



VIA University College

LIÅ Bachelorprojekt Historie 12.35

72484, maj/juni 2016

Prædefineret information

Startdato:	10-04-2016 09:00	Termin:	Sommertermin
Slutdato:	28-04-2016 12:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
SIS-kode:	BE0036181	ECTS:	10
Intern bedømmer:	Jens Hansen Lund		
Intern bedømmer:	Marianne Axelsen Leth		

Deltager

Navn:	Matilde Fiil Hjorth
VIA-id:	187696@viauc.dk

Information fra deltager

Lærer/Underviser *:	Marianne Axelsen Leth & Jens Hansen Lund
Titel *:	Udeundervisning og læring i historiefaget
Anslag - besvarelse *:	88450
Tro og love erklæring *:	Valgt

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	2
1.2 Problemformulering	3
1.3 Formål	3
2. Læsevejledning	3
3. Begrebsafklaring	5
3.1 Udeundervisning	5
3.1.1 Eksisterende forskning på området	6
3.1.2 Mit bidrag på området	7
3.2 Læring	8
3.3 Historiebevidsthed	10
3.3.1 Historiebevidsthed i forhold til dannelse	12
4. Undersøgelsesmetode	13
5. Da oldemor og oldefar var børn	17
6. Analyse af udeundervisning	17
6.1 Læring	18
6.1.1 Samspil	18
6.1.2 Indhold	20
6.1.3 Drivkraft	20
6.1.4 Opsummering	23
6.2 Historiebevidsthed	23
6.2.1 Forfase	23
6.2.2 Midterfase	24
6.2.3 Efterbearbejdningsfase	25
6.2.4 Opsummering	25
7. Diskussion af udeundervisning	26
8. Metodekritik	30
9. Konklusion	31
10. Litteraturliste	33

1. Indledning

Elever i folkeskolen (6.-9. klasse) oplever historieundervisning som "kedelig, tung og støvet" (Knudsen & Poulsen, 2015, s. 27), og de efterlyser større variation i undervisningen (Ibid.). Tidligere undersøgelser af elevers syn på historiefaget viser entydigt, at det kedelige hovedsageligt er møntet på undervisningens tilrettelæggelse og undervisningsmetoder og ikke det konkrete indhold eller emne, der arbejdes med. Det peger på, at læreren i højere grad må variere arbejdsformerne for at motivere og vække elevernes lyst til faget. Karakteristisk for faget er ifølge eleverne nemlig, at læreren gennemgår et stof (tavleundervisning), der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål (Nielsen, 1998 & Poulsen, 2013 & Poulsen, 1999).

Selv mener eleverne, at de lærer bedst, når der sker noget usædvanligt (f.eks. at se spillefilm, lave film eller noget med computer), eller når undervisningen er henlagt til andre læringsrum, f.eks. når de har besøgt et museum eller andre former for kulturinstitutioner - hvilket ifølge eleverne kun sker sjældent i historieundervisning (Knudsen & Poulsen, 2015). Eleverne ønsker således en "undervisning, hvor de selv er aktive, dvs. at de ikke bare sidder og læser og besvarer spørgsmål skriftligt" (Ibid. s. 13). Elever giver således udtryk for et ønske om alternative tilgange - herunder sansemæssige oplevelser - til historieundervisningen (bl.a. uden for klasserummet). Et øget fokus på æstetiske læreprocesser og didaktiske overvejelser over et udvidet perspektiv - på det såkaldte undervisningsrum - kan på den måde antages at styrke elevernes udbytte af samt motivation i forhold til historiefaget. Det er netop betydningen af en sådan undervisning i uderummet (dvs. udeundervisning), jeg vil undersøge og vurdere i min opgave.

Mit valg af problemfelt skyldes det interessante i at undersøge det diametralt modsatte af det, som ovenstående undersøgelser fremhæver som negativt ved aktuel historieundervisning - nemlig at eleverne oplever faget som et læsefag, hvor de sidder meget stille, lytter og ikke er aktivt deltagende (Knudsen & Poulsen, 2015). Jeg finder det således oplagt at undersøge udeundervisning som en variationsform og som en mulig motiverende faktor for eleverne, idet den eksisterende historieundervisning opleves som kedelig.

Jeg har ikke selv arbejdet med og gennemført udeundervisningsforløb i nogle af mine praktikker på læreruddannelsen, og af denne grund har jeg naturligvis ikke kunne tage udgangspunkt i egne erfaringer og empiri på dette område. I forbindelse med et udeundervisningsforløb (med det historiehold, jeg havde på 4. år) i Den Gamle By i Aarhus (herefter DGB) fik jeg skabt en kontakt til to skoleklasser, som skulle gennemføre et undervisningsforløb i DGB. Observationer samt elevinterview foretaget efter forløbet danner på denne måde grundlaget for selve undersøgelsen i opgaven, og det er således med baggrund i denne empiri, at jeg undersøger og vurderer, hvorledes undervisning i et

udvidet læringsrum kan motivere eleverne til historiefaget samt styrke deres historiebevidsthed.

Dette fører over i min problemformulering.

1.2 Problemformulering

Hvilke muligheder og begrænsninger giver udeundervisning for at styrke elevers motivation og læring i forhold til deres historiebevidsthed?

Når man undersøger, om et vist undervisningsforløb skaber rammerne for at styrke elevers historiebevidsthed, taler man indirekte om, hvorvidt der opstår læring. Af denne grund kommer jeg nærmere ind på, hvordan jeg forstår læringsbegrebet - og herunder i særdeleshed hvilken effekt motivation har for læring i historiefaget. Jeg fokuserer på motivation primært fordi, jeg har den antagelse, at det er en indikator på, at der foregår læring. Jeg er naturligvis bevidst om, at man ikke kan sætte lighedstegn mellem motivation og læring. Således kan det virke kunstigt at skille det ad, men jeg gør det for at tydeliggøre vigtigheden af denne dimension i forhold til læring. Jeg har valgt at undersøge elevernes læring netop i forhold til historiebevidsthedsbegrebet primært fordi, det er en central del af historiefagets fagformål, stk. 3 (<http://www.emu.dk>), men også fordi begrebet ligger i tråd med det demokratiske dannelsesbegreb, som er en central del af folkeskolens formålsparagraf 1, stk. 3 (<http://www.emu.dk>). Dette uddybes senere i opgaven.

1.3 Formål

Formålet med opgaven er således at blive klogere på, hvad der sker med elevers motivation og læring i forhold til historiefaget, når undervisningen flyttes ud af klasserummet til de mange læringsarenaer i skolens omgivelser - nærmere bestemt DGB. Da fokus i min undersøgelse er på, hvorledes elever oplever udeundervisning, og hvorvidt de opnår læring her, anlægger jeg et børneperspektiv på undersøgelsen. På trods af dette fokus på elevernes motivation og læring i uderummet, kommer jeg kort ind på lærerrollen, da denne naturligvis har en betydning for undervisningens effekt.

2. Læsevejledning

Dette BA-projekt har i sinde at behandle ovenstående problemformulering, der vil forsøge at give et bud på, hvorledes udeundervisning har en positiv virkning på elevernes motivation for historiefaget, og hvilken rolle udeundervisning kan have i styrkelsen af elevernes historiebevidsthed¹.

¹ Jeg anvender begrebet *styrke* frem for *udvikle*, når jeg anvender historiebevidsthedsbegrebet. Det gør jeg af den grund, at alle børn, når de kommer i skole - i større eller mindre grad - har udviklet en historiebevidsthed, som der derefter bygges ovenpå (Jensen, 2014). Dette kommer jeg nærmere ind på i begrebsafklaringen af historiebevidsthedsbegrebet.

- I opgavens 3. afsnit beskrives og afklares opgavens teoretiske fundament, som danner udgangspunkt for den senere analyse og diskussion af opgavens empiri. I begrebsafklaringen beskriver jeg, hvordan jeg forstår og anvender de faglige begreber: *udeskole*, *læring* og *historiebevidsthed* samt hvorfor netop disse begreber er særligt interessante og relevante i forhold til problemformuleringen og det, jeg vil undersøge. I afklaringen af disse centrale begreber benytter jeg mig henholdsvis af Arne Nikolaisen Jordet, Knud Illeris og Bernhard Eric Jensen. I underafsnit kommer jeg ind på eksisterende forskning på udeundervisningsområdet, mit eget bidrag i forhold til dette område samt historiebevidsthedsbegrebet set i forhold til dannelse.
- I opgavens 4. afsnit beskrives efterfølgende opgavens undersøgelsesmetode, dvs. den måde hvorpå, jeg har indsamlet min empiri, hvorfor jeg har valgt netop de metoder, jeg har, og hvorledes jeg anvender empirien i opgaven.
- I opgavens 5. afsnit følger en kort beskrivelse af det aktuelle undervisningsforløb *Da oldemor og oldefar var børn*, som jeg observerede to 3. klasser gennemføre i DGB.
- I opgavens 6. afsnit analyseres - med udgangspunkt i det indsamlede datamateriale samt ovenstående faglige begreber - først på, hvorvidt den aktuelle undervisningskontekst i DGB skaber de rette betingelser for, at læring kan finde sted. Dette gør jeg med udgangspunkt i Knud Illeris opdeling af læringsbegrebet i forskellige bestanddele, som han benævner *samspil*, *indhold* og *drivkraft*. I forlængelse heraf vurderer jeg, hvorvidt eleverne styrker deres historiebevidsthed gennem forløbet i DGB. Dette vurderes med udgangspunkt i Mads Hermansens tre faser - *forfase*, *midterfase* og *efterbearbejdningsfase* - inden for museumsdidaktik.
- I opgavens 7. afsnit diskuterer og forholder jeg mig kritisk til mine analyseresultater, som undervejs holdes op mod eksisterende forskning på området. På baggrund heraf vurderer jeg, hvilke fordele og konsekvenser udeundervisning kan have for elevernes motivation og læring inden for historiefaget. Jeg diskuterer således i bund og grund, om udeundervisning er vejen frem for at motivere eleverne til historiefaget og hermed styrke deres historiebevidsthed, eller om der lægger mere bag end det at træde ud af klasserummet og væk fra dets fire vægge.
- I opgavens 8. afsnit kaster jeg et kritisk blik på valg af metodiske tilgange og faglige begreber.
- I opgavens 9. afsnit forsøger jeg i en konklusion - med udgangspunkt i analysen og diskussionen - at forholde mig til, hvad jeg er kommet frem til gennem min undersøgelse og således give et svar på problemformuleringen.
- I opgavens 10. afsnit findes en oversigt over den litteratur, der bruges i opgaven.
- I opgavens 11. afsnit vedlægges elevinterview foretaget af to skoleklasser samt observationsnotater af den ene af klasserne som bilag til opgaven.

3. Begrebsafklaring

Da jeg i opgaven undersøger elevernes læring via uderummet, starter jeg i det følgende med at klarlægge, hvad jeg mener med begrebet udeundervisning.

3.1 Udeundervisning

Afhængig af, om man spørger en elev, en forsker eller en lærer, vil man højst sandsynligt få forskellige bud på, hvordan udeundervisning bør defineres og praktiseres (<http://www.emu.dk>). Den forståelse af udeundervisningsbegrebet, som jeg tager udgangspunkt i, stammer fra den norske udeundervisningsforsker professor Arne Nikolaisen Jordet, og lyder som følger:

“Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen - for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer [...] målrettet aktivitet utefor klasserommet” (Jordet, 2010, s. 34).

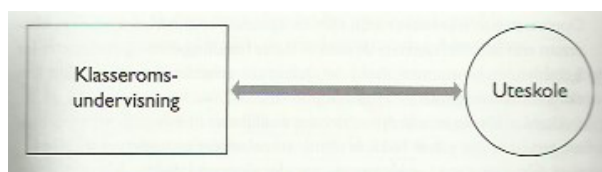
Skematisk stillet op og med udgangspunkt i forsker Peter Bentsens definition af udeundervisning forstår og anvender jeg således udeundervisningsbegrebet som ”undervisningsaktiviteter, der foregår

- uden for skolens bygninger, og
- struktureret (tænkt ind i årsplanerne), og
- med et fagligt indhold (enkelt- eller tværfagligt) i samspil med indeundervisningen” (Bentsen, 2010, s. 168).

Den forståelse af udeundervisning, som jeg tager udgangspunkt i, vægter således en struktureret undervisning med udgangspunkt i fagenes mål (FFM) og med fokus på relationen mellem læringsaktiviteterne i og uden for klasserummet². Med denne modificerede forståelse af begrebet, tager jeg afstand fra den gængse definition af udeskolebegrebet, idet jeg ikke tager den regelmæssige tidsdimension i betragtning. Det gør jeg bl.a. ikke, fordi denne dimension ikke har relevans for det, jeg har fokus på og undersøger i opgaven.

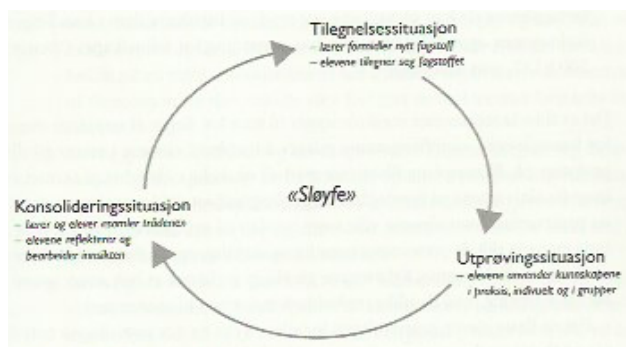
At man flytter dele af undervisningen ud af klasselokalet betyder ikke, at man afviser klasserummet som læringsarena - man udvider blot perspektivet på læring og dannelse ved at tage et udvidet læringsrum i brug. Det betyder, at der er en intim sammenhæng mellem læringsaktiviteterne inde og ude, og således kan udeundervisning ikke ses uafhængigt af det, som foregår i klasserummet (Jordet, 2010). Samspillet er illustreret på nedenstående figur.

² Idet jeg modificerer og kun til dels tager udgangspunkt i Arne N. Jordet og Peter Bentsens definitioner af udeskolebegreb, bruger jeg i opgaven betegnelsen *udeundervisning* i stedet for *udeskole*.



Figur 2: Klasseromsundervisning og uteskole som komplementære tilnærminger (Jordet, 2010, s. 37).

Netop dette samspil mellem praksisformerne i og uden for klasserummet kan forstås gennem en tretrinsproces (ind-ud-ind-model). Professor Mads Hermansen arbejder her i forhold til museumsdidaktik³ med begreberne *forfase* (feedforward), hvor der arbejdes med forventninger og mål, og hvor læreren er tydelig og klar - dvs. en gennemgang af scenariet, *midterfase* (nuet), hvor der arbejdes med selve sagen/aktiviteterne i uderummet, hvor eleverne er i centrum og eksperimenterer/afprøver, og hvor læreren skal "holde nallerne væk" (Hermansen, 2011, 21), samt *efterbearbejdningsfase* (feedback), hvor der arbejdes med evaluering og undersøgelse af det lærte, og hvor læreren igen er tydelig og aktiv (Ibid.). I relation til dette betegner Jordet ind-ud-ind-modellen som en *læringssløjfe* bestående af en *tilegnelsessituation* (forberedelse til udeaktiviteterne), en *udprøvnings-situation* (eleverne eksperimenterer i praksis) og en *konsolideringssituation* (samler tråde og evaluerer) (Jordet, 2010). Nedenstående model illustrerer Jordets tre faser.



Figur 12: Læringssløjfe - principper for god læring (Jordet, 2010, s. 203)⁴.

3.1.1 Eksisterende forskning på området

Gennem de sidste 15 år er udeundervisning i stigende grad blevet en del af folkeskolen (Mygind, 2013). Denne stigende interesse i spillet mellem uderum, skoleundervisning og læring har affødt

³ I afsnittet om undervisningsforløbet *Da oldemor og oldefar var børn* kommer jeg nærmere ind på sammenhængen mellem udeskole- og museumsforløb.

⁴ Figuren illustrerer, at tretrinsprocessen starter i det deduktive arbejde ofte inde i klasserummet med fokus på arbejdet med de teoretiske kundskaber. Det er dog vigtigt at påpege, at arbejdsgangen ikke ses skematisk forstået på den måde, at det teoretiske arbejde kun foregår i klasserummet, og at det praktiske arbejde udelukkende finder sted i uderummet (Jordet, 2010).

en del forskning på området - både nationalt og internationalt - der undersøger betydningen af "det udvidede klasserum" (<http://www.emu.dk>).

I sine studier af norske skoleelever har Jordet bl.a. kortlagt, at undervisning i uderummet værdsætter flere sider af elevernes kunnen end dem, der traditionelt udtrykkes i klasserummet. Det betyder, at udeundervisningens udvidede læringsrum bl.a. kan være med til at give eleverne mulighed for at eksperimentere og samarbejde om praktiske opgaver⁵ samt etablere en god sammenhæng mellem tekst og kontekst i læreprocesser og på denne måde få fokus væk fra den dekontekstualisering af kundskab og læring, der er sket i skolen - altså det faktum, at elever og lærere kommunikerer om en virkelighed, de ikke er til stede i. Eleverne får her mulighed for at træde ud af klasserummets traditionelle tekstbaserede læring og ind i selvforbyggende øjeblikke af bl.a. sanseoplevelser, praktiske opgaver og aktiviteter (Jordet, 2010)⁶, og på den måde arbejder eleverne med skolens fag i teori og praksis - med "hove, hjerte og hånd", som Jordet siger det (Ibid. s. 45). Enkelte danske og norske studier af udeundervisning viser tilmed, at aktiviteter i uderummet understøtter gode kammeratskabsrelationer i klassen samt giver særlig mulighed for læring grundet den æstetiske og praktiske dimension (<http://www.emu.dk>).

3.1.2 Mit bidrag på området

Idet der i forvejen foreligger en del forskning på området, hvilket fortsat udvikles, kan man meget relevant spørge til, hvad jeg kan bidrage med i denne sammenhæng. Findes mit svar allerede i den eksisterende forskning, og kan jeg overhovedet bidrage med noget nyt og uopdaget på området? Det vil jeg på trods af min beskedne undersøgelse mene, at jeg kan, da den forskning, der på nuværende tidspunkt er udviklet på udeundervisningsområdet endnu ikke rummer mange erfaringer fra historiefaget (men i høj grad fra fagene dansk, matematik og N/T (<http://www.emu.dk>)), og tilmed ikke genererer meget viden om elevers holdninger til udeundervisning, hvilket jeg som sagt har fokus på i min undersøgelse. Det er derimod ofte lærere og læreres praksis, der bliver undersøgt og/eller adspurgte i denne sammenhæng (<http://www.emu.dk>). Da undersøgelser om elevers motivation og holdning til historiefaget hovedsageligt koncentrerer sig om udskolingselever (jf. indledningen), kan jeg tilmed i al ydmyghed bidrage med en smule viden om de yngste elevers motivation for faget. Med min undersøgelse kan jeg således bidrage med empiri til undersøgelsesfelter, der er mere eller mindre uopdaget.

⁵ Jordets analyser peger her på, at uderummet giver anledning til, at eleverne i høj grad kan arbejde i læringsfremmende praksisfællesskaber, fordi læreren mere naturligt end i klasserummet trækker sig tilbage og giver plads til elevernes fordybelse og eksperimenteren i sociale praksisser. Læringsfremmende praksisfællesskaber skal forstås som en social praksis, hvor det enkelte individ engagerer sig som deltager og hermed opnår læring (Jordet, 2010, s. 195).

⁶ Udeskolepraksis fokuserer ligeledes i høj grad på relationen mellem det kropslige og mentale. Hermed udfordres skolens dualisme, dvs. det kunstige skel mellem kropslig og mental aktivitet i skolens undervisning (Jordet, 2010).

I ovenstående afsnit har jeg dels gjort rede for, hvordan jeg forstår og anvender udeundervisningsbegrebet, dels gjort rede for den eksisterende forskning på området og i den forbindelse argumenteret for relevansen af denne opgave.

Da jeg i denne opgave netop undersøger, hvorvidt eleverne styrker deres historiebevidsthed i udeundervisningssammenhæng, ser jeg det nu som oplagt at slå fast, hvad jeg forstår ved historiebevidsthedsbegrebet. Før jeg gør det, kortlægger jeg dog min forståelse af læringsbegrebet, dvs. hvilke læringsindikatorer, der skal være til stede i en undervisningskontekst, for at man kan lære noget. Det gør jeg som tidligere nævnt fordi, at man for at styrke sin historiebevidsthed, skal lære noget.

3.2 Læring

Ordet læring bruges meget bredt og til dels i forskellige betydninger. I denne opgave forstår og anvender jeg læringsbegrebet ud fra professor Knud Illeris læringstrekant i en skolemæssig sammenhæng og ser således læring fra en socialkonstruktivistisk vinkel. Læringstrekantens udgangspunkt er nemlig, at al læring omfatter en integreret proces, der altid omfatter både en samspilsproces mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser og en indre psykisk tilegnelsesproces. Begge processer skal således aktiveres, for at man kan lære noget (Illeris, 2015).

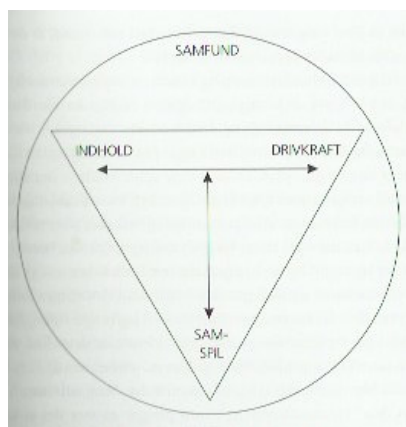
Læringstrekantens samspilsproces omhandler de sociale og samfundsmæssige aspekter af læring og lægger derfor op til handling, kommunikation og samarbejde i en social kontekst. På den måde bidrager processen til "udvikling af den lærendes socialitet, dvs. evnen til at engagere sig og fungere hensigtsmæssigt i forskellige former for socialt samspil mellem mennesker" (Ibid. s. 48). Samspilsprocesserne kan som hovedkategorier have karakter af perception, formidling, oplevelse, imitation, virksomhed eller deltagelse (Ibid.).

Tilegnelsesprocessen opstår af de påvirkninger og impulser, som samspillet giver. Samspilsprocesserne mellem individet og omgivelserne er således direkte eller indirekte forudsætninger for de indre læreprocesser, som individet tilegner sig. Dette mentale felt omfatter altid både et indhold og en drivkraft. Indholdet er det, der skal læres og kan bl.a. have karakter af viden, kundskaber, færdigheder, forståelse og indsigt. I forlængelse af dette kan man som Illeris påpeger "ikke meningsfuldt tale om læring, uden at der er et læringsindhold, et eller andet der læres" (Ibid. s. 43). Samtidig er der "altid tale om nogen, der lærer noget, og det er tilegnelsen af dette noget, som er læringens indholdselement" (Ibid. s. 43). Drivkraften forstås som mobilisering af den psykiske energi - dvs. *motivation, følelser og vilje* - der skal til for at gennemføre en given læreproces (Ibid. s. 47). Ifølge Illeris engagerer man sig grundlæggende i denne mobilisering for at opretholde sin mentale og kropslige balance. For at opretholde denne balance bliver man drevet af at opsøge ny viden, forståelse eller nye

færdigheder (Ibid.). Således påpeger Illeris, at læringens drivkraft altid vil påvirke læreprocessen og læringsresultatet "[...] og derfor er disse energimæssige kræfter ikke bare igangsættende, men også en del af selve læringen" (Illeris, 2006, s. 37)⁷.

Læring udspiller sig således altid både på et individuelt og et socialt og samfundsmæssigt plan, hvor der på den ene side er fokus på det drivkraftmæssige, motivationelle, følelsesmæssige og viljestærke og på den anden side fokus på det indholdsmæssige, kognitive, motoriske og fornuftsmæssige. I opgaven tager jeg således udgangspunkt i, at læring baserer sig på et helhedsperspektiv, dvs. beskæftiger sig med mennesket som helhed (Illeris, 2015).

Da tilegnelsesprocessen både har et indholdsmæssigt og et drivkraftsmæssigt aspekt, indgår der ifølge Illeris i al læring tre dimensioner: den *indholdsmæssige*, den *drivkraftsmæssige* og den *samspilsmæssige*. Illeris tese er, at: "[...] alle tre dimensioner altid må tages i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringssituation eller et læringsforløb skal være fyldestgørende" (Ibid. s. 44). På nedenstående figur er læringens tre dimensioner illustreret. Mens den lodrette dobbeltpil viser, at individet og omgivelserne på integreret måde altid indgår i samspilsprocessen, viser den vandrette dobbeltpil, at der i tilegnelsesprocessen altid indgår et indhold og en drivkraft. Således fremstilles dobbelteden i begge læringsprocesser grafisk. Trekanten er omringet af en cirkel, der henviser til, at læring er situeret, dvs. altid finder sted inden for rammerne af en samfundsmæssig kontekst, der er af afgørende betydning for læringsmulighederne (Ibid.).



Læringens tre dimensioner (Illeris, 2015, s. 45)

Nu da jeg har kortlagt min forståelse af det almindidaktiske læringsbegreb, bevæger jeg mig over i en afklaring af det historiedidaktiske begreb historiebevidsthed.

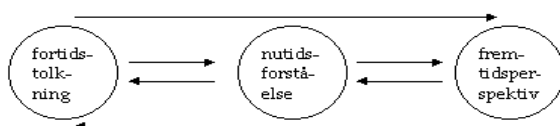
⁷ Når jeg fremefter anvender motivationsbegrebet, er det denne dimension, jeg refererer til.

3.3 Historiebevidsthed

Historiebevidsthedsbegrebet omfatter sammenhængen mellem fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver (Jensen, 2003). Dette kommer til udtryk i adjunkt professor Bernhard Eric Jensens definition af begrebet:

”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid” (Jensen, 1996, s. 5-6).

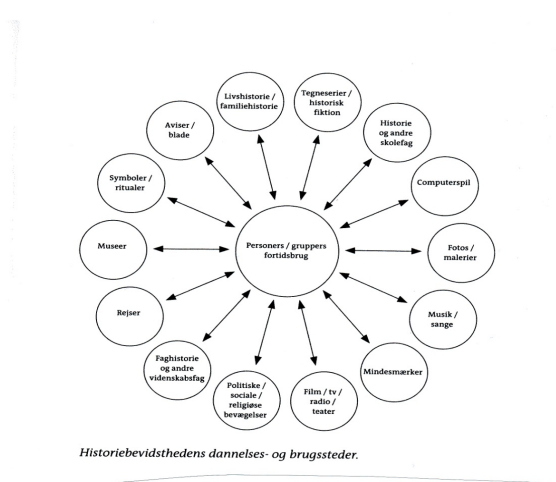
Nedenstående model illustrerer dette samspil og procesforhold mellem fortid, nutid/samtid og fremtid. Mere præcist illustreres det, at den måde, hvorpå man forstår sin samtid, påvirker den måde hvorpå, man tolker fortiden og opstiller forventninger til fremtiden, hvilket igen virker ind på den måde, man forstår sin samtid på.



Samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen).

Historiebevidsthed handler følgelig om, hvordan mennesker bruger historie i deres liv (Jensen, 2010) - hvordan man lever i, orienterer sig og reflekterer i tid. Historiebevidsthed betragtes således som et faguafhængigt og eksistentielt menneskeligt grundvilkår (<http://historielab.dk>)⁸. Det er ikke noget medfødt, men et sæt færdigheder, der skabes og styrkes gennem læreprocesser i forskellige kontekster, og de præges af de(n) kultur(er), hvori de pågældende lever, lærer og virker (Jensen, 2014). Skolen er således kun et af mange mulige dannelsessteder for historiebevidstheden (Jensen, 2003). Dette aspekt illustreres i nedenstående model.

⁸ I FFM bruges betegnelsen *historisk bevidsthed* og ikke *historiebevidsthed*, som jeg anvender i opgaven. Der ligger ikke de store refleksioner bag dette valg - blot et ønske om at skabe en vis form for struktur igennem opgaven - da jeg i princippet forstår det samme ved disse begreber. Dog betragter jeg historisk bevidsthed som en delmængde af historiebevidsthedsbegrebet - som den del, der er knyttet til den formelle undervisning, men som hverken er deterministisk eller fortidsfikseret (<http://historielab.dk>). Jeg forstår på denne måde historiebevidsthed som det ideelle mål for undervisning i historiefaget og historisk bevidsthed som det, der måske mere realistisk udfoldes i praksis.



Historiebevidsthedens dannelses- og brugssteder (Jensen, 2003, s. 88).

Når historiefaget anskues og tilrettelægges ud fra en historiebevidsthedsudviklende optik, arbejder historieundervisningen ud fra den målsætning om, at eleverne bliver centrum for undervisningen og ideelt set forstår sig selv som historieskabte såvel som historieskabende (Jensen, 1996). I historiefagets indhold, opgave- og aktivitetsforslag må der således være - eller kunne skabes - analogier og perspektiveringer til elevernes egen livsverden og samtid (Pietras & Poulsen, 2011), således at de får mulighed for at relatere de behandlede emner og temaer om andre tider og rum til den tid og det rum, de selv lever i (Jensen, 1996)⁹. Ved at tage udgangspunkt i elevernes livsverden og hermed fokusere på deres handle- og erkendelsesmuligheder samt på undervisningens konkrete nytte- og brugsværdi for dem kan undervisningen blive vedkommende og interessant for eleverne (Jensen, 2006). På denne måde bliver det oplagt at bruge historien som en referenceramme til at reflektere over nutiden og deres handlemuligheder (Pietras & Poulsen, 2011). Fra begyndelsen må undervisningen således tilrettelægges, så eleverne oplever, at de er en del af historien, og at deres erfaringer og forforståelser tages i betragtning (Binderup & Troelsen, 2012).

Det er således elevernes evne til selv at bruge historiefagets indhold og metoder aktivt, snarere end deres erhvervelse af specifik viden om udvalgte historiske begivenheder og sammenhænge, der er det primære omdrejningspunkt for den historieundervisning, jeg refererer til i opgaven. Med dette udgangspunkt tager jeg afsæt i et pragmatisk historiesyn, hvor historie netop bliver til, når nogen (her eleverne) bruger noget fortidigt til noget i en nutid. Således anskues den pragmatiske historiebrug som aktørhistorie, hvilket ifølge Jensen er en fremadrettet, aktualiserende og indgribende hi-

⁹ Jeg forstår livsverdensbegrebet som den virkelighed, hvor mennesker føler sig hjemme, og som de er fortrolige med. Dette udgør grunden til, at de i deres hverdagsliv kan tage den for givet. Min forståelse af begrebet er således i tråd med den, Bernhard Eric Jensen tager udgangspunkt i på s. 8 i "Historie - livsverden og fag" (2003).

storiebrug, hvor fortidige erfaringer søges nyttiggjort i en nutidig sammenhæng (Jensen, 12.11.2015). På denne måde undgås en fortidsfikseret historieundervisning udelukkende bestående af rent vidensoverførende eller videnskontrollerende elementer, hvor elevernes egen evne til historisk tænkning spiller en meget lille rolle (Christiansen & Knudsen, 2015)¹⁰. Som fortidsbrugende aktører aktiverer eleverne derimod deres historiebevidsthed - de bruger historien¹¹. Dvs., de handler, tager stilling og reflekterer over, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, hvormed de opnår forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund (jf. fagformålet, stk. 3)¹².

3.3.1 Historiebevidsthed i forhold til dannelse

Ud fra ovenstående bliver det tydeligt, hvorledes historiebevidsthedsbegrebet er udledt af det Klafkianske dannelsessyn med udgangspunkt i et kritisk konstruktivt perspektiv, som netop udmønter sig i, at eleverne får mulighed for at styrke ovennævnte dannelseskompetencer. På denne måde kan styrkelsen af elevernes historiebevidsthed samtidig fungere som redskab til udviklingen af elevernes demokratiske dannelse. Bernhard Eric Jensen formulerer det som følger:

”Når mennesker sammenkobler fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger, opbygges og udvikles en scenariekompetence - altså en evne til at opstille, gennemspille og vurdere sociokulturelle scenarier. En sådan evne er af vital betydning for at kunne leve og fungere sammen med andre mennesker i et samfund [...]” (Jensen, 1996, s. 12).

Da jeg nu har beskrevet og afklaret opgavens teoretiske fundament, dvs. de faglige begreber udeundervisning, læring og historiebevidsthed, bevæger mig i nedenstående afsnit over i opgavens undersøgelsesmetode, hvor jeg beskriver og begrundet metodevalg. Via afsnittet fremgår det også, hvorfor og hvordan jeg fremadrettet anvender empirien i opgaven.

¹⁰ I et sådan tilfælde tages udgangspunkt i et antikvarisk historiesyn, som beskæftiger sig med historie for historiens skyld og tager afsæt i en traditionel nedsivningsteori, hvor læreren formidler den væsentligste historiefaglige viden til eleverne. Dette historiesyn tager således udelukkende afsæt i historie som fortid, dvs. anskuer det fortidige i et bagudrettet observerperspektiv. Jensen beskriver observatørhistorie som en tilbageskuende og oplysende historiebrug, hvor fortidige hændelser søges forklaret og forstået i en nutidig sammenhæng (Jensen, 12.11.2015).

¹¹ På denne måde ser jeg en tydelig sammenhæng mellem begreberne historiebevidsthed og historiebrug. Bernhard Eric Jensen definerer nemlig historiebrug som en ”samlebetegnelse for de måder, hvorpå mennesker kan bruge det fortidige i deres liv. Den mest grundlæggende form for historiebrug er den, hvor mennesker bruger deres historiebevidsthed, når de skal handle i hverdagen - dvs. bruger den til at frembringe historie” (<http://bernardericjensen.dk>).

¹² I forlængelse heraf harmonerer udeundervisning således med det pragmatiske historiesyn med fokus på historiebevidsthedsbegrebet bl.a. fordi, der her lægges vægt på eleverne som eksperimenterende og undersøgende aktører og harmonerer i mindre grad med det antikvariske historiesyn, netop fordi dette ikke inddrager og tager højde for elevernes historiebevidsthed -og brug.

4. Undersøgelsesmetode

I min undersøgelse har jeg forsøgt at indhente elevernes perspektiver på udeundervisning ved at benytte mig af observation og elevinterview som dataindsamlingsmetoder. Det primære udgangspunkt for min undersøgelse er observationer foretaget af to skoleklasser på 3. klassetrin i DGB. Observationerne er som sagt foretaget med det formål at blive klogere på, hvad eleverne oplever og lærer gennem et tilrettelagt udeundervisningsforløb, og hvorledes dette kommer til udtryk. I min tilgang har jeg været inspireret af uddannelsesforsker og antropolog Ulla Ambrosius Madsens tanker om et etnografisk undersøgelsesfelt med fokus på *åbne* og *flade* observationer af sociale fænomener og strukturer hos grupper. Mere præcist har jeg i mine observationer taget udgangspunkt i hendes metode *skolebilleder*, som i bund og grund handler om, at man skal være vågen over for det, der folder sig ud lige for øjnene af sig (Indsamling af data: metoder og teknikker, 2003, s. 48). Med Madsens termer vil det sige, at man først og fremmest skal have en åben tilgang til sine observationer - man skal således starte med at observere på alt (første strategi) og ikke have for smalle forskningsspørgsmål. På denne måde begrænser man ikke sine muligheder for at iagttage noget nyt eller særligt - eller som Madsen benævner det; *bump* (Ibid. s. 60). Det er netop ved at fokusere på disse bump, at feltet træder i karakter, og man finder frem til det særlige (*nøgletemaet*) - det man ikke i udgangspunktet var opmærksom på. Denne anden strategi kalder hun flad observation (Ibid.). I mine observationer af det første undervisningsforløb (3.C) forsøgte jeg mig således med en åben, dvs. mere eller mindre ustruktureret tilgang. Dernæst forsøgte jeg i mine observationer af det andet undervisningsforløb (3.B) at fokusere mere afgrænset (fladt) på de interessante forhold, som jeg lagde mærke til via første strategi, dvs. den åbne tilgang¹³.

For at systematisere og strukturere disse observationer har jeg inddelt dem i *åbne kategorier* (Bjørndal, 2003, s. 60), som jeg har benævnt *forfase*, *midterfase* og *efterbearbejdningsfase*. Jeg har valgt netop disse kategorier, da de er i overensstemmelse med Hermansens tretrinsproces beskrevet ovenfor:

- **Forfase (ankomst):** Ved eleverne, hvad de skal? Kommer de med eller uden en forforståelse? Hvordan er de forberedte på undervisningen? Hvordan ser jeg det? Hvordan giver de udtryk for det?

¹³ I overensstemmelse med Madsens metode starter jeg således induktivt (dvs. bevæger mig ind i feltet uden et på forhånd defineret eller afgrænset problem) og arbejder via mine analyseresultater hen imod en hypotese.

- Midterfase (udeundervisning) - Forsknings spørgsmål: Hvad oplever og lærer eleverne gennem undervisningen, og hvordan kommer det til udtryk? Er de motiverede? Hvordan deltager eleverne? Hvordan giver de udtryk for deres interesse eller mangel på samme?
- Efterbearbejdningsfase (evaluering): Hvad får eleverne med? Har det været motiverende og lærerigt?

Under selve observationerne indtog jeg en tilbagetrukket og distanceret rolle, således at jeg i højere grad kunne koncentrere mig om at beskrive, hvad der skete uden aktivt at skulle forholde mig til det. Jeg noterede med udgangspunkt i ovenstående kategorier i stikord og korte sætninger, og senere samme dag lavede jeg en mere udførlig beskrivelse af mine observationer, således at det stadig stod frisk i min erindring. Jeg har her forsøgt at være så beskrivende og objektiv som mulig (Bilag 3). Jeg er dog bevidst om, at jeg allerede - mere eller mindre ubevidst - tolker på mine observationer, idet jeg udvælger og noterer noget frem for andet.

Det er relevant at supplere observationer med en dataindsamlingsmetode, der tager udgangspunkt i data om tanker, refleksioner og holdninger til praksis, så disse data kan sammenstilles med det, der udfolder sig i praksis (<https://www.eva.dk>). Som supplerende og for at sikre mere dybde i den viden jeg har fra mine observationer, har jeg således benyttet mig af gruppeinterview med udvalgte elever som informationskilde¹⁴. Således drager jeg ikke udelukkende konklusioner baseret på mine observationer, der kan være mangelfulde. Umiddelbart efter undervisningsforløbenes efterbearbejdning interviewede jeg de udvalgte elever fra begge 3. klasser om den aktuelle undervisning i DGB. Jeg byggede mine "samtaler" op med udgangspunkt i det semistrukturerede interview. Denne interviewform er valgt, fordi den har afsæt i en samtale, hvor de interviewedes egne erfaringer og eksempler præsenteres, hvilket netop var det, jeg søgte (Kvale & Brinkmann, 2014). Min oprindelige ide var at interviewe udvalgte elever enkeltvis, men grundet praktiske omstændigheder og tidspres (klasserne skulle hurtigt med bus tilbage til skolen) foretog jeg dog mine elevinterviews i grupper på tre-fire elever ad gangen (mens de spiste deres madpakker). Jeg er opmærksom på, at denne metode har visse ulemper indbygget - bl.a. at eleverne kan påvirke hinandens holdninger og svar, og at det kan være sværere for interviewerens at fastholde interviewets fokus. På den anden side får eleverne via gruppeinterview mulighed for gensidigt at kommentere og supplere hinanden og på den måde i høj grad bidrage med deres eget perspektiv på det, der undersøges. Tilmed tør eleverne ofte - når de sidder sammen med nogle, de kender og føler sig trygge ved - i højere grad at "give slip" og snakke mere frit. Før interviewene satte jeg sammen med interviewgrupperne rammen for, hvad der skulle

¹⁴ Da jeg ikke på forhånd havde kendskab til eleverne, udvalgte historielærerne de elever, som de mente kunne svare godt på mine spørgsmål og som samtidig ville afspejle en repræsentativ gruppe af hele klassens elever.

ske. Jeg forklarede kort eleverne, hvad jeg skulle bruge mine interviews til, og hvad jeg gerne ville have deres hjælp til. Vi aftalte, at de løbende kunne sige fra og stoppe, hvis de ikke længere havde lyst til at medvirke, og at jeg gerne måtte optage vores samtaler, så jeg kunne koncentrere mig om at stille gode spørgsmål, lytte og have øjenkontakt med eleverne. Efterfølgende gav flere af eleverne udtryk for, at de synes, det var sjovt at være med.

Med mine observationer og elevinterview har jeg benyttet mig af den kvalitative metode og derfor valgt den kvantitative metode fra. I forhold til elevinterviewene har jeg gjort dette af to årsager:

- Først og fremmest pga. målgruppen. Jeg vurderede, at eleverne i 3. klasse, ville have svært ved at svare meningsfuldt på et spørgeskema. Med det semistrukturerede interview havde jeg i stedet mulighed for at støtte og vejlede eleverne undervejs. Dette medfører naturligvis den risiko, at man kan komme til at lægge ordene i munden på eleverne, hvilket jeg således forsøgte at komme i forkøbet.
- Dernæst skyldes valget af metodisk tilgang vanskeligheder ved på forhånd at udarbejde de "rigtige" (skriftlige) spørgsmål, der kan give en indsigt i, hvorvidt eleverne er motiveret for samt styrker deres historiebevidsthed gennem forløbet. Interaktionen i de semistrukturerede interview mellem eleverne og mig gav mig her mulighed for at føle mig frem og efterfølgende få uddybende og velbegrundende svar (Kvale og Brinkmann, 2014) og således undervejs blive klogere på, hvad jeg skulle spørge ind til for at nærme mig "målet."

I forhold til observationerne begrundes jeg ligeledes mit valg med udgangspunkt i to årsager:

- Først og fremmest har jeg valgt ikke at kvantificere mine observationer, da jeg på samme måde som ved det kvantitative spørgeskema på forhånd skulle være skarp på, hvad jeg specifikt ville lægge vægt på i mine observationer. Sagt med andre ord ville jeg have svært ved at vurdere på hvilke parametre, jeg skulle "måle" elevernes motivation og læring. Skulle jeg f.eks. gøre det ved at tælle, hvor mange gange eleverne stillede relevante spørgsmål, rakte hånden op og så fremdeles.
- For det andet skyldes fravalget af kvantitative observationer, at jeg således ville fokusere på et snævert område og dermed ikke undersøge problemfeltet med udgangspunkt i en åben tilgang, som netop er pointen med metoden *skolebilleder*, som jeg benytter mig af.

Opgavens problemfelt er følgelig undersøgt med udgangspunkt i den kvalitative metode, da jeg mener, at jeg med kvalitative observationer- og interview - i højere grad end via kvantitative observatio-

ner- og spørgeskemaer - kan udarbejde en mere nuanceret analyse af elevernes oplevelser og læring i udeundervisning og således svare fyldestgørende på problemformuleringen.

Før jeg går videre med en beskrivelse af det aktuelle undervisningsforløb i DGB, vil jeg kort begrunde, hvorfor jeg i min undersøgelse ikke fokuserer på lærerrollen, men i stedet tager udgangspunkt i et børneperspektiv, dvs. bestræber mig på at se, høre, forstå og leve mig ind i, hvordan denne verden ser ud for eleverne. Ud over det faktum, at eksisterende forskning på udeundervisningsområdet ikke giver meget viden om elevperspektivet, skyldes mit valg også følgende årsager:

- For det første, at der ligger en vis usikkerhed i at lade historielærerne svare, da disse naturligvis har en ambition om, at eleverne skal lære så meget som muligt i undervisningen. På denne måde er der stor sandsynlighed for, at lærerne kommer til at forholde sig subjektive i forhold til elevernes læring. Jeg er dog bevidst om, at det ikke direkte er de to historielærere, der står for undervisningen i forløbet i DGB. Jeg har dog stadig den antagelse, at de stadig er interesserede i, at eleverne lærer så meget som muligt, da det er et undervisningsforløb, de har planlagt.
- For det andet fordi, at man ved at tage udgangspunkt i og inddrage eleverne tager forskellige synspunkter i betragtning, og samtidig fordi man må formode, at eleverne giver ærlige svar - de har ikke på samme måde som historielærerne "noget at tabe".
- For det tredje har jeg valgt at tage afsæt i elevernes perspektiver grundet en personlig interesse for at fortolke på deres udsagn og fordi, jeg mener, det er en relevant metode at stifte bekendtskab med for mig som kommende underviser i folkeskolen.
- Sidst men ikke mindst skyldes mit valg, at jeg er af den holdning, at arbejdet med en sådan metode er et godt fundament for udviklingen af elevernes demokratiske dannelse, som folkeskolen skal understøtte sker (jf. Folkeskolens formålsparagraf, stk. 3), fordi de netop her får medansvar og mulighed for at udtrykke deres holdninger og på denne måde opleve at blive hørt og taget alvorligt.

Dette er således mine begrundelser for at undersøge udeundervisningens motivationelle og læringsmæssige effekt med afsæt i *eleverne* og ikke deres historielærere, hvilket eksisterende forskning på området primært fokuserer på.

Undervejs i opgaven indgår væsentlige citater og uddrag fra mine elevinterview og observationer for at understøtte mine argumenter og analyser af elevernes oplevelser og læring i DGB. Før dette præ-

senteres dog kort i nedenstående afsnit tankerne bag det aktuelle undervisningsforløb i DGB *Da oldemor og oldefar var børn*.

5. Da oldemor og oldefar var børn

Museumsforløb betragtes af udeundervisningsforskere som et udvidet læringsrum i det lokale samfundsmiljø og som en naturlig del af et udeundervisningsforløb (<http://www.emu.dk>). Jeg betragter således det aktuelle undervisningsforløb *Da oldefar og oldemor var børn* som del af et udeundervisningsforløb. Ligesom udeundervisning ofte tager udgangspunkt i tretrinsprossen, lægger undervisningsafdelingen i DGB nemlig også op til et (inde-)forløb eller en forberedelsesfase hjemme i klassen, et (ude-)forløb på museet og et efterbearbejdningsforløb (inde) i Renæssancegården¹⁵. Det aktuelle undervisningsforløb henvender sig til 1.-3. klasse og handler om leg og legetøj i mellemkrigstiden, da elevernes oldeforældre var børn. Forløbet indeholder dels et besøg i museets legetøjssamling med fokus på legetøj fra 1920'erne og 1930'erne (første del), og dels et aktivt forløb, hvor der skal leges lege fra de samme årtier (anden del). I anden del af forløbet arbejdes med metoden historiske scenarier, hvormed eleverne kan gøre sig praktiske erfaringer, få indsigt i historien og mulighed for identifikation (<http://historielab.dk>). Da jeg undersøger elevernes læring i forhold til historiebevidsthedsbegrebet, tager jeg ikke direkte udgangspunkt i de formål, der foreligger for det aktuelle undervisningsforløb. Undervisningsforløbet blev gennemført af en underviser fra Den Gamle Bys undervisningsafdeling, som havde tidligere erfaring med at undervise skoleklasser på museet. Herefter betegner jeg denne underviser som *guide*, så denne ikke forveksles med klassernes historielærere/undervisere.

Indtil videre har jeg med min begrebsafklaring og undersøgelsesmetode sat rammerne for opgavens analyse- og diskussionsafsnit. I det følgende afsnit præsenteres nogle overvejelser over elevernes motivation og læring gennem undervisningsforløbet i DGB. Derefter forholder jeg mig i diskussionen kritisk til disse analyseresultater.

6. Analyse af udeundervisning

Der er næppe tvivl om, at eleverne havde en oplevelsesrig og anderledes dag i DGB, som de husker. Men hvad lærte de egentlig? Er der de rette forudsætninger til stede, som gør, at de kan lære? Styrkes elevernes historiebevidsthed gennem undervisningsforløbet? Disse spørgsmål berører og forsø-

¹⁵ Renæssancegårdens stue og første sal anvendes til undervisning af skoleklasser (<http://www.dengamleby.dk>).

ger jeg at besvare i det følgende afsnit. Først vurderer jeg med udgangspunkt i Illeris læringsteori, hvorvidt undervisningskonteksten skaber de rette forudsætninger for læring, dvs. om de elementære dimensioner *samspil*, *indhold* og *drivkraft* er i spil. I praksis opleves læring ofte som en samlet helhed. Med Illeris opdeling af læring i forskellige bestanddele bliver det således nemmere at analysere de forskellige delelementer, der gør sig gældende i læreprocesser. På denne måde opnås en forståelse af og et indblik i læringens sammensatte karakter. I forlængelse heraf vurderer jeg, hvorvidt og i hvilket omfang eleverne lærer noget - nærmere bestemt, om de styrker deres historiebevidsthed via forløbet i DGB¹⁶.

6.1 Læring

I det følgende undersøger jeg som ovenfor beskrevet, hvorvidt den aktuelle undervisningskontekst skaber de rette forudsætninger for læring, dvs. både foregår på et socialt og samfundsmæssigt og individuelt plan. Det gør jeg ved først - via min empiri - at vurdere, om samspilsprocessen mellem eleverne og omgivelserne, herunder læreren og guiden, er optimal. Derefter ved at vurdere, om de påvirkninger og impulser, som dette samspil giver, igangsætter tilegnelsesprocessens indholds- og drivkraftsdimensioner. Jeg går i dybden med drivkraftsdimensionen, da jeg mener, at denne dimension i særdeleshed spillede en central rolle i forløbet.

6.1.1 Samspil

Læringstrekantens samspilsproces omhandler den lærendes samspil med omverden - både de sociale og de samfundsmæssige aspekter af læring. På denne måde skelner Illeris mellem betydningen af de sociale og mellem menneskelige faktorer (niveau et) og de samfundsmæssige faktorer (niveau to), der gør sig gældende i en læreproces (Illeris, 2015). Da jeg blot har kendskab til eleverne via forløbet i DGB, har jeg ikke som sådan noget kendskab til de samfundsmæssige faktorer og normer, der sætter betingelserne og rammerne for det samspil, der sker på niveau et. Derfor berører og fokuserer jeg i det følgende blot på de sociale faktorer for læring, som jeg kunne observere i DGB¹⁷ - herunder interaktionen og relationen mellem guiden, historielærerne og klassernes elever.

Gennem forløbets første del samt i efterbearbejdningen var guiden god til at inddrage eleverne, bl.a. ved at stille spørgsmål og lytte til elevernes umiddelbare fortællinger. Jeg observerede et nært socialt samspil mellem guiden og eleverne i de to 3. klasser, og formidlingen af det faglige stof

¹⁶ Jeg er naturligvis bevidst om, at eleverne også kan styrke andre kompetenceområder gennem undervisningsforløbet. Senere i opgaven kommer jeg således kort ind på, hvorledes eleverne styrker deres almene dannelseskompetencer gennem forløbet.

¹⁷ Jeg kommer altså ikke ind på de samfundsmæssige faktorer, der kan gøre sig gældende for elevernes læring. Jeg er således opmærksom på, at jeg i teorien ikke kan være helt sikker på, om samspilsdimensionen er i spil. Dette går jeg dog ud fra i det følgende, hvilket naturligvis kan bibringe en usikkerhed til mine analyseresultater.

havde betydning for elevernes udbytte. Relationen eleverne imellem var ligeledes positiv. Dette vurderer jeg hovedsageligt ud fra deres interageren i forløbets anden del, hvor de via legen med det gamle legetøj (dvs. via historiske scenarier) fik indsigt i historiske begivenheder - nærmere betegnet deres oldeforældres barndomslege. Her samarbejdede eleverne i grupper, hvor alle blev inddraget og havde en værdifuld rolle. På trods af at historielærerne ikke stod for selve udførelsen af undervisningen i DGB, mener jeg som tidligere nævnt, det er relevant at vurdere, hvilken rolle disse påtog sig - dvs. hvordan de agerede over for eleverne. Ifølge bl.a. Jordets undersøgelser har den position, som læreren indtager i uderummet nemlig betydning for elevernes læring (Jordet, 2010). Under forløbets anden del, hvor eleverne arbejdede i praksisfællesskaber, gik historielærerne rundt mellem grupperne. De tog fotos af eleverne i aktion og indgik i nogle af legene, understøttede og bakkede op om aktiviteterne, men uden at forskyde styringen af forløbet fra guiden. De overtog ikke legene, men var blot interesseret i elevernes interageren og "frie" leg. Tilmed overførte og medbragte historielærerne ikke klasseværelsets struktur, og således gav de plads og mulighed for, at eleverne kunne eksperimentere i deres samarbejdskonstellationer samt afprøve nye måder at opleve og lege/lære på (Bilag 3). Med Hermansens udtryk formåede lærerne således at holde nallerne væk, og de "lyttede"¹⁸ til elevernes læring. Med udgangspunkt i undervisningsleder i DGB, Marianne Bager og Lektor ved Læreruddannelsen i Aarhus, Marianne Leths kategorisering af lærerrollen i udeundervisning, vurderer jeg, at begge historielærere indtog positionen "en aktiv tilstedeværende lærer"¹⁹. Erfaringer fra flere undersøgelser peger på, at eleverne får det største oplevelses- og faglige udbytte af undervisningsforløb, når læreren indtager en sådan rolle i udeundervisning (jf. ovenstående kilder).

Jeg vurderer, ud fra ovenstående argumenter, at eleverne - med udgangspunkt i de nære sociale omgivelser i det aktuelle undervisningsforløb - styrker deres evne til at samarbejde, kommunikere og handle, dvs. deres evne til at engagere sig og fungere hensigtsmæssigt i forskellige former for socialt samspil mellem mennesker.

Jeg bevæger mig nu væk fra samspilsprocessen og ser nærmere på tilegnelsesprocessen, dvs. hvorledes og hvorvidt eleverne tilegner sig viden gennem forløbet. Hvor samspilsprocessen udspilles mellem individ og omgivelser, foregår tilegnelsesprocessen blot på individniveau i et integreret samspil mellem dimensionerne indhold og drivkraft, som jeg således ser nærmere på i det følgende.

¹⁸ I sine undersøgelser om museumsdidaktik lægger lærings- og klasserumsforsker Olga Dysthe ligeledes stor vægt på, at eleverne skal have fred til selv at eksperimentere, og det kræver, at læreren lytter til eleverne og på den måde bliver bekendt med deres perspektiver (Dysthe, 2011).

¹⁹ I artiklen *Hvad lærte du i Den Gamle By i dag? Ik' no'et!* af Bager og Leth anvendes ikke direkte denne betegnelse. Jeg refererer her til den 3. lærerrolle, som de beskriver på s. 8 (Bager & Leth, 2016).

6.1.2 Indhold

Indholdsdimensionen dækker over læringens indhold, som i det aktuelle forløb i DGB drejer sig om leg og legetøj i mellemkrigstiden, da elevernes oldeforældre var børn (i 1920'erne og 1930'erne). Da Illeris læringsteori ikke genererer viden om, hvilke parametre et givent undervisningsindhold skal vurderes ud fra, vurderer jeg i dette tilfælde den indholdsmæssige værdi ud fra parametrene *sværhedsgrad* og *relevans for historiefaget*. I fagformålet for historiefaget, stk. 2 står der, at "eleverne skal arbejde [...] med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring". Da undervisningsforløbet i DGB netop fokuserer på elevernes evne til at opnå indsigt i og udvikle forståelse for deres oldeforældres barndom, mener jeg bestemt, at indholdet i dette forløb er historiefagligt relevant. Med hensyn til indholdets sværhedsgrad vil jeg mene, at dette er passende - med andre ord er det hverken for svært eller for nemt (jf. Vygotskys teori om *Zonen for nærmest udvikling*). Dette kommer tydeligt til udtryk i den måde, hvorpå eleverne går til undervisningen. Jeg uddyber dette nærmere i nedenstående afsnit, hvor jeg via min empiri belyser og forsøger at blive klogere på, hvorvidt eleverne igangsætter den drivkraftsmæssige dimension i forløbet i DGB. Med andre ord, om eleverne er motiverede for undervisningen. Undervejs understøttes min egen empiri med eksisterende forskning på området.

6.1.3 Drivkraft

Jeg vurderer, at eleverne i de to 3. klasser i høj grad var motiverede og udviste stor vilje i undervisningskonteksterne. Min vurdering bygger på tre parametre:

- *Det anderledes,*
- *Emnets relevans, og*
- *Praksisfællesskaber*

som uddybes nedenfor²⁰.

For det første motiverede undervisningen i DGB eleverne, fordi det var "anderledes" (Bilag 1) at have historieundervisning udenfor klasserummet. Eksisterende forskning på området peger på det samme fænomen - nemlig det faktum, at elever finder historieundervisning spændende, når der sker noget usædvanligt (fx at se film), og når undervisningen er henlagt til andre læringsrum end klasserummet (Knudsen & Poulsen, 2015). Flere elever gav i gruppeinterviewene udtryk for, at de ved at være i DGB havde det "sjovt og hyggeligt" (Bilag 1), og at de fik mulighed for at "bevæge kroppen" og opleve hi-

²⁰ Rækkefølgen, hvormed disse parametre indgår, har ikke nogen betydning. Parametrene listes således op i en vilkårlig rækkefølge.

historien "i virkeligheden" (Bilag 1). Om dette udtalte en elev, at det var "sjovere at være inde i Den Gamle By, for der kan man sådan opleve det... se det, nogle gange røre ved det og komme helt tæt på" (Bilag 1), mens en anden elev sagde, at "så kan man sådan lære lidt mere, hvis man sådan prøver det rigtig", og at "man husker bedre, når man er ude, når man oplever det" (Bilag 1). Der ligger altså for disse elever en værdi i at røre og opleve de ting, der arbejdes med i undervisningen. Som adjunkt Søren Kruse betoner, er der "en kvalitativ forskel på at se et blad, og lugte til det, røre ved det, frem for blot at tale om det eller tænke på det" Kruse, 2005, s. 79). En sådan proces gør noget for hukommelsen, og på den måde kan de sanselige erfaringer "fungere som mentale kroge, man hænger læringen op på", som Monique Vitger pointerer i sit ph.d.-projekt om udeundervisning (<http://www.phmetropol.dk>). Om det, der huskes, så er relevant i historieundervisningsøjemed er naturligvis diskutabelt. Værdien i at røre og opleve de ting, der arbejdes med i undervisningen, binder også i, at eleverne kan opbygge et mere korrekt billede af de genstande, der arbejdes med, og de begreber, der bliver brugt i undervisningsprocessen, bliver gjort mere virkelige. En elev sagde i forlængelse heraf, at "når vi er her, så ved vi sådan ligesom, hvad det er for nogle biler, vores lærer snakker om" (Bilag 1).

Det anderledes - herunder det visuelle, sansemæssige og æstetiske aspekt i forløbet - har således en betydning for disse elevers motivation og læring i forhold til historiefaget. Rødkildeprojektet²¹ foretaget af lektor Erik Mygind peger ligeledes på de "særlige potentialer i brugen af natur og grønne områder med henblik på udvikling af elevernes faglige læreprocesser, når disse er baseret på sanselige, konkrete og æstetiske processer båret af børnenes engagement og nysgerrighed" (Mygind, 2013, s. 60).

For det andet var eleverne motiverede, fordi emnet relaterede sig til deres egen begrebsverden - det handlede om elevernes egen familie, og således fik eleverne i høj grad mulighed for at se sig selv som en del af historien, hvilket er en vigtig faktor for, hvor spændende undervisningen opleves. I Gruppeinterview 2 sagde en pige nemlig, at "det er sjovt sådan at have om vores oldeforældre og ikke sådan det, der sådan ligger langt tilbage." En dreng sagde i forlængelse heraf: "ja, det kan sådan være lidt svært at forestille sig, at der har været vikinger engang" (Bilag 2). Disse bemærkninger fortæller mig, at når emnet relaterer sig til elevernes egen livsverden - det de kan forholde sig til (her deres oldeforældre) - så bliver undervisningen spændende og vedkommende og får stor betydning for eleverne (jf. Jensen og historiebevidsthedsbegrebet). I henhold til dette viser en nylig undersøgelse foretaget af HistorieLab, at "ældre historie, dvs. fortidige begivenheder og hændelser for mere end 200 år siden, opleves som mindre interessant end moderne og nyere tid" (Knudsen & Poulsen, 2015, s. 13).

²¹ Et dansk casestudie med en naturklasse med 19 elever. Formålet med studiet var at vurdere virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003 (Mygind, 2005).

Men skal eleverne altid føres ind i den faglige verden ved, at der tages udgangspunkt i deres egne begreber og livsverden? Med denne overvejelse er det nærliggende kort at berøre sociolog og professor i pædagogik Thomas Ziehes teori om *den gode anderledeshed*. I dette begreb ligger der nemlig, at elevernes personlige livsverden ikke udelukkende må danne grundlag for skolens undervisning, da der således er risiko for, at eleverne får en for tidlig identitetslukning, dvs. at de ikke udvikles og dannes hensigtsmæssigt. Skolen skal ifølge Ziehe i stedet præsentere eleverne for *den gode anderledeshed/veldoserede fremmedarthed*, som rummer en vekselvirkning mellem det fremmede og det velkendte hos eleverne, og som således kan udfordre dem og gøre dem modtagelige for oplevelser, der kan udvide deres horisont (Ziehe, 2004). Med Ziehes udtryk vil jeg mene, at undervisningsindholdet i forløbet i DGB byggede på en veldoseret fremmedhed og kom eleverne i møde, idet de fik lyst til at engagere sig og opsøge ny viden ved undervejs at stille spørgsmål til guiden. Især under gennemgangen på legetøjsmuseet stillede flere elever spørgsmål i henhold til det konkrete legetøj, der blev fortalt om. Det kunne f.eks. være spørgsmål som "hvorforså den sådan ud?" "hvem har lavet den?" og "hvordan legede man med det?" (Bilag 3).

Da jeg i mine interview spurgte eleverne, om der var noget, der havde været sjovere end andet i forløbet, var de ret enige om, at det havde været sjovest "at lege med det der legetøj" (Bilag 1) - dvs. den sidste del af undervisningsforløbet. Dette skyldes dels - tror jeg, at eleverne selv var aktive og skabende her. De samarbejdede og eksperimenterede i læringsfremmende praksisfællesskaber. Med andre ord var de sammen om at "løse" en opgave, hvilket ifølge Jordet er særligt befordrende for læring (Jordet, 2010). Elevernes særlige interesse for denne del af forløbet skyldes også dels - tror jeg, at legen er barnets naturlige måde at lære på. Legen gør læringen selvmotiverende og indebærer, at læringen i større grad samspiller med barnets indre kræfter (Jordet, 2010). Det var da også tydeligt at se, at eleverne var optaget af legen. De var følelsesmæssigt engagerede og brugte livligt deres fantasi i legene. Som tegn på dette kan jeg bringe følgende eksempel fra mine observationer, hvor en elev i sin iver råbte til en dreng i en anden gruppe "hallo, det er sindssygt sjovt det her!" (Bilag 3). For det tredje vurderer jeg således, at det motivationelle element også kommer i spil i undervisningskonteksterne grundet legens selvmotiverende dimension samt muligheden for at arbejde i praksisfællesskaber, hvor eleverne selv er aktive. Men det var ikke kun gennem dette praksisarbejde, at eleverne viste interesse og vilje for forløbet. Godt nok var de enige om, at det var sjovere at lege med legetøjet end at være på legetøjsmusset, "men det var også ret spændende... øh, ja at se alt det der andet legetøj" (Bilag 1), gav en elev udtryk for.

Da jeg nu har argumenteret for, at eleverne igangsætter drivkraften gennem forløbet i DGB - med andre ord, at eleverne er motiverede for undervisningen, er det tid til en kort opsamling på læringens aktualitet i forløbet.

6.1.4 Opsummering

Ud fra ovenstående afsnit kan jeg argumentere for, at de tre dimensioner i Illeris læringsteori er til stede i undervisningen i DGB. Der er et godt samspil mellem guide, historielærere og elever, og der er et indhold, som er relevant i forhold til historiefaget og som eleverne er motiveret for. Således er der de rette forudsætninger for, at eleverne kan lære noget. Men lærer de så noget gennem forløbet? Med andre ord; styrker eleverne deres historiebevidsthed? Det er netop det felt, jeg undersøger og vurderer i det følgende afsnit.

6.2 Historiebevidsthed

Historiebevidsthedsbegrebet knytter sig, vurderer jeg, til en opbyggelig opfattelse af viden og læring - det faktum at ny viden væves sammen med eksisterende viden - og således kan det være svært at vurdere, hvorvidt eleverne styrker deres historiebevidsthed i det aktuelle undervisningsforløb. Som flere undersøgelser peger på, opnås den bedste læring i udeundervisning, når der er en intim sammenhæng mellem læringsaktiviteter inde og ude (Jordet, 2010 & Hermansen, 2011), som kan illustreres via læringssløjfen og tretrinsprocessen, dvs. forfase, midterfase og efterbearbejdning. I overensstemmelse med mine observationsnotater vurderer jeg således elevernes udvikling af historiebevidsthed ud fra, hvorvidt de er forberedte på undervisningen i DGB (forfase), hvordan undervisningen er tilrettelagt (dvs. hvorvidt der lægges op til, at eleverne er aktive og interagerer med hinanden, og at læreren trækker sig tilbage - midterfase) samt hvorledes, der samles op på elevernes oplevelser og læring efter forløbet (efterbearbejdning). I det følgende uddyber jeg tretrinsprocessens enkelte faser i forhold til det aktuelle undervisningsforløb og underbygger løbende med eksempler fra min empiri.

6.2.1 Forfase

Gennem en samtale med historielærerne (under forløbet), har jeg fået indblik i, at eleverne til dels var forberedte på forløbet i DGB. De havde på forhånd haft om deres oldeforældres barndom og således tiden omkring 1920'erne og 1930'erne, men havde ikke specifikt beskæftiget sig med legetøj fra denne periode. Historielærerne havde således ikke forberedt eleverne via det undervisningsmateriale, der dannede rammerne om forløbet, men på anden vis gjort dem "klar" til undervisningen i DGB. Via mine observationer kom det da også tydeligt til udtryk, at eleverne var forberedte, idet de ikke stillede en masse praktiske spørgsmål til dagens forløb.

6.2.2 Midterfase

Under "gennemgangen" på legetøjsmuseet (dvs. første del af forløbet) var det hovedsageligt guiden, der snakkede og fortalte, dvs. at eleverne forholdte sig mere eller mindre inaktive (forstået på den måde at de ikke selv var undersøgende). Hun fortalte dog levende og lagde op til, at eleverne skulle stille spørgsmål til det historiske stof og således bringe deres historiebevidsthed i spil²². En dreng spurgte i forlængelse heraf: "Havde man batterier dengang, eller trak man dem op eller sådan?" (Bilag 3). Her ses det netop, at drengen trækker tråde fra fortid til nutid, fordi han reflekterer over forskelle og ligheder fra "dengang" og i dag. Der er naturligvis forskel på i hvilken grad eleverne tog deres historiebevidsthed i brug på legetøjsmuseet. Det skyldes formegentlig, at niveauet for elevers historiebevidsthed hænger sammen med forskellige faktorer som bl.a. kultur og opvækstmiljø (Pietras & Poulsen, 2011). Et eks. på, at eleverne har forskellige udgangspunkter, og derfor forskellige niveauer af historiebevidsthed tydeliggøres i følgende eks., hvor en elev spørger guiden, "om der også fandtes F16 fly dengang". På trods af, at eleverne befinder sig på forskellige niveauer i forhold til deres historiebevidsthed, vil jeg mene, at begge disse eksempler tydeliggør, at udeundervisning også tilbyder mere end blot refleksion og læring via praksisfællesskaber, hvilket der er meget fokus på blandt udeskoleforskere- og didaktikere som værende den primære kilde til læring i uderummet (Jordet, 2010). Eleverne kan også få en god sansemæssig oplevelse af at blive ført rundt på et museum - det giver noget i sig selv, og det tilføjer en dimension til læringen, at guiden er ekspert på området og således med stor sandsynlighed ved mere om emnet end historielærerne. Om dette sagde en elev: "[...] hvis vores lærer ikke sådan helt ved f.eks. det der med Karl øh Maj, og hvis hun ikke vidste det, så kunne vi jo ikke lære særlig meget om det gamle legetøj" (Bilag 1). Samtidig mener jeg også, at der ligger noget trykt i at blive ført rundt af en ekspert på området og ikke hele tiden at skulle skal tage stilling og handle og agere i sociale fællesskaber, som var tilfældet i forløbets anden del. Her skulle eleverne ikke på samme måde interagere med guiden, men i højere grad eleverne imellem. Dette skyldes, at eleverne arbejdede i praksisfællesskaber og på den måde fik mulighed for at eksperimentere, kommunikere, samarbejde og leve sig ind i fortiden - dvs. (via historiske scenarier) "komme tættere på" de historiske begivenheder og på den måde få indsigt i fortidens vilkår og sammenligne dem med deres egen virkelighed. På denne måde blev eleverne i stand til at skelne mellem og reflektere over lege dengang og i dag og således leves op til følgende færdighedsmål: "Eleven kan

²² Ifølge forsker Andreas Körber m.fl. er det netop elevernes lyst til at stille spørgsmål til det historiske stof, der danner grundlaget for, at de kan styrke deres historiske tænkning (læs: historiebevidsthed). Andreas Körber m.fl. plæderer således for, at elevernes nysgerrighed skal vækkes som det første. På denne måde udvikler de nemlig *spørgekompetencen*, hvilket er den første af tre kompetencer, som eleverne ifølge Körber m.fl. skal udvikle for at kunne tænke historisk (Körber, 02.03.2016).

opnå viden om historie gennem brug af historiske scenarier" (<http://www.emu.dk>). I dette tilfælde ses leg således som noget værdifuldt, der har betydning for elevernes udvikling og læring. Jeg mener hermed, at der under de samværsformer, som undervisningsforløbet i DGB tilbyder, er et potentiale for at styrke elevernes historiebevidsthed og almene dannelse (jf. Folkeskolens formålsparagraf 1, stk. 3) gennem aktiviteter, der både har involveret elevernes intellekt, krop og følelser. Udeundervisning kan således - i hvert fald i dette tilfælde - ikke betragtes som "et frikvarter fra det faglige, men giver eleverne mulighed for at lære med hele kroppen", som ph.d.-studerende Monique Vitger udtaler i en artikel om hendes ph.d.-projekt (<http://www.phmetropol.dk>).

6.2.3 Efterbearbejdningsfase

Erfaringer fra undersøgelser af udeundervisning viser som sagt, at elever først forstår at koble den viden, de har fået i uderummet sammen med deres forforståelse, når de kommer tilbage på skolen i efterbearbejdningen. I dette tilfælde foretog guiden dog efterbearbejdningen umiddelbart efter undervisningens anden del, og således fandt processen sted i DGB. I refleksionstimen havde guiden fortsat fokus på at få eleverne til at reflektere over forskelle og ligheder mellem lege og det at være barn i deres oldeforældres tid og i deres egen 2016-virkelighed. Således lagde guiden op til, at eleverne skulle drage paralleller mellem fortids -og nutidsperspektiverne, dvs. tage deres historiebevidsthed i brug. Hun spurgte bl.a. eleverne, hvordan man mon spillede spil dengang - hvordan det foregik, og om man f.eks. gør det på en anderledes måde i dag (Bilag 3). En elev var hurtig til at svare, at "de havde nok ikke computer og sådan noget dengang", hvorefter en anden elev sagde: "nej de spillede nok mere sådan sammen, hvor de sad ved et bord som før" (Bilag 3) - eleven hentyder her til et brætspil, som de netop har leget med i grupper. På denne måde sammenlignes tidligere tiders familie, slægt og fællesskaber med eget liv, hvilket er et af de færdighedsmål, som eleverne skal leve op til i historiefaget efter 4. klassetrin (<http://www.emu.dk>). Ud over at trække disse tråde mellem fortid og nutid lagde guiden ligeledes op til, at eleverne skulle bringe den fremtidsmæssige dimension af historiebevidsthedsbegrebet i spil. Afslutningsvis forsøgte guiden nemlig at få eleverne til at tænke og reflektere over fremtiden og her undre sig over, "hvad man mon leger med, når I selv er blevet oldeforældre" (Bilag 3). Eleverne skulle ikke komme med et svar, men tænke over det. På denne måde lagde guiden op til, at læreprocessen fortsatte - selv da de gik ud af DGB. Gennem den forholdsvis korte evaluering formåede guiden således at få eleverne til at bruge og trække på deres fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger.

6.2.4 Opsummering

Med udgangspunkt i mine observationer og elevinterview vurderer jeg, at undervisningsforløbene i DGB giver eleverne mulighed for at styrke deres historiebevidsthed. Dette skyldes bl.a., at eleverne

bliver i stand til at reflektere over forskelle og ligheder mellem deres eget liv og tidligere tiders barn-domsliv og vilkår og samtidig at reflektere over fremtiden. Dette er muliggjort både via "inaktivitet" på legetøjsmuseet, via arbejde i praksisfællesskaber og via evalueringen²³. At undervisningsforløbet åbnede op for, at eleverne kunne styrke deres historiebevidsthed, hænger antageligt sammen med muligheden for, at de kunne involvere sig og blive medproducenter i undervisningssituationen (Pietras & Poulsen, 2011).

Mine analyseresultater peger således på, at brugen af uderummet som undervisningsarena (her DGB) synes at være befordrende for elevernes motivation og læring i historiefaget. Oplevelser i de miljøer, der omgiver os, synes altså at udgøre en base for læring, hvor eksterne personer og aktiviteter kan være midler til at understøtte elevernes læring - herunder bl.a. deres historiebevidsthed, som har været mit fokus i denne opgave. Der kan således være muligheder i udeundervisning i forhold til at styrke og operationalisere elevernes historiebevidsthed. Men bunden denne tilsyneladende læring i, at eleverne får undervisning uden for klasserummet, eller ligger der muligvis andre dimensioner til grund for dette? Er den alternative undervisningsmetode speciel for praktiseringen af udeundervisning, eller kan man lige så godt lave denne undervisning inde i klasseværelset og på den måde opnå samme læring? Disse overvejelser, som min dataproduktion har genereret, vil jeg diskutere i det følgende med udgangspunkt i undervisningsforløbene i DGB - og hermed nærme mig en afklaring af de muligheder og begrænsninger, der ligger i udeundervisning. Med andre ord; hvad udeundervisning kan og ikke kan bidrage med til historiefaget i forhold til elevernes motivation og læring.

7. Diskussion af udeundervisning

Via observationsmetoden *skolebilleder* i særdeleshed, men også via elevinterviewene, har jeg udvidet mit perspektiv på udeundervisning. Dette skyldes, at jeg med Ulla Ambrosius Madsens termer er kommet frem til et *nøgletema*, der konstituerer den konkrete undervisningskontekst - nemlig, at det ikke er uderummet i sig selv, der gør oplevelsen og læringen speciel for eleverne. Men nærmere det, at undervisningen varieres, og at der sker noget "anderledes" (Bilag 1) end den normale undervisning inde i klasseværelset. Elevernes motivation og læring, vurderer jeg således, handler om noget andet end det, at de er uden for i historieundervisningen - der ligger nogle andre dimensioner til grund for dette. Via min empiri blev det tydeligt for mig, at eleverne i særdeleshed værdsatte den sansemæssige

²³ Det kunne uden tvivl være relevant at undersøge, hvordan og hvorvidt historielærerne efterfølgende bearbejdede forløbene hjemme i klasseværelset, og hvorvidt denne proces i så fald ville tilføje yderligere læring til eleverne. Grundet pladsmangel i opgaven har ikke undersøgt dette nærmere. Jeg vil dog også påpege, at guiden bearbejdede forløbet på en sådan måde, at historielærerne - efter min mening - ikke behøvede en grundig bearbejdning af forløbet hjemme i klassen. Naturligvis vil man som historielærer skulle snakke forløbet igennem med eleverne - men måske blot med det sigte at finde frem til elevernes mere generelle oplevelser med og af forløbet.

og æstetiske dimension, hvor de kunne "røre ved tingene og se det i virkeligheden" (Bilag 1). Men kunne denne praktiske del ikke lige så vel have fundet sted i klasserummet hjemme på skolen? Og kunne eleverne i så fald ikke lære det samme, som uderummet giver anledning til? Langt hen ad vejen, vil jeg mene, at dette er tilfældet. F.eks. kunne eleverne - i stedet for at se legetøjet på legetøjsmuseet - have lånt legetøjet med hjem i klasseværelset eller selv prøve at lave gammelt legetøj. Her ville eleverne nemlig også kunne arbejde i praksisfællesskaber og have mulighed for at tage forskellige sanser i brug, hvilket ifølge mine analyseresultater er gunstigt for elevernes læring. Det særlige ved at tage eleverne ud af klasserummet er dog ifølge Jordets analyser som sagt, at læreren i højere grad formår at trække sig tilbage og lade eleverne eksperimentere i praksisfællesskaber (Jordet, 2010). Hvis man som lærer er opmærksom på dette aspekt, vil jeg dog mene, at klasserummet i dette tilfælde kan tilføje den samme læring som uderummet.

Men kan undervisningsforløbet i DGB så slet ikke noget særligt i forhold til elevernes læring? Kan det ikke bidrage med noget, som klasseværelset ikke kan? Jo, det mener jeg på trods af ovenstående godt, at det kan. Der hvor jeg mener, at undervisningen i DGB kan gøre en forskel, er stemningen, atmosfæren, det oplevelsesmæssige og det, at eleverne møder en ekstern person med ekspertise på området. Det, at eleverne går rundt i DGB (for at komme til legetøjsmuseet og Renæssancegården), kan ikke på samme måde som det at se og lege med det gamle legetøj "imiteres" inde i klasseværelset. Jeg mener f.eks. ikke, at eleverne ville få det samme ud af at se et videoklip fra DGB. På denne måde affødes nemlig ikke spontane og umiddelbare spørgsmål og fortællinger (om de bygninger, skilte og mennesker, som de møder på vejen) mellem guide/lærere og elever, som gør eleverne klogere på fortiden og som dermed sætter deres historiebevidsthed i spil²⁴.

Men hvad så når udeundervisning ikke foregår på et museum som DGB, der netop tilbyder denne oplevelsesdimension? Hvad kan den lokale skov og andre nærtliggende læringsrum i uderummet tilbyde, som klasserummet ikke kan? Kan det andet end blot at motivere eleverne til historieundervisning? Til en start vil jeg her fremhæve en af elevernes udsagn. Hun gav i et af gruppeinterviewene udtryk for, at "det var rart at være ude, fordi så snakker man med flere forskellige fra klassen" (Bilag 2). Hun fremhævede således, at udeforløbet understøttede gode kammeratskabsrelationer i klassen, hvilket som tidligere nævnt bekræftes i danske og norske studier af udeundervisning. Her fremhæves

²⁴ I hvert fald ikke før fænomenet *virtual reality* udbredes. Virtual reality er en teknologi, der tillader brugeren at træde ind i en computerskabt verden via et display (briller) monteret på hovedet. På denne måde befinder man sig visuelt i en kunstig virkelighed (<https://www.version2.dk>), som f.eks. kunne være en typisk landsby fra omkring 1920-1930, hvilket er den tidsramme, det aktuelle forløb i DGB tager afsæt i. Ud over bl.a. økonomiske omkostninger er ulempen ved denne teknologi, at eleverne ikke kan opleve sammen, fordi de hver især sidder med et sæt briller.

det explicit, at lærere oplever, at de anderledes læringsbetingelser i uderummet skaber flere kammeratskabsrelationer end traditionel klasseundervisning (<http://www.emu.dk>).

Udeundervisning i den lokale skov kan ligeledes være med til at vise og tydeligere for eleverne, at læring ikke blot finder sted i klasseværelset på ens skole, men kan foregå alle steder. På denne måde oplever eleverne, at historie omringer dem i deres hverdag og dagligliv, og at de således ikke udelukkende henter deres viden fra skolen og klasserummet, men fra mange forskellige miljøer og situationer. Med andre ord oplever eleverne, at de *formelle* og *non-formelle* læringsarenaer, som hhv. eksisterer i skolen og sideløbende med det formelle system, som f.eks. museers tilbud, ikke lægger lagt fra de *informelle* (uplanlagte) læringssituationer i deres daglige liv. Når man således inddrager viden og erfaringer fra miljøer, der ikke direkte er en del af skolen og bruger disses kvaliteter til at variere og kvalificere dele af skolehverdagen, oplever eleverne, at læring finder sted i deres daglige liv (Barfod & Nielsen, 2013).

Udeundervisning tilbyder naturligvis også frisk luft og vind i håret, og undersøgelser viser, at elever, der deltager i udeundervisning bevæger sig mere end elever i traditionel skoleundervisning (<http://www.emu.dk>). Denne øgede bevægelse er vigtig i løbet af dagen, hvis eleverne skal lære noget (<http://www.uvm.dk>)²⁵. Tilmed kan det at være ude i naturen i sig selv, ifølge Erik Mygind, tilskrives en positiv værdi. Han siger endvidere: "[...], men blot fordi naturen eller det at være ude anses for værdifuldt, er det ikke ensbetydende med, at naturen har undervisningsmæssig værdi" (<http://www.skoven-i-skolen.dk>). Dette gør sig naturligvis også gældende for den aktuelle undervisning i DGB, hvor en elev netop gav udtryk for, at "[...] det er meget sjovere her, fordi der kan man komme ud, og man er fri og så, solen skinner jo i dag. Og man sidder bare og læser eller skriver inde i sin klasse, hvor man har det varmt" og "man lærer bedre, når man har det sjovt og hygger sig" (Bilag 2). Dette er således et eks. på, at undervisning i uderummet gavner elevernes læring.

Mine analyseresultater siger ikke noget om, hvorvidt eleverne lærer mere, når historieundervisning flyttes ud i uderummet, end når historieundervisning foregår inde i klasseværelset. Min undersøgelse peger dog på, at eleverne er mere motiveret for historieundervisning, når den foregår udenfor (jf. analysen). Så hvis uderummet, som i dette tilfælde, tilføjer læring og i højere grad styrker elevernes motivation for historiefaget end i klasserummet, er der vel ikke noget, der taler imod at bruge uderummet som læringsrum, eller hvad? Så enkelt kan man dog ikke stille det op, da der altid vil være nogle problematikker knyttet til det at flytte undervisning ud i eksterne læringsarenaer. Her tænker jeg hovedsageligt på faktorerne tid og økonomi.

²⁵ Den undersøgelse, jeg har taget udgangspunkt i, forholder sig blot til bevægelse i forhold til matematikfaget og siger således ikke direkte noget om, hvorvidt den samme effekt vil kunne spores i andre skolefag - herunder historiefaget.

Det siger sig selv, at tid kan blive en udfordring for udeundervisningspraksis, når historiefaget er i fokus, da fagets tidsramme er lille. Det er begrænsende, hvor langt og hvor meget man kan nå, når der blot ugentligt er én-to undervisningstimer til rådighed. De to undervisningsforløb, som jeg fulgte i DGB, kunne da også kun lade sig gøre, fordi der blev rykket rundt på skemaer (fortalte historielærerne mig). En anden faktor ved denne tidsdimension er, at udeundervisning er en arbejdsproces, der kræver en del planlægning fra lærerens side, og med den nye skolereform er det ikke just det, der bruges mest tid på ude på skolerne (<http://www.emu.dk>)²⁶. Det økonomiske aspekt er som sagt endnu en udfordring ved implementeringen af udeundervisning i historiefaget. Udeundervisning koster penge - både i form af udstyr, ekskursioner, ekstra bemanning samt tog/buskort til offentlig transport. Samtidig afhænger mulighederne og kvaliteten af udeundervisning af faciliteter i nærmiljøet.

Ud fra ovenstående argumenter mener jeg, at udeundervisning som variations- og undervisningsform i den lokale skov og andre nærliggende læringsrum i uderummet på samme måde som undervisningen i DGB har et stort potentiale i mange - dog forskellige - henseender. Men at beslutte, at udeundervisning skal integreres i alle fag, i alle forløb, i al undervisning og ved alle lærere - vil jeg ikke nødvendigvis mene, beriger faget og undervisningen. Derfor mener jeg heller ikke, at udeundervisning pr. definition skal være noget, der foregår regelmæssigt og over en længere periode (jf. definitionen af udeundervisning). Uderummet skal bruges, når det giver mening i undervisningen på samme måde som alle andre arbejdsformer- og metoder. Man skal således kun gå ud, når det giver mening, og når man skal lave og lære noget, som klasserummet ikke giver mulighed for.

Opgaven er nu ved at nå sin afslutning. Før jeg kommer til konklusionen, vurderer jeg dog i nedenstående afsnit, hvorvidt valget af undersøgelsesmetode og faglige begreber har været anvendelige i forhold til at generere viden om elevers motivation og læring i uderummet i historiefaget. Til en start forholder jeg mig kritisk til mit valg af metodiske tilgange og således til de usikkerheder, der kan være i mine analyseresultater. Derefter reflekterer jeg over valget af faglige begreber.

²⁶ Det er naturligt, at man som historielærer skal bruge mere tid på at forberede en historietime, der foregår i den lokale skov, end når undervisningen f.eks. foregår i DGB som i dette tilfælde. Det skyldes, at læreren - når undervisningen er henlagt til den lokale skov eller andre steder i skolens nærmiljø - selv står for at gennemføre alle tre faser (jf. Hermansens tretrinsproces). Det er således - så længe økonomien er til det - en god ide at supplere undervisning i f.eks. den lokale skov med læringsmiljøer, der på forhånd er didaktiseret som f.eks. i DGB.

8. Metodekritik

Når man arbejder ud fra den kvalitative metode, forholder man sig til få menneskers oplevelser og holdninger til et vist fænomen. Gennem mine elevinterview har jeg således blot fået indsigt i få elevers holdninger til den aktuelle udeundervisning og kan derfor ikke siges at være repræsentative for den enkelte klasse som helhed. Dog er eleverne i de to 3. klasser som sagt udvalgt som en repræsentativ gruppe inden for den enkelte klasse, og hermed kan man i højere grad argumentere for, at resultaterne er repræsentative for klasserne som helhed. Mine analyseresultater viste, at en stor del af eleverne i de to 3. klasser synes at styrke deres historiebevidsthed gennem undervisningen i DGB. Jeg kan ikke på samme måde argumentere for, at alle elever i alle klasser opnår samme læring gennem udeundervisning som disse to 3. klasser - det er en generalisering, jeg ikke umiddelbart kan lave. Det betyder altså, at disse to skoleklassers læring ikke uden forbehold kan bruges som dokumentation for, hvad andre elever lærer ved undervisning i uderummet. Jeg kan således med god grund ikke tage udgangspunkt i, at min udledte hypotese gælder i alle sammenhænge, når der er tale om undervisning i uderummet. Dog har jeg løbende underbygget mine egne resultater med eksisterende forskning og teori på området, hvilket gør mine "opdagelser" mere valide.

Som nævnt i afsnittet om opgavens undersøgelsesmetode, har jeg - for at få et bedre og bredere billede af, hvilke sociale processer der er på spil i det pædagogiske praksisfelt i DGB - benyttet mig af forskellige undersøgelsesmetoder, herunder observation og elevinterview. For at finde frem til forskellige aspekter i min undersøgelse og på denne måde styrke validiteten har jeg således benyttet mig af metoden *triangulering* (Analyse, 2003). Observationsmetoden *skolebilleder* viste sig at være nyttig, idet mine åbne og flade observationer pegede hen mod nøgletemaet, der afspejlede det særlige for det felt, jeg undersøgte²⁷. Jeg forholder mig i højere grad kritisk til måden, hvorpå jeg interviewede eleverne efter disse observationer. Da jeg i opgaven har anvendt elevernes perspektiver og udsagn som kilde til oplevelsen af samt læringen i DGB, har jeg som sagt anlagt et børneperspektiv på min undersøgelse. Af denne grund burde jeg i højere grad i udførelsen af mine elevinterview have benyttet mig af en interviewmetode, der mere velegnet kunne undersøge elevernes perspektiver. Med dette mener jeg, at jeg - i stedet for blot at føre en verbal samtale med eleverne - i højere grad burde have givet den enkelte elev mulighed for selv at vælge på hvilken måde, denne ville udtrykke sig på i interviewene. På denne måde ville jeg nemlig ud fra elevernes egne præmisser mere

²⁷ På trods af at jeg inddelte mine observationsnotater i kategorier og på denne måde på forhånd strukturerede mine observationer, var det til tider svært at indfange alt det, der foregik omkring mig. For bedre at kunne overskue observationerne, burde jeg måske have udvalgt et antal elever som repræsentanter for forskellige positioner i forhold til mine forskningsspørgsmål - lige så vel som jeg gjorde det med mine elevinterview.

dybdegående kunne forstå og leve mig ind i, hvordan den konkrete undervisningskontekst kunne justeres og udvikles til i højere grad at kunne understøtte elevernes motivation og læring. Jeg er altså bevidst om, at anvendelse af elevenernes fortrukne udtryksformer muligvis kunne berige min undersøgelse. Som inspiration til mine interview kunne jeg bl.a. have anvendt mosaikmetoden, der fremhæver udtryksformer som billeder, tegninger, kropssprog, mimik og bevægelse (<https://www.eva.dk>).

Jeg ser nu nærmere på brugbarheden af de faglige begreber, der er anvendt i opgaven - med andre ord om disse har været velvalgte til analysen af empirien. Som udgangspunkt vil jeg mene, at begreberne udeundervisning og historiebevidsthed på positiv vis har understøttet problemformuleringen. Anderledes forholder det sig med Illeris læringsteori. Som tidligere nævnt genererer denne nemlig ikke viden om, hvilke parametre et undervisningsindhold skal vurderes ud fra. I dette tilfælde har den været for almen/bred og således er der nuancer, som har været svære at indfange. Teorien har dog været anvendelig i opgaven, idet den skelner mellem de forskellige bestanddele, som læring består af og som ofte i praksis kan opleves som en helhed, der er vanskelig at skille ad.

I det følgende forsøger jeg ud fra ovenstående analyse- og diskussionsafsnit at give en fyldestgørende besvarelse på min problemformulering, som lyder: *Hvilke muligheder og begrænsninger giver udeundervisning for at styrke elevers motivation og læring i forhold til deres historiebevidsthed?*

9. Konklusion

På baggrund af opgavens empiri og analyseresultater kan jeg konkludere, at de rette læringsforudsætninger er til stede i undervisningen i DGB. Samspillet mellem eleverne og deres nære sociale omgivelser er optimale, indholdet er historiefagligt relevant, og eleverne igangsætter drivkraften, dvs. er motiverede for undervisningen, hvilket kommer til udtryk gennem parametrene *det anderledes, emnets relevans og praksisfællesskaber*. Med dette udgangspunkt lægges således til rette for, at eleverne kan lære noget gennem undervisningsforløbet i DGB. Ud fra mine analyseresultater kan jeg konkludere, at eleverne gennem forløbet lærer noget - nærmere betegnet synes de at styrke deres historiebevidsthed og almene dannelseskompetencer såsom kommunikation og samarbejde. På denne måde tilbyder forløbet en tilrettelagt og målrettet praktisk-æstetisk oplevelse, som foruden at aktivere elevernes sanser og følelser også sætter deres viden og refleksion i spil. Dette skyldes samspillet mellem *forfase, midterfase og efterbearbejdning* - med andre ord, at eleverne var forberedte hjemmefra, at de fik plads at eksperimentere i praksisfællesskaber, og at der som afrunding blev samlet op på forløbet. På denne måde blev læringssløjfen bundet. Ifølge mine analyseresultater giver udeundervisning således absolut gode muligheder for at styrke både elevernes motivation og læring i

forhold til deres historiebevidsthed. Ved at tage uderummet i brug i historiefaget varierer klasserummets ofte kedelige, tunge og støvede arbejdsformer nemlig. Min undersøgelse peger dog også på begrænsninger ved implementeringen af udeundervisning i skolekontekst. Tid og økonomi kan karakteriseres som begrænsende faktorer, og tilmed afhænger udeundervisningens muligheder og kvalitet af den enkelte skoles faciliteter i nærmiljøet.

Med dette bachelorprojekt har jeg med udgangspunkt i to skoleklasser bidraget med viden og empiri til den eksisterende forskning på udeundervisningsområdet. Opgaven har præsenteret viden om elevers holdning til udeundervisning med afsæt i eleverne selv (jf. børneperspektivet), viden om de yngste elevers motivation i forhold til historiefaget samt viden om udeundervisningens muligheder for at styrke elevers motivation og læring i historiefaget. Der skal naturligvis i denne sammenhæng tages højde for undersøgelsens omfang.

10. Litteraturliste

Analyse (2003). I: Madsen, Ulla Ambrosius: *Pædagogisk etnografi: forskning i det pædagogiske praksisfelt*, s. 79-99. Klim, 1. udgave.

Andersen, Gorm Bagger & Boding, Jesper (2010): *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Dafolo, 1. udgave.

Bager, Marianne & Axelsen, Marianne Leth (2016): *Hvad lærte du i Den Gamle By i dag? Ik' no'et!* Skoleforløb i frilands- og købstadsmuseet "Den Gamle By" i Århus. Falihos.

Barfod, Karen & Nielsen, Orla (red.). (2013). *Udeundervisning i skolen*. I: Liv i skolen nr. 4, s. 3.

Bentsen, Peter & Ejbye-Ernst, Niels. (2015): *Forskning i udeskole: udarbejdet i forbindelse med projekt Udvikling af udeskole*. Lokaliseret den 10. april 2016 på:

<http://www.emu.dk/sites/default/files/Forskning%20i%20udeskole.pdf>

Bentsen, Peter (2010): *Udeskole: outdoor teaching and use of green space in Danish Schools*. Faculty of life sciences, University of Copenhagen.

Binderup, Thomas (2007): *Historiebevidsthed i det moderne. Fortolkning, oplevelse og forventning*. KvaN.

Binderup, Thomas & Troelsen, Børge (2012): *Historiepædagogik*. KvaN.

Christiansen, Rune & Knudsen, Heidi Eskelund (2015): *Fagdidaktik i historie*. Frydenlund. 1. udgave.

Danmarks Evalueringsinstitut. (s.a.). *Konkrete resultater og erfaringer med at arbejde med børneperspektiver*. Lokaliseret den 15. april 2016 på: <https://www.eva.dk/projekter/2014/paedagogisk-arbejde-med-borneperspektiver/konkrete-resulater-og-erfaringer-med-at-arbejde-med-borneperspektiver>

Den gamle By (s.a.). Renæssancegården 1593. Lokaliseret den 19. marts 2016 på:

<http://www.dengamleby.dk/udforsk/huse-fra-hele-danmark/huse-fra-aarhus/renaessancegaarden-1593/>

Dysthe, Olga (2011): Museenes særlige læringspotensiale i et dialogisk & flerstemmig perspektiv. I: *Unge Pædagoger nr. 1*, s. 17-22.

Hermansen, Mads (2011): Historiefortælling som hovedvejen i livet og benchmark for: museumsdidaktik! I: *Unge Pædagoger nr. 1*, s. 17-22.

Illeris, Knud (2006): *Læring*. København: Roskilde Universitetsforlag. 2. udgave.

Illeris, Knud (2015): *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 3. udgave.

Indsamling af data - metoder og teknikker (2003). I: Madsen, Ulla Ambrosius: *Pædagogisk etnografi: forskning i det pædagogiske praksisfelt*, s. 47-78. Klim, 1. udgave.

Jensen, Bernhard Eric (2014): *Historie. Fortidsbrug og erindringsspor*. Aarhus Universitetsforlag.

Jensen, Bernhard Eric (2010): Historiebevidsthed: i medvind og modvind I: *Historie & Samfundsfag nr. 1* (Festskrift - 50 års jubilæum), s. 7-9. Foreningen af Lærere i Historie og Samfundsfag. Alinea.

Jensen, Bernard Eric (12.11.2015). *Historiebevidsthed: i teori og praksis*. Bearbejdede pp-slides fra foredrag ved VIA University College, Aarhus. Lokaliseret den 24. marts 2016 på:

<http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>

Jensen, Bernard Eric (1996): Historiebevidsthed og historie: hvad er det? I: Brinckmann, Henning (red.): *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*. Gesten: OP-forlag, side 5-18.

Jensen, Bernhard Eric (2003): *Historie - livsverden og fag*. Gyldendal, 1. udgave.

Jordet, Arne Nikolaisen (2010): *Klasserommet udenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk Forlag, 1. udgave.

Knudsen, Heidi Eskelund & Poulsen, Jens Aage (2015): *Historiefaget i fokus: dokumentationsindsatsen*. HistorieLab: Nationalt Videncenter for historie- og Kulturarvsformidling.

Kruse, Søren. (2005): *En udeundervisnings didaktik. I: Mygind, Erik: Udeundervisning i folkeskolen*, s. 74-82. København: Museum Tusculanums Forlag.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014): *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag, 3. udgave.

Körber, Andreas (02.03.2016). *Kompetencer i historie*. Konference: Historiske scenarier i undervisningen. HistorieLab: Nationalt Videncenter for historie- og Kulturarvsformidling. Lokaliseret den 16. april 2016 på: https://media.videotool.dk/?vn=277_2016030412252357737475804877

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (s.a.). *Folkeskolens formålsparagraf*. Lokaliseret den 16. marts 2016 på: [http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-formålsparagraf#](http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-formaelsparagraf#)

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (s.a.). *Historiebrug*. Lokaliseret den 7. april 2016 på: [http://www.emu.dk/omraade/gsk-lærer/ffm/historie/3-4-klasse/historiebrug](http://www.emu.dk/omraade/gsk-laerer/ffm/historie/3-4-klasse/historiebrug)

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (s.a.). *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning. Fagformål*. Lokaliseret den 16. marts 2016 på: [http://www.emu.dk/modul/historie-fælles-mål-læseplan-og-vejledning#](http://www.emu.dk/modul/historie-faelles-mal-laeseplan-og-vejledning#)

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (16.01.2013). *Ny undersøgelse: aktivitet styrker indlæring i skolen*. Lokaliseret den 14. april 2016 på: [http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jan/130116-Ny-undersogelse-Aktivitet-styrker-boerns-indlæring-i-skolen](http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2013/Jan/130116-Ny-undersogelse-Aktivitet-styrker-boerns-indlaering-i-skolen)

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (2015). *Vi skal i gang med udeskole*. lokaliseret den 17. april 2016 på: <http://www.emu.dk/modul/vi-skal-igang-med-udeskole>

Mygind, Erik (2006). *Naturklasser i folkeskolen: et lærerigt undervisningstilbud*. Lokaliseret den 12. april 2016 på: [http://www.skoven-i-skolen.dk/content/naturklasser-i-folkeskolen-et-lærerigt-undervisningstilbud](http://www.skoven-i-skolen.dk/content/naturklasser-i-folkeskolen-et-laereligt-undervisningstilbud)

Mygind, Erik (2013): *Udeskole har mange fordele. I: Liv i skolen nr. 4*, s. 58-64.

Mygind, Erik (ed.) (2005): *Udeundervisning i folkeskolen*. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003. Museum Tusculanums Forlag, København.

Møllerhøj, Jakob. (04.10.2013). *20 år forsinket: Virtual reality der faktisk virker*. Version2. Lokaliseret den 13. april 2016 på: <https://www.version2.dk/artikel/20-aar-forsinket-virtual-reality-der-faktisk-virker-54297>

Nielsen, Vagn Oluf (1998): Ungdom og historiebevidsthed. I: *Humaniora nr. 2*, s. 25-29. Statens Humanistiske Forskningsråd, 12. årgang.

Observation som vurderende øje (2003). I: Bjørndal, Cato R. P. *Det vurderende øje: observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*, s. 34-69. Klim, 2. udgave.

Petersen, Maria Djurhuus. (28.03.2012). *Udeskoler kan gavne elevernes ABC*. Metropol. Lokaliseret den 12. april 2016 på: <http://www.phmetropol.dk/Om+Metropol/Nyheder+og+Presse/Nyheder/2012/03/udeskoler+kan+gavne+elevers+ABC>

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2011): *Historiedidaktik*. Gyldendal, 1. udgave.

Poulsen, Jens Aage (2013): *Historie: i serien Mål og midler*. Klim, 1. udgave.

Poulsen, Jens Aage. (29.07.2015). *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer*. Lokaliseret den 15. marts 2016 på: <http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Poulsen, Jens Aage. (20.04.2015). *Hvad pokker er historiske scenarier?* HistorieLab: Nationalt Viden-center for historie- og Kulturarvsformidling. Lokaliseret den 16. april 2016 på: <http://historielab.dk/hvad-pokker-er-historiske-scenarier/>

Poulsen, Marianne (1999): *Historiebevidstheder: elever i 1990'ernes folkeskole og gymnasium*. Roskilde Universitetsforlag, 1. udgave.

Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine*. Forlaget Politisk Revy