

Brug af levendegørelse i historieundervisningen

Indholdsfortegnelse

1. INDLEDNING	2
1.1 PROBLEMFOMULERING	2
1.2 FORMÅL	3
2. LÆSEVEJLEDNING	3
3. BEGREBSAFKLARING	3
3.1 LEVENDEGØRELSE (LIVING HISTORY)	4
3.2 UDESKOLE	5
3.2.1 Allerede eksisterende forskning	6
3.2.2 Mit bidrag	7
3.3 HISTORIEBEVIDSTHED OG DEMOKRATISK DANNELSE	7
4. UNDERSØGELSESMETODE	9
DELTAGEROBSERVATION	10
SEMISTRUKTUREREDE INTERVIEWS	10
5. ANALYSE.....	11
5.1 EN SKOLEDAG I 1864	12
5.1.1 Forfase.....	13
5.1.2 Midterfase.....	13
5.1.3 Efterbearbejdningsfase.....	17
5.1.4 Opsummering.....	18
5.2 ELEVERNES OPLEVELSER	19
DISKUSSION AF BRUG AF LEVENDEGØRELSE SOM EN DEL AF UDESKOLE	23
METODEKRITIK	24
KONKLUSION.....	26
BIBLIOGRAFI.....	26

1. Indledning

I min praktik på fjerde år arbejdede jeg med en åben skole-tankegang i historieundervisningen, idet jeg med min praktiklærer var på et historisk værksted, Den Gamle By (fremover DGB) og på Moesgaard museum. Især det historiske værksted og DGB fandt jeg interessant, da undervisningen her forsøgte at gøre historien levende for eleverne. Jeg oplevede derved en historieundervisning, hvor eleverne var meget aktiverede og virkede interesserede og engagerede i undervisningen. Dette havde jeg til tider selv svært ved at opnå i min egen undervisning i klassen, og gennem samtaler med andre lærere blev jeg opmærksom på, at de også til tider oplevede det samme. Særligt interessant bliver dette også, idet rapporten "Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen" fra 2016 af Heidi Eskelund Knudsen og Jens Aage Poulsen bl.a. undersøger, hvordan elever forstår faget historie. Desværre viser den, at en del elever i udskolingen finder historieundervisningen kedelig. De oplever ifølge rapporten en undervisning præget af læreroplæg, læsning i læremiddel og besvarelse af spørgsmål som karakteriserende for undervisningen, nærmest en rutinepræget undervisning. Selv opfatter eleverne bl.a., at de lærer noget, når de har været på museum, eller når der sker noget usædvanligt. Det er dog typisk formen, som eleverne fremhæver som spændende og ikke indholdet eller emnet (Knudsen & Poulsen, 2016). Desuden er der med åben skole kommet et lovkrav om, at der skal være et samarbejde mellem skolen og de lokale organisationer, der skal bidrage til, at eleverne lærer mere og får kendskab til samfundet og foreningslivet (Undervisningsministeriet, 2017). Undervisningsministeriet henviser desuden selv i deres vejledning i historie under den åbne skole til, at man med fordel kan benytte sig af både museer og historiske værksteder som led i kravet om den åbne skole (Undervisningsministeriet, u.å.b).

Disse grunde har været med til at gøre mig interesseret i, hvordan den praksis jeg oplevede på det historiske værksted og i DGB kan være med til gøre historiefaget spændende for eleverne med henblik på at styrke deres historiebevidsthed. Dette leder mig til følgende problemformulering:

1.1 Problemformulering

Hvilke muligheder og begrænsninger giver levendegørelse (living history) i udeskole i historieundervisningen med henblik på udvikling af elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse?

1.2 Formål

Formålet med opgaven er at undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger brug af levendegørelse giver i historieundervisningen, og hvorvidt det understøtter udviklingen af elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse. Opgaven har et elevperspektiv, hvilket yderligere understøttes af, at elever er blevet interviewet for at afdække deres oplevelser af brug af udeskole. Den primære undersøgelse er baseret på et undervisningsforløb i DGB, da jeg fandt brugen af levendegørelse stærkest i her.

2. Læsevejledning

Denne bachelor er disponeret således, at der først redegøres for begreberne levendegørelse, udeskole, historiebevidsthed og demokratisk dannelse, idet de vil danne udgangspunkt for opgavens teoretiske fundament i analysen. Dernæst følger en beskrivelse af min undersøgelsesmetode, altså hvordan jeg har indsamlet empiri, hvor jeg forholder mig til, hvilke fordele brugen af deltagerobservation og semistrukturerede interviews har. Ulemperne vil jeg diskutere i afsnittet metodekritik, der først kommer efter min analyse og diskussion. I min analyse vil jeg først kort beskrive undervisningsforløbet *Skoledag i 1864*, idet min observation fandt sted i forbindelse med dette. Dernæst vil jeg med mine begreber analysere, hvorvidt det konkrete undervisningsforløb kan være med til at udvikle elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse. Dette vil primært tage udgangspunkt i min observation. Efterfølgende vil jeg analysere elevinterviewene med fokus på, hvordan eleverne oplevede udeskole-forløbene, og hvorvidt det er muligt at spore, at der har været mulighed for at arbejde med deres historiebevidsthed og demokratiske dannelse. Herefter følger en diskussion, hvor jeg vil diskutere fundene af min analyse i lyset af min problemstilling. I mit afsnit om metodekritik, der kommer efter diskussionen, forholder jeg mig kritisk til mine undersøgelsesmetoder og til mine resultater. Derefter runder jeg opgaven af i min konklusion, hvor jeg vil forsøge at give svar på min problemformulering. Til sidst i opgaven findes min litteraturliste.

3. Begrebsafklaring

Da jeg undersøger mulighederne og begrænsningerne ved levendegørelse i udeskole, starter jeg med at definere, hvad der ligger bag begreberne levendegørelse og udeskole, og hvordan jeg ser, at de hænger sammen. Jeg har valgt at bruge begrebet levendegørelse, da det

indsnævrer den særlige praksis på museer, som jeg finder særligt interessant og har valgt at undersøge. Samtidig åbner begrebet også op for at inddrage den praksis, som finder sted udenfor museer såsom historiske værksteder, hvor man også kan arbejde med historie og levendegørelse. Dette gøres for at brede opgavens relevans ud, således at den omfatter flere læringsrum med samme praksis, idet historiske værksteder ikke nødvendigvis hører under et museum. Dog er det stadig formidlingssteder med rekonstruerede eller ægte miljøer baseret på helhedsoplevelser, hvor elever kan prøve arbejdsprocesser fra et bestemt historisk tidspunkt (Adriansen & Hyllested, 2011).

Begrebet levendegørelse bruges altså til at indsnævre en didaktisk praksis, samtidig med at det rummer andre læringsrum end blot museet.

Derudover vil jeg også vil jeg også definere, hvad jeg forstår ved begrebet historiebevidsthed og demokratisk dannelse, da levendegørelse og udeskole undersøges i forhold til styrkelsen af netop dette hos eleverne.

3.1 Levendegørelse (living history)

Begrebet levendegørelse er hentet fra museumsverdenen, hvor den amerikanske folklorist Jay Anderson formulerer living history som menneskers forsøg på at simulere livet i en anden tid, der som oftest vil være fortiden. Grundene til at bruge living history er flere, hvoraf nogle er for at forstå og tolke materiel kultur bedre, men også for deltage i en fornøjelig aktivitet, der også er en lærerig oplevelse (Anderson, 1992). I Danmark er begrebet levendegørelse som formidlingspraksis hos museer den mest almindelige betegnelse for det amerikanske begreb living history (Vatne, 2015), og jeg vil derfor fremadrettet benytte mig af levendegørelse som begreb for living history.

Anderson nævner desuden, at levendegørelse har en åbenlys brug af drama i forhold til brugen af historiske kostumer, rekvisitter, scener og rollespil, der er med til at betegne, at rum og tid er specielt og ikke en del af vores almindelige hverdag (Anderson, 1992).

En vigtig pointe, hentet fra Dorothy Heathcote, er også, at med brug af drama skal alle forsøge at acceptere "the one Big Lie" (Wagner, 1976 s. 67), der henviser til det simulerede livs gyldighed (Wagner, 1976). Eleverne skal ved levendegørelse så at sige acceptere, at de kommer på en tidsrejse tilbage til en given tidsperiode for, at undervisningen bliver succes- og meningsfuld.

Selv kobler Anderson ikke levendegørelse til skoleverdenen, men i Danmark er levendegørelse i dag en del af museumsundervisningen som et blandt mange tilbud

(Adriansen & Hyllested, 2011). Endvidere har Bente Garbers skrevet artiklen med den meget passende titel "At være og lære i fortiden", om en praksis jeg med Andersons definition vil kalde levendegørelse, hvor hun beskriver, at elever i rekonstruerede miljøer får nogle erfaringer med fortiden, som både giver dem viden om vores forfædres livsbetingelser og sætter nutiden i relief (Garbers, 2013).

3.2 Udeskole

For at koble levendegørelse, der er hentet fra museumsverdenen, mere direkte til skolens praksis har jeg valgt begrebet udeskole som overbegreb for den undervisningspraksis, der foregår udenfor. Dette har jeg gjort for at få en teoretisk ramme om undervisningsaktiviteterne udenfor, herunder levendegørelse.

Begrebet udeskole har jeg hentet fra den norske professor Arne Nikolaisen Jordet, der historisk set startede udeskoleforskningen (Bentsen, 2015). Jordet definerer udeskole som:

"Udeskole er en måde å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljøet og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen – for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Udeskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet" (Jordet, 2010, s. 34).

Det regelmæssige aspekt af udeskole, som Jordet opererer med, vil jeg som sådan ikke arbejde med i min bachelor. Dette skyldes, at jeg har fokus på faget historie, der kun er et af folkeskolens mange fag, og at regelmæssigheden bør bestå i, at alle fagene benytter sig af udeskole, når det giver mening og bruges på en måde, hvor uderummet bruges til at supplere undervisningen inde (Jordet, 2010). Således bør historie også bidrage til denne regelmæssighed, hvilket denne bachelor søger at give grunde for. Det er en vigtig pointe hos Jordet, at der er ikke tale om udeskole, hvis blot undervisningen inde flyttes ud. Det aktuelle uderums iboende muligheder og ressourcer skal bruges i undervisningen som kundskabskilde for, at man kan tale om udeskole. Samtidig er det også vigtigt at pointere, at Jordet ikke afviser klasserummet som læringsrum men blot ønsker at udvide perspektivet på dannelse og læring ved brug af udeskole (Ibid).

Derudover finder jeg det relevant også at koble til Undervisnings- og Miljøministeriets projekt "Udvikling af udeskole", da de sætter udeskole-begrebet i relation til den danske folkeskole og dansk skolepraksis. De definerer udeskole som:

"Udeskole er en bred betegnelse for undervisning med udgangspunkt i fagenes mål (Fælles Mål) [...]. Udeskole bygger på, at eleverne anvender den teoretiske

viden og de færdigheder, de får igennem undervisningen i klassen, ude i relevante omgivelser. [...]” (Undervisningsministeriet, 2014).

Denne definition er meget lig Jordets, men den gør opmærksom på, at udeskolepraksis skal have udgangspunkt i Fælles Mål, hvilket er meget centralt, idet denne bachelor forholder sig til brug af udeskole i den danske folkeskole. Endvidere har Undervisnings- og Miljøministeriets definition også et eksplicit fokus på, at undervisningen ude skal kobles med undervisningen inde. Dette aspekt arbejder Jordet også med, idet han kalder sammenspillet mellem inde- og udeundervisning for en tretrinsproces med forarbejde inde som forberedelse til udeaktiviteterne, udeaktiviteter og efterbearbejdelse inde. Jordet kobler denne inde-ude-inde-proces med en *læringsløkke* med en *tilegnelsessituation*, hvor nyt fagstof tilegnes af eleverne gennem lærerformidling. Dernæst en *udprøvningsituation*, hvor eleverne i praksis anvender kundskaber og en *konsolideringssituation*, hvor trådene samles med fokus på refleksion og bearbejdning hos eleverne. En vigtig pointe hos Jordet i forhold til udeaktiviteterne er, at de erfaringer, eleverne får, ikke taler direkte til dem. Sammenhængen mellem erfaringerne og det faglige indhold skal læreren hjælpe eleverne til at opdage, der dermed bliver en brobygger (Jordet, 2010).

I dansk museumsdidaktisk praksis arbejder professor Mads Hermansen også med en tretrinsproces meget lig Jordets som udgangspunkt for en god undervisning, som jeg inddrager for at skærpe fokus på levendegørelse. Hermansen beskriver processen med en forfase (feedforward), hvor der arbejdes med forventninger, forforståelse og også spilleregler til midterfasen (nu’et). Denne fase foregår på museet (og i mit tilfælde også det historiske værksted), hvor eleverne overlades situationen til egen afprøvning og undersøgelse. En vigtig pointe ved Hermansen er, at i midterfasen skal læreren indskrænke sin deltagelse til et minimum og lade eleverne undersøge og afprøve inden for de givne spilleregler. Den sidste fase er en efterbearbejdningsfase (feedback), hvor eleverne skal forholde sig undersøgende sammen med læreren til det oplevede, og hvor midterfasen kan evalueres (Hermansen, 2011).

3.2.1 Allerede eksisterende forskning

Overordnet set peger norsk og international forskning i udeskole samlet set i retningen af, at udeskole stimulerer sundhedsfremmende fysisk aktivitet i skolen. Jordet påpeger desuden, at meget taler for, at brug af udeskole styrker sammenholdet mellem eleverne og mellem lærer og elev (Jordet, 2010). Endvidere tyder forskningen på, at der opstår særlige muligheder ved brug af udeskole for læring hos elever, når de er baseret på konkrete, sanselige og æstetiske

processer (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2015).

Et større forskningsprojekt (TEACHOUT) blev i 2013 igangsat med en bevilling på 6,78 mio. fra Trygfonden, der har til hensigt at få evidensbaseret viden om styrkerne og svaghederne ved en udeskolepraksis (Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet, 2013). Dette skyldes, at forskningen i udeskole stadig er begrænset (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2015).

3.2.2 Mit bidrag

I forhold til den eksisterende forskning af udeskole påpeger Peter Bentsen og Niels Ejbye-Ernst i deres artikel "Forskning i udeskole" fra 2015, at der stadig mangler viden om elev- og forældreperspektivet på udeskole, da undersøgelser oftest koncentrerer sig om lærere og læreres praksis (Ibid.). Min beskedne undersøgelse vil derfor kunne bidrage med viden om elevperspektivet i forhold til brug af udeskole i historieundervisningen ved brug af levendegørelse. Endvidere søger jeg også at finde muligheder og begrænsninger ved brug af levendegørelse som en del af udeskole, hvorfor jeg i beskedent omfang også kan bidrage med en viden, som TEACHOUT-projektet søger at afdække i form af styrker og svagheder ved udeskole.

3.3 Historiebevidsthed og demokratisk dannelse

Idet jeg ønsker at undersøge udviklingen af elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse i brugen af levendegørelse, vil jeg nu definere, hvad jeg forstår ved begreberne. Jeg har taget udgangspunkt i Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed¹, da han har været en indflydelsesrig fagdidaktiker og fortaler for netop historiebevidsthed i Danmark. Historiebevidsthed kan ifølge Jensen anskues ved, at historie er en proces, der omfatter fortiden, nutiden og fremtiden, og dermed bliver faget ikke fortidsfikseret. Således er historiebevidsthed et udtryk for, at vi mennesker både er historieskabte og historieskabende

¹ I Forenklede Fælles Mål (fremover FFM) for historie bruges begrebet historisk bevidsthed og ikke historiebevidsthed, som bruges i denne bachelor (Undervisningsministeriet, u.å.a.). Jens Aage Poulsen påpeger dog, at begrebet historisk bevidsthed i FFM adskiller sig fra Jensens definition af begrebet, idet det i FFM anskues som en proces, hvor eleverne gennem arbejdet med viden om fortiden bl.a. styrker deres forståelse af nutiden og tager bestik af deres fremtid og ikke som et fortidsfikseret begreb. I tråd med Poulsen anser jeg historisk bevidsthed for at være en delmængde af historiebevidsthed, som den del der knytter sig til den formelle undervisning (Poulsen, 2015). Af den grund forstår jeg meget det samme ved begreberne, men jeg har valgt at bruge Jensens historiebevidsthed, da det er et menneskeligt eksistensvilkår (Jensen, 1996), mens forståelsen af historisk bevidsthed i FFM ifølge Poulsen er udtryk for en kompetence (Poulsen, 2015). Jeg vil derfor benytte mig af begrebet historiebevidsthed i denne bachelor for at skabe en vis ensartethed gennem opgaven.

(Jensen, 1996). Dette danner udgangspunktet for Jensens definition af historiebevidsthed forstået som:

”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).

Begrebet referer altså til samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Dette samspil er en forudsætning for den refleksive handlingsregulering, der er et kendetegn ved menneskelig handling, idet man bruger sin bevidsthed og viden til at styre og regulere sit liv efter. Således vedrører historiebevidsthed et eksistensvilkår ved at være menneske. Det betyder også, at historiebevidsthed er noget, som vi alle har (Jensen, 1996). Historiebevidsthed er dog ikke medfødt, men derimod et sæt færdigheder der gennem læreprocesser dannes og udvikles præget af de(n) kultur(er), hvor den enkelte lever, virker og lærer (Jensen, 2014). Elever har altså en historiebevidsthed uafhængigt af skolen, og skolen er kun et af historiebevidsthedens dannelsessteder. Skolens opgave bliver således at bearbejde og videreudvikle elevernes historiebevidsthed. Dette gøres ved at arbejde i spændingsfeltet mellem relevansen for elevernes livsverden og den faglige kvalitet (Jensen, 1996). I fagformålet for historie i FFM står historiebevidsthed også centralt placeret, idet der står, at gennem styrkelse af elevernes historiske bevidsthed skal de opnå en forståelse for, at ”de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund” (Undervisningsministeriet, u.å.a). Historiefaget spiller altså en central rolle i at forsøge at give eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund gennem styrkelse af deres historiebevidsthed. Historiebevidsthed er, som sagt, en forudsætning for deres refleksive handlingsregulering, altså at styre og regulere deres liv i et demokratisk samfund ved at sammentænke fortiden, nutiden og fremtiden (Jensen, 1996). Dermed berører styrkelse af historiebevidsthed også skolens dannelsesopgave, som er at ”forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre” (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Denne dannelsesopgave er i tråd med Wolfgang Klafkis, idet dannelsen ifølge Klafki må orientere sig mod et demokratisk samfund, altså en demokratisk dannelsesopgave. Klafki definerer demokratisk dannelsesopgave som oparbejdelse af sammenhæng mellem tre grundevner hos individet, nemlig *evne til selvbestemmelse, evne til medbestemmelse og evne til solidaritet* (Graf, 2004). Den

første forstået som menneskets evne til at bestemme over eget liv og meninger, den anden som menneskets krav på at indgå i fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold. Den sidste vedrører solidaritet med de mennesker, som er afskåret fra selv- og medbestemmelse. For at oparbejde evne til medbestemmelse og solidaritet må der være en forpligtende fælleskerne, forstået på den måde at der må være tilegnelse af problemstillinger, der er fællesmenneskelige og vedkommende i samtiden og fremtiden. Dette har Klafki også kaldt for *tidstypiske nøgleproblemer* (Klafki, 2011). Dette er en del af det ene afsæt i Klafkis kritisk-konstruktive didaktik, mens det andet afsæt for den er den kategoriale dannelse (Graf, 2004).

4. Undersøgelsesmetode

Jeg har benyttet mig af en fænomenologisk-inspireret tilgang til min analyse, idet jeg søger en forståelse af subjektets oplevelse af verden (Brinkkjær & Høyen, 2011).

Dette har jeg gjort ved brug af den kvalitative forskningsmetode i min undersøgelse, hvor det dels har været min hensigt at indhente elevens perspektiv på udeskolepraksis med fokus på deres oplevelser og dels at beskrive netop den udeskolepraksis, som eleverne var en del af. Det har jeg konkret gjort ved at benytte mig af semistrukturede interviews med en interviewguide som basis og ved deltagerobservation i DGB (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Szulewicz, 2015). Begge dele er vedlagt i bilag.

Jeg har taget udgangspunkt i den 4. klasse, som jeg havde i praktik, hvor jeg sammen med min praktiklærer var på flere ture ud af huset til bl.a. DGB og på Naturskolen i Randers, der bl.a. indeholder et historisk værksted, der arbejder med levendegørelse af jernalderen (Randers historiske værksted, u.å.). Selve forløbene blev kørt i november 2016 og dermed også min deltagerobservation, mens mine elevinterviews blev afholdt i marts 2017 efter praktikens ophør. Jeg har valgt at anskue den tidsmæssige afstand mellem turene og elevinterviewene som en ressource i min undersøgelse, da jeg gerne ville undersøge, hvad de efterfølgende kunne huske i kombination med, hvordan de havde oplevet forløbene. Jeg vil i dette afsnit i opgaven forholde mig til fordelene ved mine undersøgelsesmetoder og diskutere ulemperne i afsnittet "Metodekritik". Desuden vil jeg starte med at forholde mig til min deltagerobservation og bagefter til mine interviews.

Idet jeg har brugt min praktikklasse som undersøgelsessubjekt, er jeg opmærksom på, at jeg ikke kan opnå samme grad af distance, som en fremmed undersøger kan. Der kan med Benny

Karpatschofs ord være et distanceringsproblem i den sammenhæng (Karpatschof, 2015). Dette kan både have sine fordele og ulemper i forhold til mine resultater. Overordnet set mener jeg, at det var til min og undersøgelsens fordel, at jeg ikke var en fremmed.

Deltagerobservation

Jeg har i min deltagerobservation været inspireret af Ulla Ambrosius Madsens etnografiske metode *skolebilleder*, idet de søger næsten fotografisk at fastholde, hvad der ud fra min vurdering er særligt og væsentligt for feltet. Observationen er foretaget som en kombination mellem Madsens observer-alt- og flade observationsstrategi, da jeg var meget åben i mit fokus i observationen men alligevel havde udeskole for øje. Den flade observation er kendetegnet ved, at man fokuserer på bumpene i landskabet, da feltet gennem afvigelse dermed træder i karakter (Madsen, 2003).

Fordelen ved, at min praktikklasse var mit undersøgelsesobjekt, var, at jeg allerede havde skabt en kontakt til eleverne, hvorfor min tilstedeværelse ikke vakte opsigt. Der var således blevet etableret et tillidsforhold mellem os, mens min rolle som praktikant gjorde, at jeg alligevel kunne opnå en vis distance (Karpatschof, 2015).

Jeg var desuden bevidst om, at jeg i midterfasen skulle trække mig tilbage fra elevernes aktivitet, således at situationen i DGB blev overladt til deres undersøgelse og udforskning i henhold til Madsens principper. Dette, kombineret med at min praktiklærer også var med, gjorde desuden, at jeg kunne indtage en rolle som deltagende observatør, hvor jeg var deltagende i aktiviteterne men samtidig havde mulighed for til tider at trække mig tilbage som en flue på væggen, der netop kendetegner deltagerobservation (Szulevicz, 2015). Dette gav mig mulighed for at skrive stikord og mindre passager ned i løbet af forløbet. Da jeg kom hjem, kunne jeg skrive en mere detaljeret observation, hvormed det hele stadig var i forholdsvis frisk erindring. Selve observationen er inddelt i afsnit for overskuelighedens skyld i bilag.

Semistrukturerede interviews

Som sagt, anvendte jeg en fænomenologisk tilgang i mine interviews, da jeg søgte at indhente subjekternes (elevernes) perspektiver på den udeskolepraksis, som de havde oplevet. Jeg var altså interesseret i deres oplevelse, som de beskrev den med deres egne ord (Brinkmann & Kvale, 2015b) Dette fokus gjorde, at jeg forsøgte at indtage rollen som en empatisk, lyttende og receptiv interviewer for at give eleverne mulighed for med egne ord at beskrive deres oplevede erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Madsen påpeger også, at gennem

interview kan en særlig tematik belyses (Madsen, 2003), her elevernes oplevelse af bl.a. den observerede undervisning i DGB.

Fordelene ved de semistrukturerede interviews består bl.a. i som ved deltagerobservationen, at jeg allerede havde skabt en kontakt til de interviewede elever i min praktik, og jeg skulle dermed ikke starte interviewene med at skabe en relation til dem. Jeg havde således også et tillidsforhold etableret mellem eleverne og mig selv (Karpatschhof, 2015). Dette var ydermere en fordel, da jeg havde en god relation til klassen. Endvidere var det en fordel, at jeg selv kunne sammensætte en gruppe af elever, der kunne være nogenlunde repræsentative for klassen ud fra mit kendskab til dem. Desuden valgte jeg at forhøre mig hos min praktiklærer, og hun var heldigvis enig i mit valg af elever til undersøgelsen. Således havde jeg både et barn med en diagnose, en stille og dygtige elev og to for klassen gennemsnitlige elever, hvoraf den ene lå lidt under det faglige gennemsnitsniveau i klassen. Begge køn var også ligeligt repræsenteret, og eleverne blev interviewet to og to med en dreng og en pige per gang. Dette var både ud fra et tidsmæssigt perspektiv, da jeg havde begrænset tid, men det var også for, at eleverne kunne støtte og supplere hinanden. Endvidere spurgte jeg eleverne, hvorvidt de var interesserede i at snakke med mig om undervisningen i efteråret (deltage i interviewet), og at jeg gerne ville have lov til at optage vores snak, men at de ville blive anonymiseret, således at de trygt kunne sige, hvad de ville. Dette var for at give eleverne medbestemmelse og for at mindske det skæve magtforhold, der er mellem børn og voksne (Brinkmann & Kvale, 2015a). Interviewene blev også afholdt i naturlige omgivelser, idet de blev foretaget ude på elevernes skole, og de er efterfølgende blevet transskriberet og anonymiseret. Da transskriptionen i alt fyldte godt 25 sider, er nogle afsnit blevet sammenfattet, således at det var muligt at vedlægge interviewene i bilag med en rød tråd. De sammenfattede afsnit er kursiverede i bilagene.

5. Analyse

Jeg vil i min analyse forholde mig til min observation af min praktikklasse i DGB, hvor jeg vil undersøge, hvorvidt dette undervisningsforløb giver mulighed for at udvikle elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse. Derudover vil jeg supplere min observation med en analyse af elevernes oplevelser af udeskole, som de er kommet til udtryk i interviewene, idet jeg finder det interessant at undersøge, hvordan eleverne har oplevet udeskole. Jeg vil i analysen af interviewene også forsøge at belyse, hvorvidt det kan spores, at eleverne har haft mulighed for at få deres historiebevidsthed og demokratiske dannelse

udviklet. Observationen og interviewene vil ligeledes danne udgangspunkt for en afdækning af og diskussion af fordele og ulemper ved en udeskolepraksis med brug af levendegørelse.

5.1 En skoledag i 1864

Det aktuelle undervisningsforløb i DGB henvender sig til 4.-6. klasse og handler om, at eleverne prøver en skoledag i 1864. Hvert barn har fået en rolle som barn i 1864 med navn og status, der er bestemt af faderens status i samfundet i 1864. Forløbet varer 2 ½ time (Den Gamle By, u.å.b). Hensigten med forløbet er ifølge Undervisningsafdelingen i DGB at gøre eleverne bevidste om det at gå i skole før og nu, således at de får en fornemmelse for historiske forandringsprocesser. Derudover indebærer undervisningsforløbet både praktisk og teoretisk læring med udgangspunkt i dansk, historie, kristendomskundskab og elementer af musik og drama. Forløbet starter med, at klassen og dens lærer modtages af en aktør i historisk dragt ved indgangen, hvorefter eleverne føres til skolestuen, hvor de introduceres til rollespillet og børns liv i 1800-tallet. Herefter gøres rollespillet klart ved, at eleverne introduceres for 1864-dragter og iklædes dem. I deres roller går eleverne en tur gennem DGB med aktøren i rollen som lærer/-inde. Bagefter er der rollespil i skolestuen, hvor eleverne i deres roller oplever en skoledag i 1864 med salmevers, læsning og overhøring i de ti bud og katekismus. Til sidst afrundes og afsluttes dagen (Undervisningsafdelingen, Den Gamle By, u.å.).

Jeg opfatter undervisningsforløbet *En skoledag i 1864* i DGB som et udeskoleforløb, idet mulighederne og ressourcerne i DGB udnyttes i undervisningen gennem levendegørelse af en skoledag i 1864 i et autentisk historisk miljø med rollespil og historiske kostumer. Med Hermansens termer er undervisningen i DGB især midterfasen, hvor eleverne undersøger og afprøver, hvilket i høj grad finder sted i *En skoledag i 1864*, hvis læreren netop trækker sig. Idet jeg stod for planlægningen af undervisningen af forløbet *En skoledag i 1864* kunne jeg inddrage den viden, som jeg allerede havde opnået omkring brug af udeskole jf. Jordets definition, og jeg havde således fokus på, at undervisningen ude i DGB skulle kobles til undervisningen inde. Jeg har valgt at opdele analysen i DGB i Hermansens faser, hvor mit hovedfokus vil være på midterfasen, idet det er her, at brug af levendegørelse finder sted. DGB indeholder dog også noget efterbearbejdningsfase, idet aktøren efter rollespillet træder ud af rollen og sammen med eleverne forholder sig til dagen, hvorfor jeg også dykker ned i denne fase.

5.1.1 Forfase

DGB sender et materiale til læreren inden besøget, som danner grundlaget for midterfasen. Således er det nødvendigt, at læreren i forfasen arbejder med det medsendte materiale, da eleverne skal have viden og en rolle til midterfasen. Det er også vigtigt, at eleverne ved, at de skal være med i et rollespil, således at de ved, at de skal på en tidsrejse, og at det simulerede liv i DGB har gyldighed. Med Doroty Heathcotes ord skal de acceptere "the one Big Lie", ellers falder undervisningen i DGB til jorden. Vi havde altså hjemme i klassen gennemgået det medsendte materiale. Endvidere var jeg også bevidst om min rolle som lærer i DGB, hvor jeg efter at have læst Marianne Axelsen Leth og Marianne Bagers artikel "HVAD LÆRTE DU I DEN GAMLE BY I DAG? IK' NO'ET" havde besluttet mig for at indtage rollen som den tilbagetrukne lærer for at give rum for elevernes oplevelser og væren i 1864-rollerne under aktørens ledelse (Bager & Leth, u.å.). Dette er også i tråd med Hermansens anbefaling for midterfasen. En vigtig note i forhold til undervisningen var, at forløbet i DGB var en del af et tværfagligt forløb mellem dansk og historie, hvor historiefaget primært var i centrum i DGB. Der var tale om en vekselvirkning mellem dansk og historie som en slags parallelforløb i børns vilkår gennem tiden. Et sådan parallelforløb er kendetegnet ved, at flere fag planlægger en undervisning i et emne, her børns vilkår, hvor fagene kan berige og støtte hinanden, således at der er en undervisningsmæssig fordel i arbejdet (Nielsen, 2015). Det tværfaglige arbejde skyldtes også, at historie har 60 klokketimer pr. år fra 4. til 8. klasse og 30 klokketimer pr. år i 3. og 9. klasse. Modsat har dansk i 4. klasse 210 timer, dvs. 3½ gange så mange timer. (Undervisningsministeriet, 2016). Ved at arbejde tværfagligt kan man fordele de mange timer, der f.eks. går med et undervisningsforløb i DGB, over flere fag. Dette er, foruden den undervisningsmæssige fordel ved tværfagligt arbejde, en fordel for mindre fag som historie, idet der ellers ville gå mange undervisningstimer med forløb udenfor for de enkelte fag. Dette skyldes også, at når man arbejder med udeskole, så tyder meget på, at man også styrker klassens sociale sammenhold (Jordet, 2010). Af den grund bør mange fag også benytte sig af udeskole, idet det er en fælles opgave for en classes lærere at arbejde med det sociale sammenhold.

5.1.2 Midterfase

Som allerede nævnt var jeg opmærksom på, hvilken rolle jeg indtog i DGB, idet jeg ifølge Hermansens termer skulle overlade situationen til elevernes undersøgelse og prøven af. Dette skyldes også, at Bager og Leth i deres artikel pointerer, at nogle lærere ikke kan finde ud af at

holde "nallerne" væk, hvormed eleverne bl.a. trækkes ud af deres roller (Bager & Leth, u.å.). Dette er temmelig uheldigt, da eleverne derved kan få svært ved at acceptere "the one Big Lie", nemlig at være i rolle i 1864, hvis de pga. lærerens indblanding ryger ud af deres egen rolle. For megen indblanding fra lærerens side kan altså skade grundlaget for levendegørelsen. Dermed får eleverne ikke mulighed for at undersøge og prøve af i situationen.

Med det sagt vil jeg nu vende blikket mod den konkrete undervisning i DGB, hvor aktøren ledte undervisningen og eleverne.

Jensen pointerede, hvis skolen vil arbejde med elevernes historiebevidsthed, skal det foregå i spændingsfeltet mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet (Jensen, 1996). Opfylder brug af levendegørelse så dette? For at starte med det sidste først må man sige, at undervisningen i DGB opfylder kravet om faglig kvalitet. Eleverne får gennem simuleringen af livet i 1864 nogle erfaringer med fortiden, der, som Garbers fremhæver, både giver viden om fortiden og sætter nutiden i relief (Garbers, 2013). Disse erfaringer er bl.a. oplevelserne ved at være barn i 1864 med særligt henblik på at være skolebarn i 1864. Dette er særligt helt tydeligt i min observation fra DGB i afsnit 8, hvor aktøren smækker en pegepind ned i bordet, da en elev vender sig rundt under skrivningen. Alle elever kigger op ved den voldsomme reaktion, og de fik en førstehåndserfaring med, hvor skrap og disciplinerende en skolefrøken i 1864 kunne være. Desuden har eleverne levet sig så meget ind i rollespillet, at undervisningen foregår i fuldstændig tavshed (Bilag 1), og aktøren har altså formået at få eleverne til at acceptere "the one Big Lie". Dette er også tydeligt i situationen med pegepinden, da ingen af eleverne sætter spørgsmålstejn ved, hvorvidt aktøren må opføre sig sådan. I stedet accepterer de hendes betingelser ved at forholde sig tavse og arbejde videre. Desuden er eleverne også i tidstypiske dragter fra den tid, hvor de oplever vægten og skønhedsidealet fra en anden tid (Ibid.). Derudover er det også værd at bemærke sig, at DGB i sig selv er af høj faglig kvalitet, idet det autentiske er i fokus, da den gamle del af byen er originale bygninger fra 1550 til 1900, der er blevet genopført i DGB (Den Gamle By, u.å., a). Mette Boritz påpeger, at museer netop gennem deres genstande og fysiske rammer er særlige læringsrum, og at iscenesættelser af oplevelser er noget, som de er gode til. Boritz sammenligner også museer med nøgler, der kan åbne op til svundne tider med utallige historier og oplevelser, der kan skabe undren, fryd, forargelse og væmmelse hos eleverne (Boritz, 2013). Gennem DGBs brug af levendegørelse oplever eleverne da også tiden omkring 1864 i en autentisk købstad, som den kunne have set ud på den tid i historiske og tidstypiske kostumer. DGB kan dermed godt betegnes som et særligt

læringsrum, der med deres undervisningsforløb kan fungere som en nøgle til 1864, hvor der samtidig er fokus på den faglige kvalitet. Selve undervisningsforløbets midterfase er dermed fortidsfikseret, idet fokus er på simuleringen af livet i fortiden. Alligevel er elevernes historiebevidsthed i spil, da de jo skal handle i rollerne i 1864. Da elevernes historiebevidsthed danner grundlag for deres refleksive handlingsregulering, kommer dette til udtryk flere steder. I starten af rollespillet bruger eleverne deres fortidsfortolkning og nutidsforståelse anno 2016 i 1864, hvor de i afsnit 4 ikke sætter sig kønsopdelt i klassen. Da aktøren reagerer ved at skælde ud og bede dem sætte sig ordentlig i drenge- og pigerækker, bliver både deres fortolkning af fortiden og forståelse af nutiden udfordret (Bilag 1). Dette skal forstås på den måde, at eleverne har gjort brug af deres historiebevidsthed i deres handlinger, men de er kommet frem til et forkert resultat, da piger og drenge ikke sad sammen i 1864. Eleverne har dermed fået en erfaring med en anden tids syn på kønnenes stilling i samfundet. Den faglige kvalitet ligger altså i den måde, hvorpå undervisningsforløbet i DGB får de historiske scener i byen, aktørerne, elevernes væren i rolle med historiske dragter og rollespillet til at spille sammen i levendegørelsen af 1864, således at eleverne får nogle erfaringer med at gå i skole og være barn i 1864.

Har undervisningen i DGB så livsverdensrelevans? Det vil jeg i høj grad mene, at den har, da den tager udgangspunkt i det at være barn, hvilket eleverne jo selv er. Derved kan eleverne lave koblinger mellem rollen i 1864 og deres eget liv i 2016, hvilket bl.a. ses i afsnit 16, hvor eleverne bliver enige om, at det er bedst at gå i skole i 2016. En af grundene til denne konklusion er forholdet til læreren, hvor eleverne fremhæver, at de var bange for lærerinden i rollespillet modsat deres lærer i 2016 (Ibid.) Desuden kobler undervisningen an til undervisningen inde om børns vilkår ved at give eleverne en oplevelse af børns skolegang i 1864. De oplever på egen krop ved brugen af levendegørelse, hvordan vilkårene har været, og de får dermed muligheden for at koble disse oplevelser af at være barn i 1864 med deres oplevelse af at være barn i 2016. Igen kunne man henvise til afsnit 8 med pegepinden, hvor eleverne oplever en voldsom reaktion, når man et kort øjeblik ikke gør, hvad man får besked på. Eleverne selv fortæller også i efterbearbejdningsfasen i DGB til aktøren i afsnit 12, at de synes, at hun var skrap og uretfærdig. Eleverne når også frem til den konklusion, at de bedst kan lide at gå i skole i 2016 (Ibid.) Med Garbers ord sættes nutiden i relief ved, at eleverne oplever, hvordan det var at være barn i en anden tid. Den fortidsfikserede undervisning kan således lægge et fundament for at arbejde med elevernes nutidsforståelse og forventninger til fremtiden, samtidig med at den kan udvikle deres fortolkning af fortiden. Desuden bliver

undervisningen også relevant for elevernes livsverden, når de selv skal prøve kræfter med en anden tids liv gennem levendegørelse. Hvis eleverne deltager i undervisningen får de, om de vil det eller ej, nogle erfaringer med livet i en anden tid.

Er undervisningsforløbet i DGB så demokratisk dannende? Det vil jeg også mene, at undervisningen i DGB med deres brug af levendegørelse er, idet den giver mulighed for, at elevernes demokratiske dannelse kan udvikles. Dette skyldes, at undervisningen i DGB arbejder med et af Klafkis tidstypiske nøgleproblemer, nemlig den samfundsskabte ulighed, hvor der i DGB er fokus på aspekterne ulighed mellem sociale klasser og mænd og kvinder (Klafki, 2011). Arbejdet i DGB tager som bekendt udgangspunkt i uligheden, som den så ud i 1864, hvilket efter min mening er en fordel, idet det er en meget tydelig ulighed. Desuden er det også en ulighed, som stadig eksisterer i visse dele af verden. Eleverne får nogle erfaringer med denne ulighed gennem levendegørelsen. Dette ses flere steder i min observation. Således er det tydeligt i afsnit 5 og 9, hvor aktøren begge gange starter med drengene med den højeste status, mens pigerne må vente. Da det er pigernes tur, starter aktøren med den største selvfølgelighed med pigen med den højeste status inde i klassen (Bilag 1). Eleverne oplever altså, at deres status i samfundet har en betydning for deres vilkår, og det samme har deres køn. Drengene oplevede det også i afsnit 3, da aktøren forklarede mig, hvordan jeg skulle forholde mig til drengenes status i omklædningen, idet det var vigtigst, at drengene med den høje status fik matchende tøj og jakke (Ibid.). På den måde fik vores arbejde inde med børns vilkår også liv og sjæl i DGB, idet en stor del af vilkårene for børn i 1864 blev defineret af deres forældres status i samfundet. Forløbet udenfor var dermed med Jordets ord også med til at supplere undervisningen inde gennem levendegørelse, der er en af de ressourcer som DGB besidder.

Tilbage til Klafkis tidstypiske nøgleproblem om samfundsskabt ulighed, så giver undervisningen i DGB mulighed for, at eleverne får nogle erfaringer med samfundsskabt ulighed mellem sociale klasser og kønnene. Klafki selv påpeger, at beskæftigelsen med disse nøgleproblemer bl.a. skal være grundige, forståelsesfremmende og opdagende læring (Klafki, 2011), hvilket brug af levendegørelse efter min mening bidrager til. Eleverne oplever på egen krop den ulighed, der var mellem sociale klasser og kønnene i 1864. Desuden har de mulighed for at gøre sig undersøgelser i rollen gennem deres handlinger/opførsel, hvor aktøren tydeligt viser, når de ikke opfører sig som forventet i 1864, f.eks. med adskillelse af kønnene i skolestuen (Bilag 1). Det er dog ikke nok, at eleverne oplever forskellen. Arbejdet med de tidstypiske nøgleproblemer må ifølge Klafki bl.a. føre frem til den indsigt, at der er forskellige

svar på problemerne, hvormed den enkelte lærer det nødvendige i at danne sig en mening og handle selvstændigt (Klafki, 2011). Denne del finder først sted i efterbearbejdningsfasen, hvor læreren og i dette tilfælde også aktøren kommer til at spille en central rolle som brobygger.

5.1.3 Efterbearbejdningsfase

Der er efter rollespillet i DGB indlagt tid til, at aktøren kan gå i dialog med eleverne, hvor de sammen forholder sig til den netop oplevede skoledag i 1864. Dette ses i observationen i DGB fra afsnit 12, hvor aktøren har afsluttet rollespillet, og eleverne sidder nede i skolestuen omklædt til nutiden. Aktøren forsøger at skabe en dialog med eleverne om de oplevelser, som de netop har haft sammen. Med Jordets ord skal elevernes erfaringer nu kobles til det faglige indhold gennem en brobygger. Vigtigheden af efterbearbejdelsen af dagens oplevelser ses tydeligt i afsnit 13, idet eleverne i første omgang ikke har lagt mærke til, at deres status spillede en rolle (Bilag 1). Dermed bliver Jordets vigtige pointe om, at udeaktiviteterne ikke taler direkte til eleverne, relevant at inddrage. Aktøren kommer til at indtage den vigtige rolle som brobygger i første omgang, idet hun forklarer eleverne, hvordan deres roller bl.a. har haft indvirkning på deres placering i klassen. I den italesættelse begynder nogle af eleverne fra de bagerste rækker at byde ind med, at de oplevede, at der ikke var tavler nok til dem, og en pige kommenterer på den åbenlyse uretfærdighed i uligheden mellem kønnene, hvor drengene altid er først (Ibid.). Aktøren forholdte sig ikke til, hvilke svar der kunne være på en sådan problemstilling, hvorfor læreren også kan indtage den vigtige rolle som brobygger hjemme i klassen. Dermed kan læreren skabe mulighed for, at eleverne ud fra deres egne erfaringer kan arbejde med Klafkis tidstypiske nøgleproblem, der er afsættet for, at eleverne kan oparbejde evnerne til medbestemmelse og solidaritet som led i deres demokratiske dannelse. I den forbindelse er det vigtigt, at læreren kobler den samfundsskabte ulighed i 1864 til nutidens lande med samfundsskabt ulighed, både for at skabe yderligere livsverdensrelevans hos eleverne, men også for at gøre problemet tidstypisk, da arbejdet ellers bliver fortidsfikseret. Dermed kan man også arbejde med elevernes historiebevidsthed. Dette gjorde aktøren også fra afsnit 12 og frem, hvor hun sammen med eleverne forholdte sig til erfaringerne fra fortiden til vores nutid (Ibid.). Aktøren forsøgte flere gange at koble elevernes erfaringer med tiden i 1864 til deres egen nutid. Dette ses bl.a. i afsnit 15, hvor der bliver snakket om undervisningen i 1864, som flere elever fandt kedelig, fordi de kun skulle skrive, læse og gange. Eleverne forholdte sig til forskellene ved bl.a. at fremhæve, at de får lov til at lave gruppearbejde hjemme i klassen i 2016. Det ses også i afsnit 12 og 16, hvor eleverne forholdte

sig til den skrappe skolefrøken. En af pigerne siger, at hun synes ikke, at det var rart, at aktøren var så skrap, hvis man kom til at snakke lidt. Senere i efterbearbejdningen blev eleverne enige om, at man er ikke bange for læreren i 2016, men at de var lidt bange for skolefrøkenen i 1864 (Ibid.).

I forhold til efterbearbejdningen hjemme i klassen var min tid desværre ovre, og jeg forestod den derfor ikke, og jeg havde heller ikke mulighed for at observere den. Det var min praktislærer, der i stedet stod for den, og hun havde planlagt efterbearbejdningen, således at eleverne skulle fremstille forskellige plancher med fokus på forskelle mellem 1864 og 2016. Det var altså min praktislærer, der blev brobygger hjemme i klassen mellem erfaringerne i DGB og det faglige indhold.

5.1.4 Opsummering

Selve levendegørelsen i DGB giver mulighed for, at eleverne får nogle erfaringer med fortiden, men disse taler ikke direkte til eleverne. Det er derfor nødvendigt, at læreren er klar over, hvilken vigtig rolle som brobygger mellem erfaringerne og det faglige indhold, at vedkommende har, hvis elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse skal have mulighed for at kunne udvikles. Her bidrager Jordets og Hermansens teori om udeskole og museumsdidaktik med nogle gode retningslinjer for god undervisning, der kan hjælpe læreren med at tilrettelægge en god proces. Levendegørelse fungerer således kun godt i undervisningen som led i forsøget på at udvikle elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse, hvis det er tænkt ind i en sammenspilsproces mellem klasserums- og udeundervisningen. Sammenspilsprocessen giver nogle optimale vilkår for, at levendegørelse kan give erfaringer og viden om fortiden, som der vil kunne relateres til nutiden og fremtiden. Således bakker brug af levendegørelse op om forskningen, som Bentsen og Ejbye-Ernst henviser til, der tyder på, at der opstår særlige muligheder for læring ved brug af sanselige, konkrete og æstetiske processer (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2015). Elevernes historiebevidsthed kommer meget i spil i levendegørelsen, da de skal bruge den til at handle med, mens den demokratiske dannelses udvikling kan få nogle særlige muligheder. Således giver brug af levendegørelse særlige muligheder i form af en egen erfaring for eleverne, men hvis det skal kunne udvikle elevernes demokratiske dannelse, må arbejdet tage udgangspunkt i et af Klafkis tidstypiske nøgleproblemer.

5.2 Elevernes oplevelser

Jeg vil nu vende blikket mod elevernes oplevelser. Jeg lagde ud med at spørge eleverne, hvad de kunne huske fra min undervisning i efteråret 2016, idet min hypotese var, at de ville kunne huske undervisningen ude. Eleverne svarer dog i starten i retningen af, hvad vi lavede inde i klassen, særligt de PowerPoints jeg havde lavet:

”Elev 1: Øøh, vi øh .. Du havde lavet sådan noget PowerPoint med noget skibe, der sejlede.

CRT: Mmm, ja.

Elev 1: Og så skulle vi læse op .. læse tekst op.

Elev 2: Ja.

CRT: Hvad kan I ellers .. Kan I huske noget andet?

Elev 1: Vi var øh i Den Gamle By med dig.”

(Bilag 2, s. 4-5)

Jeg har sidenhen overvejet, hvorvidt det skyldes, at eleverne ikke på samme måde tolker undervisningen ude som skole på samme måde som den almindelige klasseundervisning. Det antyder en af elevernes svar også senere, da der bliver sagt, at turen² til DGB ikke var en normal skoledag. Alligevel må det konstateres, at eleverne er hurtige til at huske bl.a. turen til DGB, hvilket også er tilfældet i det andet interview, hvor eleverne også nævner turen til Moesgaard og Naturskolen (Bilag 2). Undervisningen i november 2016 har altså sat nogle spor, forstået på den måde, at eleverne kan huske turene og deres indhold i marts 2017, da de bliver interviewet. Det, der går igen i begge interviews, er oplevelserne med at prøve gamle dage, idet eleverne især fremhæver det som det særlige (Ibid.). Således siger elev 4 følgende, da jeg spørger til, hvad de synes om turene, da jeg har hørt, at de kan huske dem:

”Elev 4: Jeg synes .. Jeg synes .. Jeg synes, at de var helt vildt gode, fordi der var meget at opleve, og fordi de bare var .. det var helt vildt spændende, og ja. Det var simpelthen så spændende, og det var rigtig .. det var også nogle rigtig fede og gode oplevelser. [...] Og jeg synes da også, at det var helt vild fantastisk at opleve, hvordan det var i gamle dage. Det synes jeg simpelthen, at det er så godt lavet.”

(Bilag 2, s. 9)

² Jeg anvender *ture* som begreb for udeskole-forløb, herunder levendegørelse, idet det var det ord, som jeg brugte, da jeg interviewede eleverne. Dette skyldes, at det var en 4. klasse, som jeg interviewede, hvor jeg vurderede, at det var bedre at bruge ordet *tur* frem for udeskole. For at skabe ensartethed mellem analysen af citaterne og de transskriberede interviews bruger jeg *tur* som synonym for udeskole.

Elev 4 beskriver her oplevelsen med at prøve, hvordan det var i gamle dage som helt fantastisk. Eleven udtrykker altså, at det, som jeg vil kalde for brug af levendegørelse, har givet en oplevelse af, hvordan gamle dage har været. Det er samtidig også oplevelserne og det at opleve, som hun fremhæver i sit svar.

Svaret fra elev 4 underbygger også Knudsen og Poulsens undersøgelse af historiefaget, idet elev 4 i tråd med deres resultater beskriver, at det var oplevelsen, der var spændende.

Endvidere siger eleven også gamle dage og ikke specifikt 1864. Noget kunne altså tyde på, at eleven ligesom eleverne i Knudsen og Poulsens undersøgelse finder formen mere en indholdet spændende. Det samme gør sig gældende i interview 1, da vi snakker om turen til jernalderlandsbyen, som de i første omgang ikke kan huske (Bilag2). Udsagnet fra eleven vidner om, at undervisningen ikke er blevet oplevet som værende kedelig, men derimod fantastisk gennem brug af levendegørelse. Samme elev fremhæver også senere, at det gode er at komme ud at opleve:

”Elev 4: [...] Det er meget sjovere at komme ud for at opleve det og få oplevelsen og simpelthen lære det, så du får det ind i dit sind, så du husker det hele. Amen, altså jeg ved ikke, hvad jeg skal sige.”

(Bilag 2, s. 10-11)

Eleven kobler altså levendegørelse med, at det giver læring på en måde, hvor det trænger ind i sindet. Elev 4 mener, at det gør, at hun husker det bedre, hvilket også er tydeligt gennem interviewet, hvor det især er turen til DGB, som fremhæves af hende. Det interessante er, at elevens udtalelse er med til at bekræfte forskningen om, at udeskole giver særlige muligheder for læring (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2015), når hun taler om, at det kommer ind i sindet. Oplevelserne ude har dog også givet eleverne erfaringer med fortiden, som ikke taler direkte til dem, men hvor det er nødvendigt, at læreren fungerer som brobygger mellem erfaringerne og det faglige indhold, som det ses i interview 1, da jeg spørger ind til besøget på det historiske værksted:

”Elev 2: Ja, det var sjovt, selvom ens tøj lugtede af bål. Ja, altså det var meget sjovt, at vi selv skulle lave maden.

[...]

Elev 1: Ja, også hvordan man havde ansvar for det hele. Man skulle bare hele tiden holde øje med ting .. over bålet der. Det kunne jo nogle gange gå ud. Så skulle man lige gøre sådan og puste.

Elev 2: Men vandet, det smagte ikke godt.”

(Bilag 2, s. 6-7)

Undervisningen på det historiske værksted tager udgangspunkt i at forsøge at give eleverne oplevelsen af en dagligdag i jernalderen (Randers historiske værksted, u.å.), altså hvad jeg vil kalde for levendegørelse. Eleverne skal lave mad i krukker over åben ild med redskaber og fødevarer tilgængelige i jernalderen. Konkret udtrykker eleverne i interviewet, at de har erfaret, at ens tøj lugter af røg, som resultat af, at man brugte ild til at lave mad over. Eleverne kan godt synes, at det er træls, at tøjet kommer til at lugte, og at det kan svie i øjnene, men det var et vilkår ved at være menneske i jernalderen, hvis man ville have varme og tilberedt mad. Læreren skal altså være brobyggeren mellem erfaringerne med røgen til den faglige viden om, at det har været et eksistensvilkår ved at være menneske i jernalderen. Eksemplet viser, at eleverne ikke selv laver koblingen, og dermed er der en fare en for, at turen bliver en ren hyggetur med at lave mad over bål på jernaldervis, hvis ikke læreren formår at lave en kobling.

Elev 1 giver også udtryk for, at man havde ansvar, og at man skulle holde øje med ilden for at sikre, at den ikke gik ud. Læreren skal også her fungere som brobygger, hvis de erfaringer skal kobles til et fagligt indhold i historie. Det kunne f.eks. være mennesket i forhold til naturen og dens kræfter ud fra den vinkel, hvorvidt mennesket er underlagt naturen og dens kræfter i jernalderen, i dag og i fremtiden. Dermed kan arbejdet med erfaringerne også være med til at styrke elevernes historiebevidsthed. Det forudsætter dog, at læreren ikke lader oplevelserne og erfaringer ude stå alene. Noget kunne tyde på ud fra citatet, at jeg ikke har haft nok fokus på i undervisningen efter besøget på det historiske værksted, at elevernes erfaringer ude ikke taler direkte til dem. I stedet burde vi nok have brugt mere tid på, at jeg som brobygger havde skabt en forbindelse mellem deres erfaringer og det faglige indhold.

Generelt er det også gennemgående i interviewene, at eleverne er rigtig glade for at komme på tur. Dette er i sig selv ikke grund til at tage på tur, da det efter min mening bør indgå i en faglig kontekst, hvor ude- og inderummet supplerer hinanden i undervisningen med udgangspunkt i FFM. Når jeg alligevel har valgt at tage det med, så skyldes det et svar, som jeg fik i interview 2. Jeg spørger eleverne, hvad de synes, at ture gør for deres skolegang, hvor elev 3 svarer:

”Elev 3: Man får mere lyst til at komme i skole.

Elev 4: Ja, det gør man.”

(Bilag 2, s. 12)

Eleverne svarer og er enige om, at de får mere lyst til at gå i skole af, at de i løbet af deres

skolegang kommer på ture. På den baggrund kan man sige, at eleverne i interviewet forbinder turene med noget så godt, at det har betydning for lysten til at gå i skole. Dette er også interessant, da elev 3 tidligere har sagt, at han mener ikke, at der kommer gode oplevelser fra klasseværelset (Bilag 2). Ud fra de svar kan man sige, at begge elever i interview 2 har oplevet, at udeskole er med til at give dem virkelyst foruden, som det også er beskrevet tidligere, oplevelser. Dermed kan brug af udeskole og levendegørelse være med til at opfylde folkeskolelovens formål § 1 stk. 2 om at "udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle" (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Udeskole er både en arbejdsform men også nogle rammer, og ud fra de tidligere citater og det ovenstående er det tydeligt, at det skaber oplevelser og virkelyst for de interviewede elever. De tidligere citater har også vist, at eleverne taler meget om oplevelserne, som de har fået ude ved brugen af levendegørelse, men de påpeger også, at Moesgaard museum skabte oplevelser. Disse oplevelser bliver det lærerens opgave at koble til undervisningen inde og i samarbejde med eleverne at bearbejde. At levendegørelse kan skabe rammer for oplevelse, således at eleverne får baggrund for at tage stilling, vidner svaret, elev 4 kom med, da der bliver svaret på spørgsmålet om, hvad forskellen var på den almindelige undervisning og det at være på tur:

"Elev 4: Det anderledes .. Jamen, det er bare meget anderledes, at i gamle dage der måtte man jo slå børn, og at man så måtte klaske en pind ned i bordet og så sige "Kig op på tavlen. Kig op" øhm alt det der.

[...]

Elev 4: Men at man så kunne komme op på inspektøren og så få tæsk. Det synes jeg ikke, jeg synes ikke, at det .. jeg synes ikke, at det var i orden, at man måtte slå børn.

[...]

Elev 3: Altså læreren .. læreren var lidt voldsom ..

Elev 4: Ja, især over for mig.

[...]

Elev 4: Hun slog ned i bordet. Jeg fik et kæmpe chok. Jeg var lige ved at græde."

(Bilag 2, s. 10)

Elev 4 svarer ikke på, hvad forskellen er på almindelige undervisning og det at være på tur. I stedet svarer eleven på, hvad forskellen er på den almindelige undervisning og den

levendegjorte undervisning i 1864 i DGB. Elev 4 var den elev, der vendte sig i afsnit 8 i observationen, hvor læreren smækkede pegepinden i bordet (Bilag 1). Det fremgår tydeligt af svaret, at eleven blev forskrækket og ikke fandt situationen rar. Alligevel har oplevelsen været med til at få eleven til at forholde sig til relationen mellem børn og voksne, og hun har klart taget stilling til, at hun ikke synes, at det var i orden, at man måtte slå børn.

Endvidere berører citatet også Klafkis tidstypiske nøgleproblem om samfundsskabt ulighed, idet det var samfundet i 1864, som havde skabt en ulighed i synet på børn og voksne, hvor det var accepteret at slå børn. Gennem elevernes oplevelser med den voldsomme lærerinde, vil læreren kunne lægge op til en diskussion med eleverne om, hvilke løsningsforslag eleverne har til en samfundsskabt ulighed. Korporlig afstraffelse foregår godt nok ikke i Danmark som acceptabel praksis anno 2017, men det gør det i andre lande i verden. Dermed er der også mulighed for at oparbejde bl.a. evnen til solidaritet med de mennesker, som ikke oplever muligheder for selv- og medbestemmelse.

Diskussion af brug af levendegørelse som en del af udeskole

Jeg har i min analyse forsøgt at vise, hvilke muligheder brugen af levendegørelse som en del af udeskole rummer. Gennemgående i interviewene med de fire elever er det, at eleverne hæfter sig ved oplevelserne, som beskrives som fantastiske ved, at de har oplevet gamle dage. Dette skyldes, at elevernes erfaring kobles til et fagligt indhold. Min observation i DGB viste også, at eleverne får oplevelser og erfaringer i mødet med livet i en anden tid. Dette skyldes bl.a. også den autentiske scene, som DGB er i form at være et museum, der netop er med til at skabe et særligt læringsrum. Det er dog også blevet klart for mig, at disse muligheder rummer begrænsninger. For det første kan brug af udeskole sluge en masse af et fags timer på transport, hvorfor det kan give god mening at lave tværfagligt arbejde for at fordele noget af den transporttid over flere fags timer. Det tværfaglige samarbejde bør dog altid tage udgangspunkt i, at der er en undervisningsmæssig fordel i arbejdet. Endvidere er en af begrænsningerne også en af mulighederne alt efter tilrettelæggelsen af forløbet. Dette skal forstås på den måde, at læreren er nødt til at være bevidst om sin rolle som brobygger, idet Jordet og også min empiri påpeger, at erfaringer, eleverne får, ikke taler direkte til dem. Hvis læreren ikke indtager rollen som brobygger, så mister man i værste fald mulighederne for i dette tilfælde at give mulighed for at styrke elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse. Dermed kan turen ud af huset ende med at stå tilbage som "blot" en hyggetur, som

det fremgår af interview 1 om det historiske værksted. Eleverne forholdte sig her mest af alt til oplevelserne uden at koble dem til jernalderen. Modsat indtog aktøren i DGB rollen som brobygger mellem elevernes erfaringer og det faglige indhold, men selv her kan læreren også indtage rollen som brobygger. Således ville læreren hjemme i klassen efter forløbet i DGB kunne arbejde med det tidstypiske nøglespørgsmål om samfundsskabt ulighed, hvorved muligheden for at udvikle elevernes demokratiske dannelse ville opstå. Dermed kan udeskoleforløb hurtigt komme til at tage lang tid, når hele processen med inde-ude-inde indtænkes. Det er dog nødvendigt, hvis mulighederne skal udnyttes. Og mulighederne er der efter min mening, så det ville være tåbeligt ikke at udnytte dem. Eleverne får nogle oplevelser, der åbner op for at kunne arbejde med Klafkis tidstypiske nøgleproblemer ud fra elevernes egne erfaringer. Disse erfaringer skal dog kobles til nutiden for at blive tidstypiske for vores samtid, og det er også en grund til at benytte sig af Jordets og Hermansens teori om samspillet mellem inde- og uderummet. Endvidere er der også mulighed for at arbejde med elevernes historiebevidsthed, især i DGB, hvor eleverne bruger deres historiebevidsthed i deres handling i rolle. Denne kan så blive udfordret ved mødet med en anden tids levevis, og ved at en voksen i efterbearbejdelsen går i dialog med eleverne om forskelle og ligheder på før og nu. Ville man kunne lave det samme i den danske folkeskole? Nej, vil jeg umiddelbart mene. Dette skyldes, at levendegørelse kræver nogle rammer til netop at markere, at tid og rum er noget specielt og ikke en del af vores hverdag. Både museer og historiske værksteder indeholder, som Boritz påpeger, særlige genstande og fysiske rammer, der er med til at skabe de særlige læringsrum, der sætter scenen for levendegørelse. I tilfældet med DGB er det bl.a. de autentiske bygninger, kostumer til alle eleverne, rollespillet og de professionelle aktører, hvilket folkeskolen ikke kan konkurrere med. Det understreges også af undervisningsministeriet, der selv henviser til, at brug af åben skole som et samarbejde mellem skole og bl.a. museum åbner op for mere læring for eleverne (Undervisningsministeriet, 2017). Skolens opgave er i stedet at tilrettelægge den gode proces og agere brobygger mellem elevernes erfaringer og det faglige indhold.

Metodekritik

I mit metodeafsnit har jeg været inde på fordelene ved, at jeg har taget udgangspunkt i min praktikklasse som undersøgelsesobjekt, men jeg er også klar over, at der er ulemper forbundet med dette. En af ulemperne i forhold til interviewene kan være, at eleverne frem

for at komme med deres uforbeholdne mening til spørgsmålene søger efter et "rigtigt" svar, det som Lene Tanggaard og Svend Brinkmann kalder for pleaser-effekten (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Dette prøvede jeg at imødekomme ved at pointere, at der ikke var rigtige eller forkerte svar, men at jeg var interesseret i at høre, hvad de havde at sige. Samtidig forsøgte jeg også at stille åbne spørgsmål til eleverne med efterfølgende uddybende spørgsmål til deres svar og netop indtage rollen som en lyttende interviewer.

Et andet problem i forhold til at interviewe elever, som jeg har haft i praktik, er, at der har været og stadigvæk også er det, som Ole Løw kalder en asymmetrisk relation, hvor der er forskel i magt, kompetence og ansvar (Løw, 2014). I mit tilfælde var det dog en fordel, at jeg ikke længere var i praktik, da jeg foretog interviewene, hvorved en vis distance blev opnået, og jeg var også fritaget for mit ansvar overfor eleverne, idet jeg ikke længere var deres lærer. Dette var til gengæld ikke tilfældet ved min deltagerobservation, hvor jeg stadigvæk var en del af klassen og fungerede som lærer. Min observation foregik dog i en ukendt situation for os alle, nemlig et undervisningsforløb i DGB, hvor det ydermere var en aktør, som stod for undervisningen. Således ledte jeg ikke rollespillet, hvilket muliggjorde at jeg fra den bagerste række kunne observere eleverne.

Desuden er jeg også opmærksom på, at jeg højst sandsynligt ville kunne have fået nogle mere uddybende svar om elevernes oplevelser i DGB, hvis interviewene var blevet foretaget umiddelbart efter, men så havde det ikke været muligt at undersøge, hvad de kunne huske efterfølgende.

Et andet opmærksomhedspunkt ved min observation er, at jeg er klar over, at ved udvælgelsen af hvad jeg noterer i DGB, er jeg i gang med at konstruere data. Det samme gælder, når jeg sammenskriver passager i mine interviews.

Jeg er også klar over, at det er en lille undersøgelse, som jeg har lavet, idet jeg har taget udgangspunkt i en observation og to semistrukturerede interviews med i alt 4 elever. Min undersøgelse kan dermed ikke sige noget generelt. Derimod kan den give et indblik i, hvordan 4 elever i min praktikklasse har oplevet turene ud af huset, og hvordan jeg gennem min analyse af min observation har forsøgt at vise, hvordan det konkrete undervisningsforløb i DGB med brug af levendegørelse kan være med til at udvikle elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse.

Endvidere er jeg klar over, at det havde været det bedste udgangspunkt, hvis jeg havde haft klassen i efterbearbejdningsfasen også, således at jeg havde kunne afslutte forløbet på den måde, som jeg havde fundet bedst i henhold til Jordets teori om udeskole.

Konklusion

Når levendegørelse i historieundervisningen er tænkt ind i en udeskolesammenhæng med fokus på sammenspilsprocesserne mellem ude- og inderummet og lærerens funktion som brobygger mellem erfaringerne og det faglige indhold, åbnes der op for en historieundervisning, hvor elevernes historiebevidsthed og demokratiske dannelse kan udvikles. Dette skyldes, at levendegørelse giver eleverne mulighed for at få oplevelser og erfaringer med livet i en anden tid, hvor elevernes brug af deres historiebevidsthed i mødet med den anden tid kan blive udfordret og i efterbearbejdelsen kan udvikles. Ligeledes er der mulighed for, at elevernes demokratiske dannelse kan udvikles, hvis levendegørelsen tager udgangspunkt i Klafkis tidstypiske nøgleproblemer. Dette skyldes, at eleverne fra levendegørelsen får nogle erfaringer selv, der gør dem i stand til at tage stilling og danne sig en mening. Det skal dog pointeres, at det kræver, at læreren indtager den vigtige rolle som brobygger mellem erfaringerne og det faglige indhold. En begrænsning ved levendegørelse er således, hvis brobygningen ikke sker, da brugen af levendegørelse dermed nærmere kan betegnes som en oplevelsesrig dag end egentlig undervisning med et fagligt sigte. Samtidig er det en undervisning, som eleverne i min undersøgelse fandt spændende, og som bidrager til, at de har mere lyst til at komme i skole, da de selv beskriver oplevelserne som fantastiske.

Bibliografi

- Adriansen, I., & Hyllested, T. (2011). Museumsundervisningens historie. *Unge Pædagoger* (1), pp. 8-16.
- Anderson, J. (1992). Living history: simulating everyday life in living museums. I J. Brent, & P. K. Leffler, *Public history readings* (s. 456-470). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Bager, M., & Leth, M. A. (u.å.). *HVAD LÆRTE DU I DEN GAMLE BY I DAG? IK' NO'ET*. Hentede 29. Marts 2017 fra Falihos.dk:
http://www.falihos.dk/gen_upload/56548_hvad_laerte_du_i_den_gamle_by_i_dag_-_marianne_leth_-_historie_&_samfundsfag1-16.pdf
- Bentsen, P., & Ejbye-Ernst, N. (2015). *Forskning i udeskole*. Hentede 20. Marts 2017 fra EMU.dk: <http://www.emu.dk/modul/forskning-i-udeskole>
- Boritz, M. (2013). Museer som læringsrum. I T. Hyllested, & C. S. Rasmussen (Red.), *Skolen i virkeligheden: Omgivelserne som læremiddel* (s. 79-95). København Ø: Forlaget UP - Unge pædagoger.

Brinkkjær, U., & Høyen, M. (2011). Fænomenologi og hermeneutik. I U. Brinkkjær, & M. Høyen, *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser* (s. 79-104). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015a). Interviewvariationer. I S. Brinkmann, & S. Kvale, *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (B. Nake, Ovs., 3. udgave udg., s. 197-214). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015b). Karakteristik af kvalitative forskningsinterview. I S. Brinkmann, & S. Kvale, *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (B. Nake, Ovs., 3. udgave udg., s. 45-69). København: Hans Reitzels Forlag.

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I L. Tanggaard, & S. Brinkmann (Red.), *Kvalitative metoder* (2. udgave udg., s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.

Den Gamle By. (u.å.a). *Der var engang - før 1900*. Hentede 10. April 2017 fra dengamleby.dk: <http://www.dengamleby.dk/highlights/der-var-engang-foer-1900/>

Den Gamle By. (u.å.b). *Forløb året rundt*. Hentede 22. Marts 2017 fra DenGamleBy.dk: <http://www.dengamleby.dk/undervisning/0-10-klasse/forloeb-aaret-rundt/>

Garbers, B. (2013). At være og lære i fortiden. I T. Hyllested, & C. S. Rasmussen (Red.), *Skolen i virkeligheden* (s. 65-77). København Ø: Forlaget UP - Unge pædagoger.

Graf, S. T. (2004). Wolfgang Klafkis dannelsesteori: En indføring. I S. T. Graf, & K. Skovmand (Red.), *Fylde og form: Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 25-56). Århus N.: KLIM.

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

Institut for Idræt og Ernæring, Københavns Universitet. (28. februar 2013). *6,78 min. bevilget til udeskole forskning*. Hentede 19. marts 2017 fra Københavns Universitet, Institut for Idræt og Ernæring: <http://nexs.ku.dk/nyheder/2013-nyheder/1trygfonden-udeskole/>

Jensen, B. E. (2014). Historie er fortidsbrug. I B. E. Jensen, *Historie: Fortidsbrug og erindringsspor* (s. 7-20). Aarhus N: Aarhus Universitetsforlag.

Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. Brinckmann (Red.), *Historieskabte såvel som historieskabende: 7 historiedidaktiske essays* (s. 5-18). Gesten: OP-forlag.

Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Karpatschof, B. (2015). Den kvalitative undersøgelsesforms særlige kvaliteter. In S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder* (2. udgave ed., pp. 443-462). Hans Reitzels Forlag.

Klafki, W. (2011). Grundtræk af et nyt almindannelseskoncept. I centrum: Tidstypiske nøgleproblemer. I W. Klafki, *Dannelsese teori og didaktik - nye studier* (B. Christensen, Ovs., s. 59-99). Århus N: Klim.

Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Hentede 20. Marts 2017 fra Historielab.dk: http://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/

Løw, O. (2014). Klasseledelse: Ramme-, proces- og relationsledelse. I O. Løw, & E. Skibsted (Red.), *Elevers læring og udvikling: også i komplicerede læringsituationer* (s. 149-165). København K: Akademisk forlag.

Madsen, U. A. (2003). Indsamling af data: Metoder og teknikker. I U. A. Madsen, *Pædagogisk etnografi: Forskning i det pædagogiske praksisfelt* (s. 47-76). Århus N: Klim.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (20. Juni 2016). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentede 24. Marts 2017 fra Retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=182008>

Nielsen, N. G. (2015). Årsplanlægning. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen, & S. T. Gissel, *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (3. udgave udg., s. 163-187). København: Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, J. A. (29. Juli 2015). *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* Hentede 3. April 2017 fra historielab.dk: <http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Randers historiske værksted. (u.å.). *Randers historiske værksted*. Hentede 27.. Marts 2017 fra Randers historiske værksted: <http://www.randershistoriskevaerksted.dk>

Szulevicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (2. udgave udg., s. 81-95). København: Hans Retizels Forlag.

Undervisningsafdelingen, Den Gamle By. (u.å.). Til læreren: En skoledag i 1864 4.-6. klasse.

Undervisningsministeriet. (30. Marts 2017). *Den åbne skole*. Hentede 1. April 2017 fra uvm.dk: <http://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>

Undervisningsministeriet. (u.å.a). *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentede 3. April 2017 fra EMU.dk: <http://www.emu.dk/modul/historie-mal-laeseplan-og-vejledning>

Undervisningsministeriet. (22. april 2014). *Projektet 'Udvikling af Udeskole' bliver skudt i gang*. Hentede 18. marts 2017 fra Undervisningsministeriet: <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2014/Apr/140422-Projektet-Udvikling-af-Udeskole-bliver-skudt-i-gang?allowCookies=on>

Undervisningsministeriet. (11. maj 2016). *Timetal*. Hentede 18. marts 2017 fra Undervisningsministeriet: <http://uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetal-og-overgange/Timetal>

Undervisningsministeriet. (u.å.b). *Vejledning for faget historie*. Hentede 1. April 2017 fra EMU Danmarks læringsportal: <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie>

Vatne, I. (2015). Dramatiseret museumsformidling: Når publikums deltagelse får betydning . *Nordisk museologi* (1), s. 112-127.

Wagner, B. J. (1976). Building belief. I B. J. Wagner, *Dorothy Heathcote* (s. 67-75). Washington, D. C.: National Education Association.