglighed og CLILL kan for mange være en meget anderledes måde at tænke undervisning og læring på og måske virke overvældende og uoverskuelig. De udfordrer også lærernes faglige og pædagogiske kompetencer. Forandringer og omstilling kræver tid og indsigt, men ofte sker forandringen når læreren udfordres til at reflektere og begrunde egen undervisningspraksis (Coyle, 2010, s. 45). Dette kan ske i gode og konstruktive tværfaglige teams, hvor man samarbejder og giver plads til at udveksle meninger og holdninger ud fra hver sit faglige og pædagogiske ståsted. Med det sigte at opnå sammenhæng og helhed om det fælles emne eller den problemstilling, man i fællesskab har begrundet til brug i et tværfagligt undervisningsforløb (Kristensen, 1987, s. 23).

8. Konklusion

I vores problemformulering ønskede vi at undersøge, hvordan lærere og elever oplever tværfaglige eksterne læringsrum i fagkombineret undervisning mellem tysk og historie, og hvorledes man kunne tilrettelægge et fagkombineret undervisningsforløb, så det bliver meningsfuldt for begge parter - faglærere og elever.

Ud fra vores analyse kan vi konkludere, at elever er positive over for tværfaglige forløb, da de oplever, at de giver dem flere perspektiver på læringsindholdet, de har større mulighed for at fordybe sig i emnet, da der er afsat et større timeantal til tværfaglige forløb og at de har nemmere ved at få lærerstøtte, da der er to lærer til at få råd og vejledning fra. Nogle elever er dog betænkelige ved tværfaglige forløb mellem tysk og historie pga. svære tyske ord og anderledes grammatik end dansk. Men alle elever mener dog, at for at et tværfagligt forløb bliver vellykket, kræver det god forberedelse fra lærernes side, og at emnet ikke bliver for bredt.

Da eleverne afprøvede et delelement af vores tværfaglige forløb mellem tysk og historie i det eksterne læringsrum på Mindelunden, virkede det dog ikke til at give nogle komplikationer at lave den tyske reportage, da de fik den nødvendige stilladsering gennem reportage-guiden og lærerstøtte undervejs i forløbet. Dette understreger, at udførlig planlægning og stilladsering er essentielt for, at eleverne får et lærerigt udbytte af undervisningen.

I forhold til elevernes oplevelse af det eksterne læringsrum, så oplevede de det som en god afveksling fra den stillesiddende klasseundervisning og som en "refreshment" fra skolehverdagen. Under elevernes besøg på Mindelunden var alle elever meget rolige og afslappede, men samtidig oplevede vi dem også meget undersøgende og nysgerrige på stedet og dets omgivelser og på den viden, de fik fortalt under vores rundvisning. De stillede spørgsmål til deres iagttagelser af mindesmærkerne, og de ville gerne mærke og føle og nærlæse hvert mindesmærke. Dette viser at teorien bag eksterne læringsrum har den tilsigtede effekt, hvilket bl.a. er at stimulere flere sanser hos eleven, som frembringer

billeder og oplevelser der kan være med til at skabe knager, som eleven kan hæfte sin løbende læring op på.

Det tværfaglige forløb mellem tysk og historie med 2. verdenskrig og frihedskæmperne som tema gjorde også at eleverne begyndte at reflektere over hvorfor man egentlig lærte tysk og der kom gode samtaler om hvilken position Danmark havde under krigen og hvad både Tyskland og Danmark egentlig gjorde for at forhindre at sådan noget skete igen. Her er det tydeligt, hvordan tværfaglige forløb åbner for refleksion, og eleverne forsøger at skabe sammenhænge samtidig med at de sætter ord på deres fortolkning af verden og hvordan den hænger sammen, hvilket også er en vigtig del af teorien bag CLILL.

I forhold til lærernes oplevelse af tværfaglige eksterne læringsrum påpegede lærerne, at de var meget positivt stemte over for tværfaglige forløb og brugen af eksterne rum. For alles vedkommende følte de dog ikke, at der blev prioriteret eller afsat tid til det tværfaglige samarbejde. Derfor var der nogen som arbejdede tværfagligt alene med deres egne linjefag, men det lægger ikke op til faglig sparring eller udvikling af egen profession og kompetence gennem interaktion med andre.

I forhold til hvordan man skaber et fagkombineret undervisningsforløb, som gøres meningsfuldt for både lærere og elever, er vi nået til den hermeneutiske horisontsammensmeltning at ingen ønsker "bare at være på tur", men motiveres af et velforberedt og godt planlagt program både som lærer og elev (Nyboe, 2020, s. 202). Begge parter ser det som en gevinst for klassen, fordi både det tværfaglige samarbejde og turene ud af skolen bidrager til et varieret skoleliv, hvor undervisningen bliver en mulighed på en helt anden måde (Nyboe, 2020, s. 203).

9. Perspektivering, relevans i fagene og "i verden"

I vores perspektivering vil vi se vores konklusioner ud fra et individ- og samfundsniveau (Glasdam mfl., 2016, s. 33-34).

I forhold til individniveauet er det tydeligt, at eleverne vil have stor gavn af flere tværfaglige forløb, da det ifølge eleverne giver større forståelse og sammenhæng i deres læring. Det giver samtidig mere lærerstøtte og flere lektioner til fordybelse. Brugen af eksterne læringsrum synes eleverne også er en dejlig afveksling i hverdagen og de føler også at det er mere interessant at lære noget i det eksterne læringsrum, så længe det er velforberedt og er relevant i forhold til det de arbejder med i skolen. Det er vigtigt for eleverne, at de kan se relevansen for brugen af det eksterne læringsrum.

Det vil også være godt for lærernes udvikling at få tid til faglig sparring og udfordres i deres måder at tænke undervisning på og dermed stå stærkere i deres faglighed, ved at blive bevidste og argumentere for ens faglige ståsted i det tværfaglige samarbejde. En barriere for dette kunne dog være lærerens egen faglige prioritering og stolthed for eget fag og følelse af ubehag for at bevæge sig ud på ukendte faglige områder.

Brugen af eksterne læringsrum ville hjælpe lærerne med at gøre undervisningen mere afvekslende og "sjov", som eleverne selv udtrykker det. Gennem brugen af eksterne læringsrum, vil lærerne også få mulighed for at opleve eleverne i nye rammer og udvikle deres syn på og relationen til dem. En barriere kunne dog igen være, at nogle lærere ikke ville føle sig trygge ved at bevæge sig udenfor skolens trygge rammer og daglige rutiner og være usikker på det faglige udbytte i det eksterne læringsrum.

Ser vi på vores undersøgelser og konklusioners relevans ift. et samfundsniveau, så er det værd at hæfte sig ved, at Hans Jørgen Kristensen skrev sin bog om Fremtidens Skole i 1987, hvor han netop argumenterer imod den fagopdelte skole, hvor faglighed ses som resultatformidlende og beskriver, hvordan denne måde at tænke skole på er forældet i forhold til de videnskaber og kompetencer, som der er nødvendige at erhverve sig i nutidens samfund (Kristensen, 1987, s. 12 - 19). Hans ideer og syn på skolen, mener vi, er lige så relevante her i 2024 som de var i 1987. Det er dog meget svært, at implementere en

forståelse af faglighed som deltagelse i videnskabsprocesser (ibid., s.18), hvis de fleste mennesker ser faglighed som resultatformidling. Det gælder både politikere, ledere, lærere og forældre, da de alle er med til at præge måden, der bliver drevet skole på i dagens Danmark.

Vi tænker, at det er nødvendigt at overveje hvilke kompetencer der er vigtige for at blive en velfungerende borger i det 21. århundredets samfund, så Folkeskolen, som tidligere påpeget, ikke fremstår forældet og irrelevant for vores elever, men derimod meningsfuld og vedkommende. Centre for Undervisningsmidler (CFU) har allerede gjort sig overvejelser om, hvilke kompetencer det kunne være og har fundet frem til følgende seks kompetencer, som man som lærer skal forsøge at styrke gennem sin undervisning: 1) *Kollaboration*, 2) *IT og Læring*, 3) *Videnskonstruktion*, 4) *Problemløsning og innovation*, 5) *Selvevaluering* og 6) *Kompetent kommunikation*.

Alle seks kompetencer bliver dyrket i Hans Jørgen Kristensens tværfaglige skole, hvor faglighed ses som deltagelse i videnskabsprocesser og er derfor endnu en begrundelse for, hvorfor tanker om og forståelse for problemorienteret tværfaglighed er lige så relevant dengang som i dag og måske endda endnu mere, hvis man ser på den store grad af mistrivsel og skolevægring blandt skolebørn i Danmark (Børns Vilkår og Egmont Fonden, 2020, s. 28).

Nyboe henviser til forskningsprojektet Teachout, som viser, hvordan brugen af eksterne læringsrum kan forbedre de sociale relationer blandt eleverne og fremme elevernes indre motivation (Nyboe, 2020, s.206-207).

Vi mener, at børn som lever i virkelighedens samfund også bør gå i skole ude i virkeligheden. Hvilket vi også kunne konkludere ud fra vores analyse, som viste, at elever var glade for brug af det eksterne læringsrum, så man kunne få en afveksling fra de stillesiddende timer i klasseværelset og se relevansen for undervisningen i andre sammenhænge.

Gennem nutidens store forbrug af sociale medier, er der meget virtuel kontakt, men den påvirker ofte det fysiske samvær og tilstedeværelse i en negativ retning. Vi ser også, at de fleste børn og unge får deres viden om verden gennem disse sociale medier, hvor der ofte kan opstå ekkokamre og dermed et meget indsnævret og ensidigt syn på det omgivende samfund. Vi mener at skolen kan være behjælpelig med at vise nye måder at møde kulturer

og mennesker med andre perspektiver, hvor eleverne styrkes i deres mentaliseringsevne og evne til indlevelse. Historiefaget kan bl.a. styrke eleverne i at reflektere over fortidens grusomme handlinger og øve dem i at se sammenhænge mellem fortiden og den nutid, som de selv er del af (Poulsen, 2021, s. 68). I kombination med faget tysk øges elevernes refleksion, da de dermed får mulighed for at se begivenhederne fra flere kulturelle vinkler (Coyle mfl., 2010, s. 39) og at historien meget ofte er afhængig af øjet der ser.

10. Litteraturliste

Aarhus Universitet (2022, 28. Marts) Historieundervisning skal inddrage elevernes egne møder med fortiden. *Ritzau*. [Historieundervisning skal inddrage elevernes egne møder med fortiden | Aarhus Universitet: Arts \(ritzau.dk\)](#)

Albrechtsen, K. K. (2023, 10. november). CLILL - skaber ny og bedre læring. *Folkeskolen*. [CLIL – skaber ny og bedre læring \(folkeskolen.dk\)](#)

Andersen, H. L. 2014. Alle fag er sprogfag. I B. Henriksen (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet : Teori, praksis og udsyn*. (s. 237- 244). Samfundslitteratur.

Bjerril, S. (2024). "Vi tager højde for, at eleverne kan noget forskelligt og lærer forskelligt". *Folkeskolen 1*, s. 11-16.

Bohr, J. (2024). Inklusion - fællesskabets pædagogik. I D. T. Gravesen (red.) *Pædagogik - Introduktion til pædagogens grundfaglighed*. (s. 50 - 72). Hans Reitzels Forlag.

Boritz, M. (2017a). Mærk Historien - Kulturhistoriske museer og historieundervisning. A. Ahle & C. Vollmond (red.), *Historiedidaktik*. (s. 71 - 87). Forlaget Columbus.

Boritz, M. (2017b). Fornemmelse for fortid - museer, sanser, materialitet. I B. Pécseli (red.) *Børn, kulturarv og museer*. (s. 19 - 30) Historielab - Nationalt Videnscenter for Historie- og Kulturarvsformidling og bidragyderne.

Boritz, M., (2018). *Museumsdidaktik - Et kulturanalytisk studie af undervisningen på danske kulturhistoriske museer*. (s. 159 - 207). Det Humanistiske Fakultet. Københavns Universitet.

Børns Vilkår og Egmont Fonden. (2020) *Skolens tomme stole - Skolefravær set fra barnets perspektiv*. [Rapport]. [Skolefravaars Rapport 2020 web print.pdf \(bornsvilkar.dk\)](#)

Børne- og Undervisningsministeriet (2019) *Tysk Fælles Mål*. [GSK_FællesMål_Tysk.pdf \(emu.dk\)](#)

Christiansen, N. F., Thing, M., Collin, F., Goldbæk, H., Gregersen, F. og Køppe, S. (1994). I F. Gregersen og S. Køppe (red.), *Idehistorie - Ideer og strømninger i det 20. århundrede Bind 1*. (s. 229 - 239). Forlaget Amanda.

Coyle, D., Hood, P., og Marsh, D. (2010). *CLILL - Content and Language Integrated Learning*. (S. 27 - 47). Cambridge University Press 2010

Daryai-Hansen, P., Fischer-Rasmussen, A-M., Fenyvesi, K., Gebauer, M., Gorbahn, K., Hansen, C., Hermann, M., Lauterbach, K., Rannestad, A. K. S., Schepers, C., & Vinther, P. (2020).

Tyskelevers og tyskstuderes kognition – opsummering af undersøgelsens centrale resultater: Et projekt støttet af Det Nationale Center for Fremmedsprog. Institut for Engelsk, Germansk og Romansk, Københavns Universitet.

Dewey, J. (2008). *Erfaring og Opdragelse*. Hans Reitzels Forlag

Ejbye-Ernst, N. og Eggensen, D.V. (2018). E-læringskursus om udeskole - undervisning uden for klasseværelset. Aarhus: VIA University College.

Fredsen, K. (2018), *Læring med kroppen forrest*. Hans Reitzel Forlag.

Folkeskoleloven (2024). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr 90 af 29/01/2024). Retsinformation. [Folkeskoleloven \(retsinformation.dk\)](https://retsinformation.dk)

Glasdam, S., Hansen, G.R., Pjengaard, S. (2016) Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder. Hans Reitzel.

Hansen, N-H. M. , Nørregård-Nielsen, B. M. E, Rosenheimer, S. L. og Østergaard, J. (2015). *Spørgeskemaer i virkeligheden*. Samfundslitteratur.

Høyen, M. (2016). Konstruktion af eget spørgeskema - herunder betydning af en teoretisk ramme. I S. Glasdam, G. R. Hansen og S. Pjengaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder*. (s. 298 - 314). Hans Reitzels Forlag.

Kjærbo, R. (2020). Mindelunden i Ryvangen: Fra monument til institution. *Kirkegårdskultur (2020/21)*, s. 66 - 89.

Klinge, L. (2017). *Lærereens relationskompetence - kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo

Kristensen, H. J. (1987) *Skolen i fremtiden - Tværfaglighed og grundlæggende kundskaber*. (s. 12 - 31). Nordisk Forlag A.S.

Mindelunden (2024, 6. juni). Historisk vandretur. [Rundvisning - Mindelunden](#)

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*". Hans Reitzels Forlag.

Nyboe, H. (2020). At tage skolen udenfor - hvorfor og hvordan? I B. Jakobsen (red.) *Undervisningskompetence - En Grundbog til læreruddannelsen*. (s. 199 - 214). Samfundslitteratur.

Pagonis, G. & Salomo, D. (2014). Explizit oder implizit. Ein Dilemma der sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch 51*, s. 10-14.

Poulsen, J. AA. (2021). Historisk tænkning. I H. L. Hjul (red.) *Historie undervisning - en fagmetodik*. (s. 59 - 70). Hans Reitzels Forlag

Præstegaard, J. og Nørby, S. B. (2016). Fokusgruppeinterview. I S. Glasdam, G. R. Hansen og S. Pjengaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder*. (s. 152 - 171). Hans Reitzels Forlag.

Sprogkiosken. (2016). *Pædagogikkens 10 H'er*. [Pædagogikkens 10 H'er | \(sprogkiosken.dk\)](http://sprogkiosken.dk)

Reimer, D. og Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelse og kvantitative metoder. I T. T. Ensig (red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionduddannelser*. (s. 135 - 160). Hans Reitzels Forlag.

Ringvad, M. (2017). *Observation af undervisning og elevers læring*. Dafolo.

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder - en grundbog*. (s. 81 - 95). Hans Reitzels Forlag.

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Ensig (red.) *Empiriske undersøgelser og metodiske greb - Grundbog til de pædagogiske professionduddannelser*. (s. 135 - 160). Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1: Reportage guide (RG)

Spørgsmål, som skal besvares i reportagen:

- Hvem og hvad er dette mindesmærke blevet lavet for?
- Hvilket udtryk har mindesmærket?
- Hvilken følelse/følelser udtrykker det?
- Hvordan påvirker mindesmærket og omgivelserne jer?

Fragen, die in der Reportage beantwortet werden sollen:

- Für wen und was wurde dieses Denkmal errichtet?
- Welchen Ausdruck hat das Denkmal?
- Welche Gefühle drückt es aus?
- Wie beeinflussen das Denkmal und seine Umgebung Sie?

1) Gedenkmauer: Besteht aus 151 Tafeln mit den Namen der Widerstandskämpfer, die während des Krieges verschwanden. Die meisten von ihnen verschwanden in



deutschen Konzentrationslagern und Gefängnissen. Andere kamen bei dem Bombardement des Shellhuset, dem Hauptquartier der Gestapo in Kopenhagen, ums Leben.

Forskellige følelser på dansk og tysk:

1. Glæde

2. Sorg

3. Vrede

4. Frygt

5. Overraskelse

6. Forvirring

7. Lykke

8. Tristhed

1. Freude

2. Trauer

3. Wut

4. Angst

5. Überraschung

6. Verwirrung

7. Glück

8. Traurigkeit

Hjælpesætninger til besvarelse af reportagen:

Mindesmærket er blevet lavet for...

- Das Denkmal wurde errichtet für...

Mindesmærket udtrykker...

- Das Denkmal drückt aus...

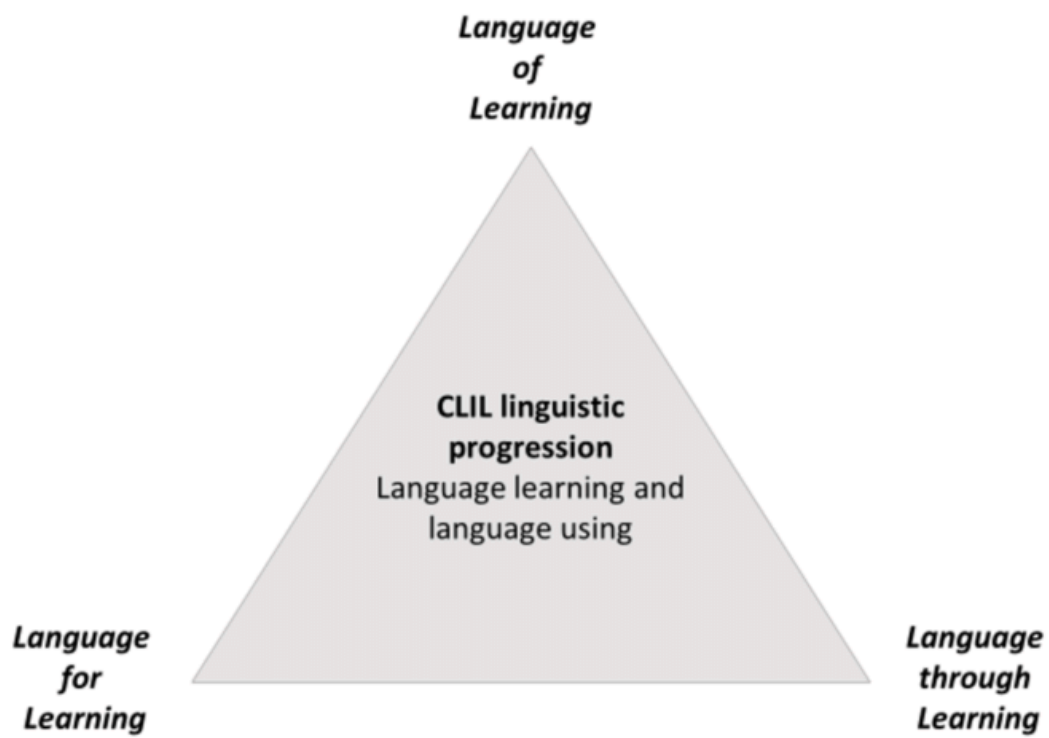
Når jeg ser mindesmærket får jeg følgende følelse...

- Wenn ich das Denkmal sehe, empfinde ich folgende Gefühle...

Mindesmærket og omgivelserne påvirker fordi...

- Das Denkmal und seine Umgebung beeinflussen, weil...

Bilag 2: The Language Triptych



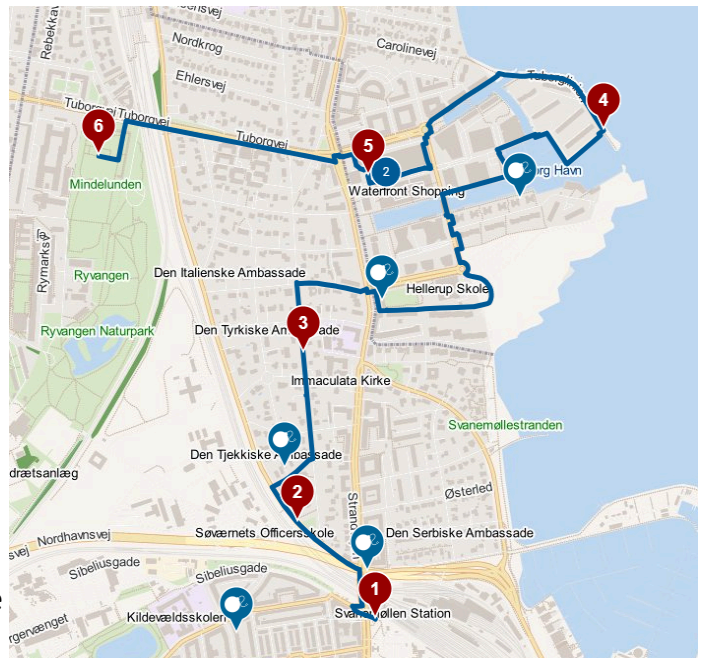
(Coyle, 2010, s. 36)

Bilag 3: Rute med tilknytning til Jødernes flugt mod Sverige 1943

På denne vandretur hører du om jødernes flugt til Sverige i oktober 1943 og om nogle af de frihedskæmpere, der medvirkede til redningen.

På turen kommer du forbi en række steder, hvor begivenhederne for 80 år siden udspillede sig – både tilholdssteder for tyske og tyskvenlige, for jøder og dem, der hjalp dem med flugten.

Tuborg Havn var et af de steder, hvor sejladerne til Sverige udgik fra. Her ser du en mindetavle opsat få år efter besættelsen, samt det nyere mindesmærke 'Isaks Fod' af billedhuggeren Peter Brandes.



Billede af kort: (Mindelunden, 2024)

Bilag 4: De 10 H'er

- **Hvad skal jeg lave (indhold)?**
- **Hvordan skal jeg lave det (metode)?**
- **Hvorfor skal jeg lave det (mening)?**
- **Hvor skal jeg lave det (placering)?**
- **Hvornår skal jeg lave det (tidspunkt)?**
- **Hvor længe skal jeg lave det (tidshorisont)?**
- **Hvor meget skal jeg lave (mængde)?**
- **Hvem skal jeg lave det med (personer)?**
- **Hvad skal jeg bagefter (næste)?**
- **Hvorhen skal jeg med det, jeg gør (målet)?**

(Borh, 2024, s. 63)

Bilag 5: Forkortelser til henvisninger til empirien

| | |
|----------|--|
| (UVF): | Undervisningsforløb |
| (SE): | Spørgeskema til elever |
| (OBG): | Observationsguide |
| (IVGE): | Interviewguide - fokusgruppeinterview med elever |
| (IVGL): | Interviewguide - fokusgruppeinterview med lærere |
| (GFIE): | Gruppe fokusinterview med elever |
| (SBE): | Elevernes besvarelse af spørgeskemaet |
| (GFIL): | Referat af lærernes fokusgruppeinterview |
| (ONF2): | Observationsnotater til historiedelen til fase 2 |
| (ONTF2): | Observationsnotater til tyskdelen til fase 2 |
| (SBL): | Lærerbesvarelser af spørgeskemaer |
| (ONF1): | Observationsnotater til fase 1 |
| (RG): | Reportageguide |