Professionsbachelor i historie

- *Fokus på udeskole i historieundervisningen*

Forfatter: Benjamin Hjortegaard Hansen

Studienummer: 30130625

Vejleder: Anders Thøgersen (ANFT)

Tegn: 64.993

Afleveringsdato: 29/5 2017

Indholdsfortegnelse

1. Indledning 2
1.2 Problemformulering: 3
2. Metode 3
2.1 State of art 3
2.2 Læsevejledning 3
3.1 Begrebsafklaring 4
3.2 Motivationsbegrebet 4
Selvbestemmelsesteori: 4
Indre motivation: 5
Ydre motivation: 5
Indre- og ydre motivation i praksis 5
3. 3 Historiebevidsthed 6
3.4 Udeskole: 7
Udeskole i samspil med historieundervisningen 8
4. Teoretisk ramme 8
4. 1 Wolfgang Klafki – kategorial dannelse og eksemplarisk indhold 8
4.2 Thomas Ziehe – eleven i et senmoderne aspekt 10
4.3 John Dewey – ”Learning by doing” og erfaringsbaseret læring 10
5. Empiri 11
5.1 Observationer 12
5.2 Interview 12
5.3 Kritisk vurdering af empiriindsamling 13
6. Analyse 13
6.1 Motivation 13
6.2 Samspillet med fortid, nutid og fremtid samt dannelsesdimension 17
6.3 Historisk tænkning og FFM 20
7. Refleksion og handleanvisning 21
7. 1 Ressourcemæssige vanskeligheder 21
7. 2 Tidsmæssigt aspekt 21
7.3 Handleanvisning i praksis 22
8. Konklusion 22
9. Perspektivering 23
10. Litteraturliste 25
Bilag 28

1. Indledning

Historiefaget skal medvirke til at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet, således at eleverne forstår hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er et resultat af historiens gang. ”*Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund”* (Larsen: 2016). For at historieundervisningen skal kunne leve op til ovenstående, foreskriver ”Vejledningen for faget historie”, *”at indholdet udvælges og bearbejdes, så det bliver vedkommende, meningsfyldt og perspektiverende og dermed får en nytteværdi for eleverne”* (Ibid.)**.** Historielæreren har altså en vigtig rolle at udfylde, idet han skal tilrettelægge en undervisning, der sørger for, at eleverne både motiveres til at engagere sig i historiefaget og samtidig udvikler deres historiebevidsthed, således at det i sidste ende danner eleverne til at være medborgere i et demokratisk samfund (Binderup: 2014:9).

Historielæreren står dog overfor en vanskelig opgave. Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsforskning udgav i 2016 rapporten: ”Historiefaget i fokus”, som bl.a. slår fast, at mange elever oplever historiefaget som akkumulering af facts, at historie er mindre vigtigt end andre fag og at kun få elever ser sammenhænge mellem historiefaget og deres hverdagsliv og dagligdag (Knudsen et al., 2016:52). Det lader derfor til, at eleverne hverken finder historiefagets indhold vedkommende eller meningsfuldt, hvorfor nytteværdien i faget forsvinder. Når eleverne ikke kan se meningen eller vigtigheden med historiefaget, bliver det ligeledes en udfordring at styrke elevernes historiebevidsthed. At så mange elever deler ovenstående opfattelser giver derfor anledning til at overveje, hvilke indgreb historielæreren skal foretage for at motivere eleverne og gøre undervisningen mere vedkommende, således at de i sidste ende kan se meningen med faget og dermed opfylde fagets formål.

Under mit praktikforløb på Tagensbo Skole i København NV, stiftede jeg bekendtskab med skolens profil som ”udeskole”. Profilen indebærer, *”at alle klasser mindst en dag om ugen flytter dagens lektioner og dermed fagene ud i uderummet, med andre ord foregår undervisningen et andet sted end i et klasselokale.”* (Tagenbo: 2013). Praktikforløbet blev en øjenåbner for, hvordan man med en integreret udeskoleprofil skaber en utraditionel tilgang til historiefaget. At jeg skriver utraditionel bunder i Peter Bentsens Ph.d. afhandling: *”Outdoor teaching and use of green space in Danish schools”*, som slår fast, at kun 17 % af indskolingslærerne kontinuerligt anvender uderummet, mens tallet er helt nede på 8,5 % for udskolingslærerne (Bentsen, 2012:8). De fleste, som har gået i folkeskole, kan givetvis erindre, at man i historie anvendte museer eller andre fysiske omgivelser som læringsarenaer, men det lader altså til, at brugen af uderummet, som et kontinuerligt lærings- og indholdsmæssigt redskab, er en sjældenhed i folkeskolerne. Som kommende historielærer ser jeg det som min fornemmeste opgave at ændre de gængse elevopfattelser af historiefaget, og har derfor søgt at undersøge

og vurdere, om udeskole kan fungere som katalysator for elevernes motivation i historiefaget samt være et værktøj til at styrke deres historiebevidsthed.

1.2 Problemformulering:

I forlængelse af indledningen vil jeg gerne undersøge: *Hvordan kan øget fokus på udeskole motivere eleverne i historieundervisningen og samtidig styrke deres historiebevidsthed?*

2. Metode

2.1 State of art

For at sætte fokus på hvilken international forskning, der netop omhandler udeskole i kontekst med motivation og historiebevidsthed, har jeg anvendt databasen: ERIC. På baggrund af problemformuleringen tages der udgangspunkt i følgende søgeord: Outdoor teaching, motivation og historical consciousness. Søgningen viste, at der findes en lang række forskningsprojekter og artikler vedrørende uderummets potentiale. Forbindelsen til historiefaget fandt jeg dog mangelfuld og i særdeleshed i forhold til historiebevidsthedsbegrebet, da artiklerne primært omhandlede udeskole generelt eller i kontekst med naturfag. Anvendeligt fandt jeg dog:*"The nature of udeskole: Outdoor learning and theory and practice in Danish schools"* (2012) forfattet af Peter Bentsen. Forskningsprojektet bruges, da det konkret arbejder teoretisk med udeskolebegrebet og ikke "bare" udeundervisning generelt.

2.2 Læsevejledning

På baggrund af min praktikperiode er min påstand, at brugen af udeskole sandsynligvis kan øge elevernes motivation for historiefaget samt styrke elevernes historiebevidsthed. Gennem teori, interviews og observationer har jeg derfor søgt at undersøge, om dette også er tilfældet i praksis.

Først definerer jeg motivation, historiebevidsthed og udeskole. Begrebsafklaringerne fungerer samtidig som et teoriafsnit, da måden hvorpå jeg eksempelvis definerer historiebevidsthed, er afgørende for min analytiske tilgang til at besvare problemformuleringen. Samtidig er definitionen afgørende for, hvad jeg pointerer fra både interview- og observationsdelen. Min teori tager hovedsageligt udgangspunkt i Wolfgang Klafki, Thomas Ziehe og John Dewey, da netop de belyser, hvordan undervisnings indhold og metoder bør gribes an, således at det giver det bedst mulige læringsmæssige udbytte. Teoretikerne bruges både til at supplere hinanden, men også til at belyse forskellige måder at anskue udeskole i kontekst med motivation og historiebevidsthed. I den første analysedel analyserer jeg, om udeskole kan styrke elevernes motivation i historiefaget og i anden del vil fokusset være på styrkelsen af historiebevidstheden i kontekst med udeskole. På baggrund af min definition af historiebevidsthed, har jeg inddelt anden del i to dele: I første del belyser jeg, om udeskolen kan styrke elevernes forståelse for

samspillet mellem fortid, nutid og fremtid og derudover belyser jeg, om historiebevidsthed kan fungere som et dannende parameter i udeskoleregi. I anden del belyser jeg min operationaliserende tilgang til historiebevidsthed, idet jeg analyserer udeskolens værdi til at styrke elevernes historiske tænkning ved at komme med enkelte eksempler herpå. Begge dele belyses ud fra den indsamlede empiri, den redegjorte teori og endelig vil der, for at pointere vigtige elementer, hovedsageligt blive henvist til rapporten: ”Historiefaget i fokus”, Peter Bentsens Ph.d. afhandling og Arne Jordets bog: ”Klasserommet utenfor”. Slutteligt anviser jeg et handleperspektiv og i min perspektivering anskuer jeg kritisk motivationsbegrebet gennem mit teoretiske udgangspunkt.

3.1 Begrebsafklaring

3.2 Motivationsbegrebet

Optimal læring hænger ofte i rød tråd med motivation (Barse: 2015), men hvordan den opnås kan forekomme udfordrende, da motivation fremstår som et komplekst fænomen, der varierer fra fag til fag, fra time til time, den varierer over tid og samtidig findes der forskellige syn på, hvad motivation er (Ågård: 2015:11). Uanset kompleksiteten, bør historielæreren, foruden at kvalificere historiebevidsthed og demokratisk dannelse, sørge for elevernes *”livslange interesse for historie”* (Binderup: 2014:9). Da interessen for historiefaget er en udfordring for en stor del af eleverne, skal historielæreren sørge for, at eleverne motiveres i den retning. Dorte Ågård retter netop fokus på, hvilke muligheder lærere har for at tilgå denne opgave samt anvender en nytænkende tilgang til motivationsbegrebet, hvorfor jeg læner mig op ad hendes definition: "*Motivation er ikke noget, elever enten har eller ikke har, men er noget dynamisk, der har at gøre med deres opfattelser af sig selv, deres måde at lære på og deres egne forudsætninger og deres syn på årsagerne til, at det går dem godt eller dårligt i skolen*." (Ågård: 2015:16). Ågård bygger sine teorier op omkring Edward Deci og M. Ryans to grundantagelser vedrørende motivation: ”Selvbestemmelse” og ”indre/ydre motivation”.

Selvbestemmelsesteori:

- Oplevelse af kompetence er en følelse af at kunne det, som en opgave kræver og at man bliver udfordret på et passende niveau.
- Oplevelse af tilhørsforhold er en følelsesmæssig tryghed og sikkerhed af at høre sammen med personer eller grupper, man indgår i.
- Oplevelse af selvbestemmelse betyder, at man er personligt involveret og engageret i det man laver, handler i overensstemmelse med egne værdier og selv er med til at bestemme, hvilket giver eleverne en følelse af, at *”jeg kan det her” eller ”jeg har selv haft indflydelse på situationen”*

Indre motivation:

Ved at opfylde de tre ovenstående behov, vil eleverne *"give sig i kast med udfordringer og arbejde med interesse, nysgerrighed og vedholdenhed, dvs. handle på baggrund af indre motivation"* (Ågård 2015:12). Den indre motivation omhandler elevernes lyst og nysgerrighed til at gøre noget eller vide noget, fordi indholdet eller aktiviteten i sig selv er interessant. Væsentligt er det at skabe rammer, der understøtter elevernes interesse for det fag, man underviser i, og ikke at belønning eller straf bliver motivationen for at gøre en indsats (Jeppesen: 2016). Omvendt fremmer den indre motivation *"en indre glæde og tilfredsstillelse og behøver ikke at blive sat i gang af læreren, fordi de får skub nok indefra"* (Ågård, 2015:13).

Ydre motivation:

Ydre motivation markerer, at en person udfører handlinger for at få belønning eller anerkendelse. *"Den ydre motivation er ikke en lige så hensigtsmæssig drivkraft, hvilket skyldes afledte konsekvenser af, at man ikke styrer sit eget arbejde"* (Ibid.:14). Motivationsformen er problematisk, da motivationen ikke opstår ud fra et ønske om en dybdegående forståelse eller læring, men snarere om at leve op til visse forventninger eller krav. Hvis eleverne er vant til at blive motiverede gennem ydre motivationsfaktorer, er der en risiko for, at de bliver uselvstændige og uengagerede i deres tilgang til skolearbejdet.

Indre- og ydre motivation i praksis

At antage den indre motivation som "den rigtige" vil dog være en forkert anskuelse. Det ideelle ville naturligvis være, at samtlige elever gennemgående var styret af en indre motivation, men faktum er, at den ydre motivationsform er den mest udbredte (Ravn: 2012). Størstedelen af eleverne vil befinde sig i mellemfeltet (ydre motivation) mellem ikke-motiverede og indre-motiverede, hvilket nedenstående skema illustrerer. Det kræver en høj grad af lærerstøtte, hvis elever skal øge den ydrestyrede motivation og bevæge sig til højre i skemaet (Ågård: 2015:14):

	Ikke-motivation	**Ydre motivation »FORDI JEG SKAL« hen imod »DET GIVER MENING«**				**Indre motivation: LYST**
Incitament	Manglende oplevelse af kompetence, tilhørsforhold	Ydre pres: Undgå straf eller opnå belønning	Følelse af pligt, skyld, skam, stolthed	Begyndende oplevelse af, at opgaven har betydning	Oplevelse af bredere personlig betydning	Interesse, lyst, indre tilfredsstillelse, leg, nysgerrighed
»Indre stemme«	Jeg kan ikke. Det har ikke noget med mig at gøre. Jeg er ligeglad	Jeg gør det, fordi jeg skal. Hvis jeg ikke laver noget, bliver jeg smidt ud	Det er flovt, hvis jeg ikke afleverer min opgave	Det er vigtigt, jeg laver noget, for jeg vil gerne have en god eksamen	Skolearbejdet er personligt vigtigt for mig	Jeg elsker det her fag

3. 3 Historiebevidsthed

Opgaven indeholder ikke en diskussion af forskellen på historiebevidsthed og historisk bevidsthed, idet jeg anser diskussion som værende et akademisk anliggende, der kræver en dybereliggende komparativ analyse samt at vejledningen for faget historie heller ikke skelner mellem begreberne (Larsen: 2016).

Historiebevidsthed er ikke noget man har eller ikke har: *Uanset om man ved det eller ej, har man historiebevidsthed (…) og man bruger den i hverdagen* (Jensen, 1996:6). Mit empiriske materiale analyseres ud fra Karl Ernst Jeismanns definition af begrebet: *"Mere end blot viden eller interesse for historie. Det er bevidstheden om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelsen og fremtidsforventningen"* (Pietras et al., 2013:63). Til at supplere Jeismanns, inddrages Bernard Eric Jensens definition af begrebet, idet han uddyber, hvordan *"bevidstheden om samspillet"* skal forstås og ikke mindst, at han har haft stor betydning for implementering af historiebevidsthedsbegrebet i dansk historiedidaktik (Ibid.): *"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: 5).*

Jensens definition antyder, at måden vi forstår fortiden på sætter sit præg på både den levede nutid og den fremtid som kommer. Historiebevidsthed bliver derfor ikke et spørgsmål om "at vide noget historie", men i højere grad en forståelse af, at man som individ opnår en erkendelse om, at man er historieskabt og medskaber af historien (Jensen, 1996:6). Historiebevidsthed er samtidig en forudsætning for at fungere i en sociokulturel sammenhæng, da mennesker bruger bevidstheden til at orientere sig i tid og rum, hvorfor lære- og dannelsesprocesser er tæt knyttet til samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Jensen, 1996:7). Ved at blive bevidst om sin egen historiebevidsthed, kan man derfor spejle sig i andre, og derved se sig som en del af et forestillet fællesskab (Jensen, 1996:8).

Historiebevidsthed er derfor, ifølge Jensen, et essentielt menneskeligt grundvilkår, snarere end et begreb, der oparbejdes i historieundervisningen (Poulsen: 2015). Han opererer omvendt med en tese om, at arbejdet med historiebevidsthed og det tilknyttede indhold skal ske i konsensus mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet, da mennesket allerede besidder historiebevidsthed uafhængigt af skolen. For dels at supplere og kritisere Jensens holdning til historiebevidsthed som faguafhængigt, ser jeg hans definition som grundlaget for at arbejde med historiebevidsthed ud fra en formel betragtning, hvor undervisningen bliver et *"kvalificeret lærested for producenter og brugere af historien* (Jensen, 1996:10). Som kommende historielærer må jeg samtidig anskue, hvorledes historiebevidsthedsbegrebet bearbejdes inden for de udarbejdede færdigheds- og vidensområder i FFM samt hvordan den beskrives i læseplanen. Her ses historiehistoriebevidsthed som *"noget processuelt, dvs. noget der styrkes, når ele-*

verne arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening og orientere sig i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden" (Poulsen: 2015). Denne betragtning af historiebevidsthed lægger op til en vis operationalisering af begrebet; en operationalisering der henleder til elevernes måde at tænke historisk. Historisk tænkning er en overodnet kompetence, der både tager afsæt i Erik Lunds tanker (Lund: 2011:45) og ikke mindst Peter Seixas og Tom Mortons model (bilag 8), som har inspireret didaktiske overvejelser og læreplansarbejde i Amerika og Europa – herunder direkte og indirekte i FFM (Pietras et al., 2016:110). Evnen til at tænke historisk er ikke noget eleverne intuitivt kan. Det forudsætter kontraintuitive kompetencer, der må opøves i undervisningen:

- Historisk betydningsfuldt
- Kildearbejde
- Kontinuitet og forandring
- Årsager og konsekvenser
- Historisk perspektiv – empati
- Etisk dimension

Måden, hvorpå jeg søger at kvalificere elevernes forståelse af historiebevidsthed, sker altså med udgangspunkt i Bernard Eric Jensens uddybende definition af begrebet samt hans tilgang til, at undervisningen bør intensiveres i spændingsfeltet mellem livsverdensrelevans og faglig kvalitet. Som en kritisk anskuelse af Jensen, anskuer jeg også begrebet ud fra en operationaliseringstanke, inspireret af Erik Lund og Seixas og Mortons model og dermed de nyeste videns- og færdighedsmål, hvilket fordrer, at historieundervisningen oparbejder elevernes kontraintuitive kompetencer.

3.4 Udeskole:

Der er mange bud på, hvordan udeskole kan/bør/skal praktiseres og defineres (Bentsen et al: 2015). Jeg vil læne mig op ad udeskolenettets definition af begrebet: *Udeskole er pædagogiske arbejdsformer, hvor undervisningen regelmæssigt foregår uden for skolens mure"* (Bendix: 2008). Essentielt er det at betone ordet regelmæssigt, da det understreger en væsentlig forskel mellem udeskole kontra udeundervisning. Udover regelmæssigheden ved udeskole, vil jeg supplere udeskolenettets definition med Bentsen forståelse, som ydermere lægger vægt på følgende forståelser af begrebet (2010:168):

- *Struktureret (tænkt ind i årsplanerne)*
- *Over en vis periode (hel- eller halvårligt)*
- *Med en vis varighed (minimum en halv dag)*
- *Med et fagligt indhold (enkelt- eller tværfagligt) i samspil med indeundervisningen*

Udeskole i samspil med historieundervisningen

Dr.philos, Arne Jordet, understreger at udeskolen bidrager til hele bredden i skolens dannelsesopgave og tilføjer, at eleverne kan arbejde med centrale indholdselementer i alle fag i udeskolen (Jordet, 2012:45). Helt konkret for faget historie skriver Jordet, der er inspireret af Erik Lunds operationelle tilgang til historiebevidsthedsbegrebet, at autentiske læringsarenaer *"kan utvikle elevernes historiebevissthet"* (Ibid.:252). Ved at bruge uderummet etablerer man *"en mer autentisk kontekst for oplæringen. Elevene kommer nærmere historiske hendelser eller historiske epoker. Dette gir grunnlag for undring, samtale og refleksjon omkring temaet "før og nå"* (Ibid.:251). Udenfor klasserummet har både elever og lærere tilgang til andre typer *"historiske primærkilder og mye historiefaglig informasjon"* (Ibid.:249). Dette bevirker, for at bruge Jordets ord, at eleverne får "kjøtt på beinet" i forhold til den oplæring, som udelukkende baserer sig på lærebøgernes fremstillinger af "de store fortællinger", som de møder gennem klasserummets dekontekstualiserede og teoretiske oplæring (Ibid.:250). Jordet bruger ingen praksiseksempler til at understrege, om eleverne virkelig får "kjøtt på beinet" af at bruge udeskole, eller om de udvikler elevernes historiebevidsthed, hvorfor denne opgave netop søger at svare på disse.

4. Teoretisk ramme

I dette afsnit vil jeg redegøre og argumentere for den teoretiske ramme, som ligger til grund for opgaven. Med valget af den belyste teori, søger jeg at afgrænse et analyseapparat, der kan undersøge elevernes motivation i historiefaget samt sætte fokus på, hvordan historiebevidstheden styrkes ud fra indholdsmæssige og metodiske overvejelser.

4. 1 Wolfgang Klafki – kategorial dannelse og eksemplarisk indhold

Historieundervisningen skal både sigte mod at *"styrke og kvalificere elevernes demokratiske dannelse og handlekompetence"* (Pietras el al., 2013:45). Historiefaget er derfor både et kundskabsfag og et dannelsesfag, hvorfor læreren må planlægge indhold og aktiviteter med udgangspunkt heri. Måden, hvorpå læreren vælger og tilrettelægger det historiske indhold, er derfor af afgørende betydning for eleverne på flere parametre. Til at belyse disse inddrages Wolfgang Klafkis teorier omhandlende: *Kategorial dannelse*, *epoketypiske nøgleproblemer* samt det *eksemplariske princip*. Når jeg vælger at redegøre for Klafkis teorier, skyldes det hans mærkbare indflydelse på folkeskolens formålsparagraf (Jeppesen: 2015) samt hans argumenter for, hvilke kriterier indholdet skal opfylde og hvornår indholdet hjælper eleverne til at få det størst mulige udbytte af undervisningen.

Klafki er af den holdning, at det er umuligt at udvikle færdigheder uden at forholde sig til et konkret indhold (Ibid.). Hans pædagogiske og didaktiske fremgangsmåde fokuserer på mødet mellem det, han kalder materiale og formale dannelseskategorier. Den formale dannelse omhandler subjektets

vækst frem mod indholdet, hvori videnstilegnelsen ikke er det væsentlige, men snarere at eleven tilegner sig visse handlemuligheder og arbejdsmetoder (Ibid.). Den materiale dannelse belyser det objektive - fx indhold, der tager udgangspunkt i en kulturel og videnskabelig viden, som skal indlejres, før eleven kan betragtes som dannet. Indholdet bliver derved det dannende element, hvorimod processen er uden betydning (Ibid.).

Kategorierne kan umiddelbart ikke syntetiseres, hvorfor Klafki formulerer et normativt dannelsesideal: Kategorial dannelse. Klafkis definition lyder: *"(...) det fænomen, ved hvilket vi - i vor egen oplevelse eller i forståelsen af andre mennesker - umiddelbart begriber enheden af et objektivt (materialt) og et subjektivt (formelt) moment."* (Klafki, 1983: 61). Dannelsen sker derfor i mødet mellem eleven og undervisningsstoffet. Dette er en aktiv proces, hvor indholdet åbner sig for eleven, og eleven åbner sig for stoffet; en proces, Klafki kalder den dobbeltsidige åbning, som *"sker på den objektive side ved at indhold af almen, kategorial afklarende art kommer til syne og på subjektsiden ved fremkomsten af indsigt, oplevelser, erfaringer af almen art"* (Ibid.:63). Således kan objektivteten være de faglige begreber, metoder etc., som indlæres hos eleven. Når disse er indlærte, repræsenterer de subjektet; syntesen af den formale- og materiale dannelsesproces udmønter sig dermed i elevens "nye" syn på virkeligheden og den omkringliggende verden.

Det indholdsmæssige omdrejningspunkt i den kategoriale dannelse centreres omkring de "epoketypiske nøgleproblemer" såsom nationalitet, identitetsdannelse m.fl. (Agergaard, 2013:78). Klafki bruger "tidstypisk" som et slags buzzword, da problemerne ændrer sig i takt med tiden. Pointen er, at de epoketypiske nøgleproblemer samtidig kan bruges til at tilstræbe aktualitet (Klafki, 2002: 76) og ydermere kan de umiddelbart ikke løses, hvorfor læreren ikke skal anvise løsningsforslag, men i stedet sørge for, *"at lade eleverne arbejde med at søge forskellige svar og handlemuligheder (...)"* (Pietras et al., 2013:24).

Rammen omkring nøgleproblemerne skal udformes gennem eksemplarisk indhold. Med udgangspunkt i det faktum, at der er stoftrængsel i almendannende skoler og dermed også i historiefaget, nås viden *"ikke gennem reproduktiv overtagelse af den størst mulige mængde af enkelterkendelser, -evner og færdigheder, men derimod ved at den lærende ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til (...) mere eller mindre vidtrækkende almengyldige kundskaber, evner og holdninger"* (Graf et al., 2004:69). Det eksemplariske princip gælder både indhold og faglige metoder og disses indbyrdes sammenhæng (Ibid.). Således må historielæreren nøje overveje hvilket indhold og metoder, der bedst understøtter elevernes almengyldige kundskaber m.m.

4.2 Thomas Ziehe – eleven i et senmoderne aspekt

For at supplere samt sætte Klafkis teorier i kontekst med det samfund vi lever i, inddrages Thomas Ziehes forskning af elever i det senmoderne samfund. Ziehe belyser bl.a. begreberne: *"Subjektivering" og "god anderledeshed"*. Ligesom argumenterne for at anvende Klafki, bruger jeg Ziehes pointer til at belyse, hvilke kriterier indholdet skal opfylde. Samtidig finder jeg det oplagt at anvende Ziehe, da han sætter fokus på ungdommen og dermed eleverne i kontekst med skolevæsenet. Ved at sætte fokus på sidstnævnte forhold, berører han også, hvilke udfordringer eleverne står over for og giver samtidig bud på, hvordan disse udfordringer kan takles i praksis.

Forestillingen om at undervisningen skal tage udgangspunkt i elevernes hverdag, giver ikke længere motiverede elever. At tage udgangspunkt i elevernes hverdag er blevet en selvfølgelighed, *"der uforvarende får præg af ligegladhed"* (Ziehe, 2004:27). Samtidig opleves der en kraftig subjektivering i det senmoderne samfund, hvilket eksempelvis giver eleverne anledning til at spørge: *"Hvad har det med mig at gøre?"*. Subjektiveringen betyder, at eleverne forekommer bekendt med alting, hvorfor de også har vanskeligheder ved at forstå verdenen udenfor hverdagen og dermed det fremmede og det objektive. Når elever betragter verden som en række af selvfølgeligheder, er det derfor *"lærerens opgave at ødelægge eller i det mindste ryste det, de unge mennesker regner som selvfølgeligheder"* (Ibid.:76). Læring og undervisningen er derfor ikke lig med at starte med et givent indholds fremmedhed, der i sidste ende bliver velkendt for eleverne. I dag skal læring i stedet for *"provokere eleverne ved at ryste deres visheder"* (Ibid.). Til at sørge for denne provokation, skal der udføres "god anderledeshed" i undervisningen. I praksis skal elevernes verdenshorisonter udvides i stedet for at tage udgangspunkt i elevernes egne horisonter; elevernes etablerede viden skal udfordres ved at læreren skaber frirum for det ikkeselvfølgelige, det ukendte etc. (Ibid.:95)

4.3 John Dewey – "Learning by doing" og erfaringsbaseret læring

I forlængelse af Ziehes forskning, må det understreges, at individualisering forudsætter en social ramme, hvori individualiseringen kan udspille sig (Brinkmann et al., 155:2011). Erkendelsen af individualitet forudsætter noget socialt, og at et fælleskab altid skabes og fornyes gennem individers handlinger, er en essentiel tanke hos den pædagogiske tænker, John Dewey.

Dewey er blevet berømt for sætningen *"learning by doing",* der lægger vægt på, at man lærer ved at "gøre tingene", hvilket læreren må forholde sig til i planlægningen af undervisningen (Beck et al., 2014:397). "Doing" må dog ikke udelukkende ses som en praktisk gøren, men også som refleksiv læring, som er forbundet med tænksomhed i et praktisk og handleorienteret øjemed (Ibid.). Den ideelle lærer må derfor, gennem den planlagte undervisning, sørge for, at eleverne kan forbinde praktiske handlinger med refleksion og teori.

Erfaring er nøgleordet i "Learning by doing-princippet" samt i Deweys syn på læring. Fremfor at barnet påvirkes gennem indprentning, bør eleven påvirkes gennem erfaringsbaseret læring; denne læring hviler på elevens udvikling og læringsproces og tilegnes gennem holdninger, færdigheder, kundskaber og i særdeleshed gennem egne sanseoplever. Processen sker ikke kun i eleven, men også som en interaktion med omverdenen (Ibid.:402). Erfaringen skaber med andre ord en relation mellem individet og dets omverden (Ibid.). Uanset hvordan vi agerer, vil vi altid tilegne os erfaringer, men der er forskel på det læringsmæssige udbytte af disse erfaringer. Hvis vi skal gennemgå værdifulde erfaringsprocesser, sker det først, når vi *"underkaster os konsekvenserne af vores handlinger"*. (Ibid.). Erfaringslæren kan opsummeret deles op i fire forskellige faser:

1.	**Når der skal læres noget nyt, kræves der, i første fase, at vi fornemmer et problem og gribes af perpleksitet, forvirring og tvivl. Det er noget, vi ikke ved, som vi vil lære mere om**
2.	I anden fase begynder vi at iagttage de betingelser, der har frembragt det fænomen eller problem, som vi beskæftiger os med. Vi søger at fortolke fænomenet med den viden, vi nu engang har
3.	I tredje fase er vi stand til at nå frem til en konklusion på baggrund af den undersøgelse, vi har lavet af problemet, og med den teori eller indsamlede viden, vi har
4.	I fjerde fase kan vi så gå ud og eksperimentere med den nye viden og afprøve den i forskellige situationer

Markeringen af første fase skyldes, at erfaringslæringen i høj grad bygger på en vis undren og dermed induktive processer, hvorfor læreren også må tage udgangspunkt i, at indholdet må have et induktivt udgangspunkt, som ydermere vækker elevernes interesse i at vide mere. Dewey advarer imod, at læreren forventer, at eleven af sig selv skaber erfaringer, der fører til solid viden: *"Barnets omgivelser, dvs. lærerne, har en stor opgave i at skabe læringsbaner, hvor børn bliver konfronteret med erfaringer og vejledning, som faktisk fører til fremskridt"* (Ibid.:406).

5. Empiri

For at besvare problemformuleringen har jeg valgt en kvalitativ tilgang, som, i modsætning til den kvantitative tilgang, undersøger forholdets *"hvordan"* frem for forholdets *"hvor meget"* (Kvale et al., 2015: 13). Min empiriindsamling indeholder kvalitative data i form af observationer af elever på 5. klassetrin, et interview med udeskoleambassadøren Jørgen, et fokusgruppeinterview med to historielærere: Jesper og Dorte samt et fokusgruppeinterview med fire elever på 5. klassetrin, der benævnes elev V, X, Y og Z. Samtlige informanter er tilknyttet Tagensbo Skole. Under "Handleperspektiv" refererer jeg desuden til

to ”miniinterviews”, hvor jeg har talt med Louise, som er afdelingsleder på en skole på Bornholm og Sara, som er historielærer på en folkeskole i Valby. For at sikre anonymitet, benævnes alle informanter med andre navne.

5.1 Observationer

Da jeg i min problemformulering lægger op til at undersøge, hvad aktører gør inden for et givent socialt felt, er det oplagt at bruge observationsstudier til at undersøge elevernes adfærd (Boding et al. 2014:48). Jeg havde problemformuleringen klar før observationerne fandt sted, og derfor hviler observationerne på systematisk indsamlet materiale, hvor konkrete tendenser observeres. Idet jeg observerer med henblik på at undersøge motivationsfaktoren samt elevernes historiebevidsthed i kontekst med udeskole, må mine observationer tage udgangspunkt i måden hvorpå jeg definerer begreberne. Da jeg eksempelvis anser historiebevidsthedsbegrebet ud fra en operationaliseringstanke, der ansporer forskellige historiske kompetencer, designes mit observationsskema bl.a. ud fra, om jeg ser disse kompetencer i undervisningen. Observationerne er foretaget under fem historiefaglige udeskoledage, hvoraf tre observationsskemaer foreligger som bilag med selekterede observationer, der belyses i analysen. For at sætte observationerne i et komparativt perspektiv, har jeg også foretaget observationer af fire historielektioner i klasselokalet. For at sikre præcise og brugbare observationer, har observationerne fundet sted, når jeg ikke har været deltagende i selve undervisningen (Ibid.:47). Observationsstudier kritiseres ofte for at reducere den observerede adfærd, idet den bagvedliggende mening med adfærden ikke medtages. Derfor kan observationsstudier med fordel kombineres med andre metoder, som eksempelvis interviewmetoden (Schjødt: 2016).

5.2 Interview

Samtlige interviews er eksplorative, dvs. åbne og semistrukturerede, og afdækker konkrete emner vedrørende problemformuleringen. Undersøgelserne er induktive, da hensigten er, at udvikle en empirisk grounded theory gennem disse interviews. Dermed vil undersøgelserne få nogle konkrete data, som analyseres med udvalgt teori og dette vil resultere i nogle konklusioner og handleanvisninger (Kvale et al., 2009:127). Valget af interview som empirisk indsamlingsmetode er oplagt, når man beskæftiger sig med emner, der vedrører menneskers oplevelsesverden: *”Det kvalitative forskningsinterview forsøger at forstå verden ud fra subjekternes synspunkter, udfolde betydningen af deres oplevelser og afdække deres levede verden forud for videnskabelige forklaringer”* (Ibid.).

Min interviewtilgang tager udgangspunkt i Brinkmann og Kvales ”7 faser af en interviewundersøgelse” (Ibid.:159), som præciseres i interviewguiden (bilag 6). For at belyse problemformuleringen ud fra flere vinkler har jeg interviewet tre informantgrupper, der hver opererer med udeskolen på Tagensbo Skole, men på forskellige niveauer. Lærer- og elevinterviews er desuden foretaget som

fokusgruppeinterview, da disse er *"(...) velegnede til eksplorative undersøgelser på et nyt område, eftersom den livlige, kollektive ordveksling kan bringe flere spontane ekspressive og emotionelle synspunkter frem, end når man bruger individuelle, ofte mere kognitive interview"* (Ibid.:179).

5.3 Kritisk vurdering af empiriindsamling

Mine observationsstudier anser jeg umiddelbart som valide, idet jeg observerer, hvordan eleverne agerer i udeskolen og som en kontrast hertil observerer jeg, hvordan eleverne agerer i klasserummet. På den måde sikrer jeg, at jeg sagligt kan anlægge et komparativt aspekt i undersøgelsen og dermed understrege udeskolens påvirkning af eleverne i praksis. Dermed fik jeg adgang til mangfoldig data, der kunne analyseres med henblik på saglig og nøgtern besvarelse af problemformuleringen.

Samtlige informantgrupper er tilknyttet Tagensbo Skole, hvilket sikrer en vis konsensus omkring undersøgelserne, men der kan argumenteres for, at man med fordel kunne have overvejet at undersøge andre skoler med en anden profil m.m. for at sætte informantgruppernes forholdsvis positive tilgang til udeskole i perspektiv. Samtidig udfordres rehabiliteten, idet jeg kun udspørger få aktører vedrørende udeskoledimensionen og samtidig hviler mine observationer udelukkende på udeskoledage på museer og i kirker, hvorfor jeg ikke har observeret udeskoledage i nærområdet, i naturen, på virksomheder etc. Når to ud af tre interviewes samtidig involverer flere individer, skal det bemærkes, at der kan være tendens til gruppetænkning, hvor beslutningstagningen og meningsdannelsen bliver et resultat af presset fra eksempelvis en gruppeleder eller en anden dominerende enhed, som herved fremmer en bestemt løsning eller fremgangsmåde (Jeppesen: 2016).

6. Analyse

6.1 Motivation

Da min påstand er, at et kontinuerligt brug af uderummet sandsynligvis kan styrke elevernes motivation for historiefaget, vil jeg først og fremmest belyse elevernes aktive deltagelse i det almene klasserum og sammenligne dette med deltagelsen i udeskoleregi: 18 ud af 24 markerede med spørgsmål eller svar under besøget på Nationalmuseet (Renæssanceudstillingen) og 14 ud af 23 markerede med spørgsmål og svar under besøget på Nordatlantens Brygge, som er et kulturhus, hvor man kan opleve nordatlantisk kultur (bilag 1 og 2). Til sammenligning markerede henholdsvis 11 og 12 ud af 23 elever i den almene undervisning i klasserummet (bilag 4 og 5). Rent kvantitativt synes udeskole altså at motivere flere til aktiv deltagelse. I forlængelse heraf er erfaringen hos udeskoleambassadøren, at udeskole rummer flere elever. Konkret nævner Jørgen: *Udeskole tilbyder flere forskellige læringsstile, som tilgodeser flere elevgrupper og derfor øges motivationsfaktoren hos flere elever"* (…) *"når eleverne kan se og røre ved historien, bliver det hele pludselig sjovere for alle elever"* (Jørgen, 8.10-8.56). Glæden ved

det visuelle og det taktile læringsmiljø virker altså til at have en motiverende effekt på eleverne og i særlig grad for de elever, som kan have faglige udfordringer eller koncentrationsbesvær: *"De mindre boglige og de mere urolige kan på en eller anden måde bedre rumme udeskolerammerne"* (Jesper, 11.58-12.05). Sammenfatter man, som nævnt i indledningen, at kun 17 % af indskolingslærerne kontinuerligt anvender uderummet, i historiefaget, mens tallet er helt nede på 8,5 % for udskolingslærerne (Bentsen, 2012:8) med Thomas Ziehes betoning af "god anderledeshed", i undervisningen, kan man groft sagt også argumentere for, at den observerede udeskolepraksis rangerer ind under god anderledeshed, da det langt fra er normen, at eleverne kontinuerligt anvender uderummet, hvorfor udeskolen synes oplagt til at motivere elever i det senmoderne samfund. Den høje deltagelse skal dog ses i lyset af, at der under udeskolebesøg figurerer to lærere samt en ressourceperson, hvilket muligvis kan give eleverne en følelse af et ydre pres fra flere instanser til at stille og svare på spørgsmål. Til at understrege denne tese, giver læreren, før besøget på Nordatlantens Brygge, en instruks til eleverne, mens de sidder i bussen: *"Husk at være aktive og stil spørgsmål til omviseren"* (bilag 2); dermed italesættes ydre motivationsfaktorer, der udelukkende repræsenterer incitamenter præget af pligt.

For at supplere ovenstående antagelser, indikerer interviewet, med eleverne, dog tendenser, hvor indre motivationsformer træder i forgrunden. Hvis eleverne i udbredt grad er påvirket af indre motivationsformer, bliver læringen mere holdbar, nuanceret og anvendelig senere hen (Jeppesen: 2016); netop i forhold til disse aspekter virker det til, at udeskole har sin berettigelse. I interviewet med eleverne kom der udsagn såsom: "*Det er mere spændende", "det er nemmere at stille spørgsmål", "man oplever mere", "man lærer mere"* og *"det er sjovere at have historie udenfor"* (Elev X, Z og V, 1.11-4.38). Udtalelserne indikerer, at eleverne motiveres ud fra indre motivationsformer såsom nysgerrighed og oplevelse. Elev Y udtaler eksempelvis: "*Det er på en måde mere interessant, når du kan se tingene foran sig" (...) når vi bliver undervist på udeskolen, så kommer vi også ind på andre emner, fordi vi måske kigger rundt og tænker: Hvad er det?* (Elev Y, 7.49-8.10). Udeskole virker tilsyneladende som en markant motivationsfaktor, når eleverne skal påvirkes til undring, nysgerrighed etc. Ligeledes nævner Erik Lund, at en genstand kan motivere bare ved at være anderledes og starte en undren hos eleven (Lund: 2013:94). At søge elevernes motivation i kontekst med udeskole giver således mening, da det samtidig, i et indholdsmæssigt perspektiv, underbygger Deweys fokus på den erfaringsbaserede læring, hvor eleverne nemt "*fornemmer et problem og gribes af perpleksitet, forvirring og tvivl"*. Understregningen af dette ses på tre ud af de fem udeskoledage. Foruden stedernes umiddelbare motiverende faktor til at skabe undring m.m., var der i udbredt grad mulighed for at arbejde videre med denne undring ved at udforske genstande, spørge ressourcepersonen samt være aktivt deltagende i de didaktiserede aktiviteter, som netop arbejdede problemorienteret eller stillede spørgsmål, der krævede, at eleverne skulle undersøge stedet nærmere for at besvare spørgsmålene (bilag 1 og 3). Som en delkonklusion i rapporten

"Historiefaget i fokus", lød det ligeledes fra eleverne, at de fandt historiefaget interessant *"når der er sket noget usædvanligt (...) eller når undervisningen er henlagt andre læringsrum (...) når de har besøgt et museum eller andre former for kulturinstitutioner"* (Eskelund et al., 2016:12). Således ligner det, at udeskolen motiverer samtlige elever og virker som en motiverende platform for at tilgå konstruktive erfaringer. Spørgsmålet er dog, om dette er gældende for alle elever? Arne Jordet skriver, at *"det er også mer å snakke om udenfor klasserummet (...) "Ute skjer det mye, ofte spontane og uforutsette hendelser, som påkaller elevernes opmærksomhet, vekker deres nysgjerrighet eller skaper engasjement"* (Jordet: 2011:87). Netop spontaniteten, de uforudsete hændelser og den generelle anderledeshed, i uderummet, kan omvendt, for enkelte elever, virke så overvældende at det faglige fokus forsvinder. Vi tolker med den viden og de erfaringer vi har og derfor fortolker vi også omverdenen forskelligt (Ejbye-Ernst et al: 2016). *"For nogle børn er skoven eller byrummet truende og skræmmende, mens andre børn føler sig godt tilpas i disse omgivelser. Man kunne sige det samme om kulturinstitutioner eller specifikke byrum"* (Ibid.).

Ovenstående observationer og udtalelser refererer i udbredt grad til formen eller situationen, som det historiske indhold tager udgangspunkt i, men ikke til selve indholdet. Ved at bevæge sig udenfor, åbnes der øjensynligt op for en anderledes materialebank end tilfældet er på skolen (Jordet, 2012:16). Jørgen nævner, at Tagensbo Skole i store dele af skoleåret praktiserer udeskole i nærområdet. Han nævner bl.a. et eksempel, hvor en 6. klasse har brugt udeskole til at producere erindringer fra lokalområdet og sammenholdt disse med erindringer nedskrevet i 1937, skolen blev grundlagt: *"Her har vi taget udgangspunkt i eleverne og deres lokalområde, hvor det er eleverne, som ved noget og kan fortælle en historie (...) motivationen og engagementet har virkelig været højt, så det har ikke været noget problem, at få eleverne til at lave noget"* (Jørgen, 11.10-11.31). Succesen med at tage udgangspunkt i elevernes livsverden er i tråd med det eksemplariske princip og understreger, hvordan man kan motivere eleverne ved at undersøge historien set med elevernes- og dermed nutidens øjne; et aspekt der understreger et højt aktualitetsniveau. Ligeledes betyder den lokalhistoriske tilgang, at eleverne selv *"analyserer og beskriver jomfrueligt materiale (...) de er selv videnskabsmænd, der erkender omverdenen kognitivt"* (Brickmann: 1992:36). I klasselokalet anvendes der oftest lærebogsmateriale eller læringsplatforme, der er gennemarbejdet og struktureret, hvorved den kognitive og emotionelle erkendelse er foretaget på forhånd af forfatteren. Igen kan det opsummeres, at antagelsen er, at forståelsen højnes i et større perspektiv, hvorfor motivationen ligeledes øges.

Selvom det belyses, at lokalhistorie har en række motiverende og læringsfremmende potentialer, skal det pointeres, at læreren må være kritisk og nøje overveje hvilken problemstilling/tema, lokalhistorien skal indgå i, da lokalhistorie rummer store mængder ustruktureret kildemateriale (Ibid.:36). Eleverne skal selv strukturere og generalisere materialet, hvilket muligvis kan virke uover-

skueligt for nogen, hvorfor sigtet mod elevernes forståelse i et større perspektiv, bliver mangelfuldt ligesom motivationen også vil falde. Den lokalhistoriske tilgang er også en sjældenhed i folkeskolen (Grynberg: 2017), hvorfor min antagelse er, at den i sig selv rummer god anderledeshed. Samtidig distancerer Ziehe sig dog netop fra tanken om at tage udgangspunkt i elevernes livsverden, hvorfor den øgede subjektivering muligvis resulterer i, at enkelte eller flere elever finder det historiske indhold i nærområdet kedeligt, hvorfor undervisningen "*uforvarende får præg af ligegladhed".*

Under fokusgruppeinterviewet forklarer elev Y, at *"man har nemmere ved at huske det, man lærer på udeskole"* (Elev Y, 6.53-6.58). For at understøtte denne tese, viste observationerne, at eleverne særligt havde udfordringer, når de skulle gengive hvad vi havde lavet og hvad vi havde lært i den forgangne historielektion(er). Elevernes udfordringer kan naturligvis skyldes forskellige parametre, men det er værd at lægge mærke til observationerne, som vedrører opsamlingen på besøget på Nordatlantens Brygge, hvor elleve elever byder ind på opsamlingen, hvoraf ni henviser til konkrete oplevelser eller genstande fra Nordatlantens Brygge, til at gengive hvad de havde lavet og lært. Udtalelsen ligger i tråd med ny neurovidenskab, der viser, at hukommelse ikke lagres et bestemt sted i hjernen, men er en sansemæssig oplevelse, der er spredt ud i mange af hjernens nervenetværk. Vi husker derfor bedre konkrete oplevelser end abstrakt viden, fordi det konkrete appellerer til flere sanser (Schilhab: 2009). Ud fra et læringsmæssigt og progressivt synspunkt, bliver det motiverende aspekt øjensynligt; jo nemmere og jo mere eleven husker, desto nemmere bliver det også at tage aktivt del i undervisningen og dermed underbygge en følelse af, at *"jeg kan det her" eller "jeg har selv haft indflydelse på situationen"* (Ågård, 2015:12). Det er svært at kritisere dette hukommelsesmæssige aspekt, men det kan dog diskuteres, om det der bliver husket er af faglig, social, komisk karakter etc.? Observationerne viste endvidere, at enkelte netop huskede konkrete episoder fra udeskoledagen, på Nordatlantens Brygge, som intet havde med det overordnede faglige tema at gøre. Eksempelvis nævner elev G: *"Det var fedt, at vi så den nye cykelbro ved Nyhavn",* mens en anden elev bed mærke i, at *"der lå en klam, død fugl i vandet"* (Bilag 2). Hvis hensigten med udeskoleundervisningen er bundet op omkring et fagligt fokus *"og børnene husker løb i bakker, en hund der tissede (..), så er undervisningen ikke lykkedes"* mener Peter Bentzen (Ejbye-Ernst et al: 2016). Det der skal huskes, skal så vidt muligt have et fagligt sigte; dette aspekt er selvsagt en udfordring ved udeskole, da spontaniteten og tanken om at gribe nuet i høj grad er essentiel i en udeskolekontekst. Når Dewey taler for, at læring skal ske på baggrund af erfaringer, på samspil med kulturen og på kontinuitet i forhold til perspektivrig læring, må udeskolen derfor fokusere på det planlagte og på at kunne bruge det uforudsete passende gennem situationsbestemte vurderinger (Ibid.).

I forlængelse af ovenstående, lyder det enstemmigt fra informantgrupperne, at udeskoledag ikke fungerer, hvis ressourcepersonen ikke er god. Eksempelvis udtaler elev Y: *"Nogen gange er underviseren rigtig dårlig, fordi hun ikke kan finde ud af at forklare"*. Elev V stemmer i: *"Man bliver*

rigtig træt, når man bare sidder ned i rigtig, rigtig lang tid" (...) og nogle gange taler underviseren rigtig hurtigt" (Elev Y & Elev V, 2016, 3.28-4.39). Ud fra besøget på Nordatlantens Brygge, vil jeg netop karakterisere ressourcepersonen som mindre god, idet hun først og fremmest snakkede lavt, virkede uinteresseret i eleverne og samtidig brugte hun adskillige svære begreber. Eksempelvis brugte hun ord som *"rigsfælleskab", "ombudsmand"* og *"udenrigspolitik"* uden at definere disse (bilag 7). Når eleverne ikke kan høre, ikke forstår og heller ikke føler en følelsesmæssig tryghed ved ressourcepersonen, vil motivation, jf. Ågård, falde, selvom lokaliteten givetvis fungerer som eksemplarisk læringsarena. De samme anskuelser gælder naturligvis også klassens historielærer. Jf. Dewey kan læreren ikke forvente, at eleverne af sig selv skaber erfaringer, der fører til solid viden; i rød tråd med denne anskuelse belyser Bentsen, at udeskole kræver styring med planlagt undervisning, fast kontinuitet, retning, variation og tydelige mål (Ejbye-Ernst et al: 2016).

6.2 Samspillet med fortid, nutid og fremtid samt dannelsesdimension

"Historiefaget i fokus" peger på, at eleverne generelt giver udtryk for, at historie handler om fortid. De er bevidste om, at det ikke er alt vedrørende fortid, der indgår i undervisningen og faget – kun de store og afgørende begivenheder (Eskelund et al., 2016:12). Observationerne af elevernes ageren i udeskole, indikerer dog en anden tendens. Som nævnt i foregående afsnit, giver udeskolens læringsmiljø anledning til refleksion m.m. og denne refleksion involverer, i flere tilfælde, dem selv i en historisk kontekst. Under besøget på nationalmuseet, udtalte en elev eksempelvis, da hun iagttog gobelinerne bestilt af Frederik 2 i 1570: *"Det er vildt at tænke på, at den ene mand (Martin Luther) har så stor betydning for vores liv i dag"* (bilag 1). Udtalelsen belyser, at en genstand kan knytte 500 års historie sammen med elevens eget liv og distancerer derfor den gængse opfattelse af historie som udelukkende værende fortid. Ligeledes udtaler Jesper: *"Eleverne kan nemmere se, at de har en plads i historien, og at de selv er historieproducerende"* (Jesper, 17.30-17.39). Pietras & Poulsen angiver, at gestandens aura og konkrete karakter gør det muligt for eleverne at nærme sig den forsvundne fortid samt at det giver: *"større mulighed for indlevelse og erhvervelse af viden og styrkelse af elevens historiske bevidsthed end at se fænomenet i en historiebog"* (Pietras et al., 2013:222). At eleven nemmere kan se sig selv som en del af historien, i udeskolen, vidner om, at udeskolens indhold, i tråd med Klafki, fungerer som katalysator for eksemplarisk metode til at skabe en reference mellem elevernes fortid og nutid. I forlængelse af Ziehes distancering af at tage udgangspunkt i elevens livsverden, kan udeskolen og dets konkrete og anderledes miljø give mulighed for at udvide elevernes horisonter i stedet for at tage udgangspunkt i dem. Ved at lade stedet, genstanden m.m. være det, der "ryster deres visheder", lader det til, at eleverne nemmere kan trække historiske linjer til deres egen hverdag; et aspekt der givetvis styrker elevernes historiebevidsthed.

I forlængelse af ovenstående nævner Jesper to væsentlige dimensioner i måden, hvorpå eleverne reflekterer historisk i udeskoleregi. Den første omhandler perspektiveringen til den tid, vi lever i og den anden bidrager til, at der *"internt i historien er nogle puslespilsbrikker, der kan sættes sammen på kryds og tværs"* (Jesper, 26.32-26.36.). Konkret giver Jørgen et eksempel på sidstnævnte dimension ved at referere til elever, som havde besøgt Ejby-bunkeren, Vestvolden og Kastellet: *"De kobler tingene rigtig fint på trods af, at der er et ret stort spænd i tid (...) der er færre tilfælde af en fuldstændig sammenblanding af tid (...) det betyder, at de forstår, at tanks og bunkers ikke hørte til i 1500'tallet"* (Jørgen, 15.02-16.06). Udover at besøgene åbenlyst styrker elevernes kompetencer indenfor kronologisk forståelse, vidner de kontinuerlige besøg af andre læringsmiljøer om, at udeskole kan stilladsere elevernes måde at tænke historie som andet end akkumulering af facts eller som tidslinjer eller lister af begivenheder. Når eleverne tænker tilbage og reflekterer over disse besøg, vil kontrasterne, lighederne og deres indbyrdes relationer træde frem som cirkulære erindringer fremfor årstal opridset på en linje i klasselokalet. Dermed antages det, at eleverne opdager, at der for mennesker altid har været en fortid, nutid og fremtid at forholde sig til, hvilket direkte styrker elevernes historiebevidsthed. Dette er en overordnet påstand, som hviler på enkelte observationsudtalelser og enkelte interviews. Den konkrete måling, der siger, at eleverne er historiebevidste er svær at foretage. Den samme pointe har Jørgen: *"Det er svært sådan summativt at måle (...) formativt i min løbende evaluering og med mine samtaler med eleverne, vil jeg mene, at jeg kan måle det, men jeg kan ikke sætte noget tal på det. Der er også et stort dannelsesaspekt i det. Hvornår er man historiebevidst og hvornår er man ikke? Det er en flydende ting og ikke noget man kan måle"* (Jørgen, 16.25-16.55).

Jeg tilslutter mig Jørgens udtalelser, idet min påstand er, at udeskolen med fordel kan fungere som bindeled for elevernes forståelse af samspillet mellem fortid, nutid og fremtid og ikke mindst, at de selv kan se, at de er aktive i denne proces, selvom jeg ikke direkte kan måle udbyttet af elevernes historiebevidsthed. En stærkere historiebevidsthed betyder jf. Jensen, at eleverne indgår i en dannelsesproces, som altså ifølge ham er en flydende proces. Jeg vil dog gerne udfordre Jørgens tese vedrørende dannelsesaspektet i kontekst med historiebevidsthedsbegrebet. Historiebevidstheden danner grundlag for, at de dannelsesmæssige aspekter umiddelbart varetages i udeskoleregi, men når en elev på 5. klassetrin kan koble Frederik 2's gobeliner med Martin Luther og perspektivere det til elevens egen hverdag, kræver det naturligvis viden og forståelse for de pågældende tidsperioder og den samtid, som eleverne lever i. Samtlige informantgrupper påpeger da også, at forforståelsen og efterarbejdet er vigtigt. Eksempelvis udtaler Dorte: *Hvis vi ikke har lavet forståelse i klassen eller når udeskolen er fuldstændig malplaceret i forhold til de forløb vi har, så har det ikke ligeså stor effekt (...) så får vi ikke en fælles referenceramme* (Dorte, 2016, 18.40-19.50).

Udeskolen skal derfor bero på et samspil med indeundervisningen, hvor elevernes samle-

de læringsforløb sker med forberedelse inde, aktiviteter ude og videre bearbejdning inde (Skytte: 2014). Sammenfatter man dette med Klafkis tanker vedrørende kategorial dannelse og den dobbeltsidige åbning, giver det en analytisk vinkel til at belyse, hvorfor udeskoledagen, på nationalmuseet, i højere grad fordrer elevernes historiebevidsthed og dermed dannelse kontra besøget på Nordatlantens Brygge. Selvom det er svært at inddele Klafkis dannelsesteorier med bestemte læringsarenaer, vil der kunne argumenteres for, at uderummet særligt fordrer den erfaringsbaserede, den sansemæssige- og oplevelsesmæssige læring samt det handlingsorienterede individ (Fredens: 2004), hvorfor udeskoletanken hænger i tråd med formale tilgange, hvor processen er det essentielle fremfor selve videnstilegnelsen. Inderummet er omvendt anvendeligt, når oplevelse og handling skal løftes op på et forståelsesplan, da inderummet kan sætte større fokus på forståelse, idet abstrakt viden bedst forstås med en vis tilbagetrækning fra uderummet (Fredens: 2004).

Besøget på nationalmuseet skete efter tre ugers intensivt forløb omhandlende Reformation. Eleverne havde derfor en førfaglig viden om essentielle begreber og forstod de afgørende forskelle på katolicismen og protestantismen etc. Deres materiale dannelse var med andre ord på plads og da den formale dannelse blev fremsat gennem rollespil, artefakter og kildekritiske opgaver (bilag 1), levnede det plads til en syntese mellem den formale og materielle dannelse, hvorfor jeg vil argumentere for, at elevernes reflekterede spørgsmål, deres engagement i tilgangen til den kildekritiske opgave samt indlevelse i rollespillet omhandlende grevens fejde, betød en dobbeltsidig åbning hos flere af eleverne. Omvendt bestod forforståelsen til Nordatlantens Brygge i form af 12 minutters forståelse i klasseværelset. Besøget var derfor ud af kontekst; eleverne havde ingen førfaglig viden til at forstå det forholdsvis komplekse forhold mellem Danmark og de nordiske lande gennem flere hundrede år, hvorfor den materielle indgang var særdeles mangelfuld. Observationerne viste, at kun to elever stillede reflekterede spørgsmål, ingen elever trak linjer til deres egen hverdag og samtidig havde eleverne svært ved at svare på ressourcepersonens spørgsmål (bilag 8). Eksempelvis spurgte ressourcepersonen: *"Hvor mange tror I, at der bor på Grønland"?* To elever markerede og gættede på henholdsvis 5 millioner og 15 millioner. Sæt at eleverne havde arbejdet med et tema omkring Grønland op til sådan en udeskoledag, ville de i givet fald være klar over, hvorledes Grønlands geografi, klima, historie m.m. så ud, hvorfor jeg antager, at deres respektive gæt ville ligge noget nærmere de 57.000, som indbyggertallet reelt lyder på.

Uderummets indhold bliver i dette tilfælde ikke repræsentativt for at styrke elevernes historiebevidsthed og det dannelsesmæssige aspekt sker ikke fyldestgørende, da indholdet ikke åbner sig for eleven og derfor heller ikke omvendt. For at historiebevidstheden skal styrkes, skal det ske i samspil med indeundervisningen, da disse rammer fordrer abstrakt- og begrebslig viden, som eleven skal have i bagagen for at tilgå udeskolen, i hvert fald i en historiefaglig kontekst.

6.3 Historisk tænkning og FFM

Hvordan udeskole kan medvirke til at kvalificere elevernes historiske tænkning og dermed styrke elevernes historiebevidsthed beskues ud fra Seixas og Mortons model. Som eksempler belyser jeg kildearbejde og historisk empati, som ligeledes er at finde i FFM for historiefaget på flere klassetrin.

Klafki nævner, at læreren ikke skal anvise handleforslag, men i stedet sørge for at lade eleverne arbejde med og søge forskellige svar- og handlemuligheder. Denne udtalelse er i rød tråd med opøvelse af den kildekritiske kompetence, som udfordrer og styrker elevernes evner til problemløsning. Jo mere aktiv man er i den læreproces, des bedre forståelse opnår man (Pietras et al., 2016:113). Observationerne af klasseundervisningen viste, at majoriteten havde svært ved at arbejde kildekritisk, selv når de skulle arbejde med små tekststykker; eleverne havde eksempelvis svært ved at gennemskue spørgsmål såsom: ”*Hvad/hvem handler kilden om?”* og ”*Hvad kan kilden bruges til?”* (se teksteksempel, bilag 9). Som underviser var det svært ikke at anvise handleforslag for at hjælpe eleven videre, hvorved det problemorienterede aspekt forsvandt. Observationerne af udeskoledagene indikerede dog, at eleverne havde nemmere ved at arbejde kildekritisk, når de var på udeskole. I Roskilde Domkirke skulle eleverne eksempelvis på egen hånd i grupper arbejde med kirkens rum og artefakter til at finde bogstaver og modtage ledetråde, som førte dem til næste post. Roskilde Domkirkes eget undervisningsmateriale nævner ligeledes, at denne aktivitet understøtter kildekritik (RDK: 2016). Jeg observerede, at eleverne selv stillede kildekritiske spørgsmål til kilderne, som de i fællesskab forsøgte at besvare. Erik Lund forklarer, at *”gjenstander begynder at gi fra seg opplysninger når vi stiller spørgsmål til dem”* (Lund: 2013:95). Observationen og udtalelsen fra Lund ligger i tråd med Pietras & Poulsen, som belyser, at det at studere genstande på museer, i kirker m.fl. kan give større mulighed for indlevelse og erhvervelse af viden og styrkelse af elevernes historiske bevidsthed end at se og læse om fænomenet i en bog (Pietras et al., 2013:222). Eleverne spurgte heller ikke om hjælp, hvorved de netop selv var aktive i hele processen og derfor antages det, at de også opnåede en bedre forståelse for den kildekritiske tilgang.

En anden essentiel kompetence, som jeg observerede, at udeskole også kan styrke, er historisk empati. Uden historisk empati vil eleverne intuitivt forstå og dømme historiske forhold ud fra nutidens briller – en naturlig, men forkert tilgang til historie, som Lund kalder nåtids-isme (Lund, 2013:29). Historielærerne lagde stor vægt på rollespil på udeskoledage; en aktivitet som ifølge Lund giver eleverne mulighed for at identificere sig med og forstå historien gennem narrativer (Ibid.:123). Jesper udtaler bl.a.: *”Vi forsøger altid så vidt muligt at implementere rollespil, når vi er på udeskole” (…) Det bliver mere autentisk, når de får kostumer på og er i et miljø, som minder om det historiske tema, de skal lære om (…) det hjælper dem også til at referere tilbage til de historiske begivenheder”* (Jesper, 2016, 9.20-10.07). Netop det autentiske aspekt eliminerer de kritiske overvejelser, som kunne lyde, at både den kildekritiske- og den empatiske kompetence ligeså godt kan understøttes i klasseloka-

let. *"Ved at la eleverne bruke tidsritiktige kostymer og rekvisitter og opptre i autentiske miljøer øker innlevelsesmulighetene, som ikke er mulig inde på skolen"* (Jordet: 2012:255).

Men kan udeskolen styrke samtlige historiske kompetencer, som er repræsenteret i forskellige læringsmål på forskellige niveauer i FFM? På baggrund af analysen er mit korte svar ja, men mål såsom: *"Eleven har viden om komplekse fagord og begreber samt historiske kilders formål og struktur"*, som er eksempel på et vidensmål i FFM, kalder i højere grad på det abstrakte, hvorfor understøttelse af lignende mål antageligvis bør ske i klasselokalet.

7. Refleksion og handleanvisning

Ud fra analysen er min opfattelse, at øget fokus på udeskole giver eleverne en række læringsmæssige, motiverende og historiefaglige kundskaber og dannelsesmæssige egenskaber. Samtidig vidner udtalelser fra politikere, KL og kvantitative undersøgelser af eleverne om, at alle vil have mere udeskoleundervisning (Christensen: 2014), men hvorfor er det ikke mere anvendt i det danske skolesystem? Dette vil jeg forsøge at give et bud på ved at belyse to væsentlige faktorer (i kontekst med historiefaget) og dernæst komme med handlingsanvisninger. Faktorerne understøttes af Louise, som er afdelingsleder på en folkeskole på Bornholm samt Sara, som er historielærer på en folkeskole i Valby.

7. 1 Ressourcemæssige vanskeligheder

Tagensbo Skole har søgt økonomiske midler til netop at profilere sig som udeskole, hvorved der findes ressourcer til jævnligt at besøge didaktiserede kulturinstitutioner. Louise peger på, at der findes en god skoletjeneste m.m., men at ressourcerne aldrig helt slår til i et i forvejen stramt budget, hvorfor det at rykke eleverne udenfor og jævnligt besøge kulturinstitutioner samt indrette udeskolefaciliteter bliver tilsidesat, *"selvom vi udmærket er klar over, at udeskole giver læringsmæssige fordele og inkluderer elever, som har svært ved at sidde stille i den almene undervisning"* (Louise, 2016, 1.40-2.10). Samtidig bør der være en ekstra lærer/pædagog tilknyttet en udedag grundet sikkerhedsmæssige og fleksible grunde. Det giver naturligvis god mening, men det kræver, at der findes økonomiske ressourcer til den ekstra person.

7. 2 Tidsmæssigt aspekt

Sara peger på, at planlægningen af udeundervisning ikke nødvendigvis behøver at tage længere tid end den almene undervisning, men at tidsaspektet er altafgørende *"For mig at se er det svært at "lave udeundervisning med det timetal, man har til rådighed" (...) så det bliver hele tiden på bekostning af et andet fag"* (Sara, 2016: 1.20-1.35) Ifølge Sara er historiefaget blevet nedprioriteret tidsmæssigt, hvilket sætter begrænsninger for at tilrettelægge undervisning i andre læringsmiljøer. Hendes erfaring fra skolevæsnet er, at hvis ens klasse har udeundervisning henover en anden lærers fag, så skylder den anden

lærer de timer til klassen. Ifølge Sara bliver det derfor umuligt at praktisere udeundervisning i kontekst med historieundervisningen: ”*Man skal hele tiden skal gå på kompromis, desværre”* (Sara, 2016: 2.45.2.50)

7.3 Handleanvisning i praksis

Hvis man som historielærer ønsker at praktisere udeskole med ovenstående rammer, kan det så lade sig gøre?

1. Det kræver først og fremmest, at man udfordrer Bentsens definition af udeskole, hvor han påpeger, at en udeskoledag minimum bør vare en halv skoledag. Skal der praktiseres udeundervisning på 1½ time, må læreren være kreativ og anvende nærmiljøet og det lokalhistoriske til at forbinde de små fortællinger med de store fortællinger.
2. Udeskole behøver dermed ikke være heldagsarrangementer med transport, ressourcepersoner m.m. De få dage om året, hvor der er billiget økonomiske midler til sådanne ture, bør det derfor understreges, at det skal ske i kontekst med indeundervisningen.
3. Det kan diskuteres, om det ikke også er en nedprioritering af historiefagets selvstændighed, at den nye prøveform involverer samfundsfag, men ikke desto mindre kan tværfagligt samarbejde frigive flere timer til udeskole. Et aspekt der naturligvis kræver, at udeskoleaktiviteter tilgodeser begge fag.
4. Endnu mere tværfaglighed. Historie har den force, at det er oplagt at bruge i tværfaglige sammenhænge med alle fag, da alt så at sige ”har en historie”. Eksempelvis kan et stort fag som dansk bruge historie til at give eleverne viden om en given tidsperiode, hvor en tekst er blevet til. Et aspekt der hjælper eleverne med deres helhedsforståelse og deres tekstanalyse.

8. Konklusion

Udeskolen synes at styrke elevernes motivation i historiefaget; majoriteten virker drevet af udeskolens visuelle, taktile og anderledes miljø, hvilket tilgodeser flere læringsstile kontra undervisningen i det almene klasserum. Udeskolemiljøet gavner hukommelsen og samtidig motiverer det anderledes miljø eleverne til at være undrende og reflekterende, hvilket både fordrer erfaringsbaseret læring og indeholder elementer, som fungerer eksemplarisk på både indholds- og metodesiden. Motivationsgraden hviler dog på en stærk styring af udeundervisningen. Skal motivationen styrkes, kræver det derfor fagligt- og pædagogisk kompetente ressourcepersoner, der kommunikerer i øjenhøjde med eleverne samt sørger for, at eleverne primært husker udeskoleaktiviteterne som faglig undervisning. Sker det modsatte, vil det have tydelige konsekvenser for motivationen og samtidig skal der tages højde for, at enkelte elever vil finde det markant anderdeles læringsmiljø skræmmende, hvorfor udeskole ikke nødvendigvis tilgodeser

alle elever.

Øget fokus på udeskole kan i høj grad styrke elevernes historiebevidsthed. Det anderledes læringsmiljø giver anledning til undren og sørger for, at eleverne reflekterer på et andet plan; et plan der stilladserer elevernes evne til at forbinde fortid, nutid og fremtid og ikke mindst, at de ser sig selv i den kontekst og dermed som en del af historien. Samtidig virker uderummet eksemplarisk til at opøve de kontraintuitive processer, da udeskolens autentiske rammer og artefakter sikrer indlevelse og en identitetsmæssig forståelse for indhold og metodiske tilgange. Udeskolen kalder, i højere grad end undervisning i det etablerede klasserum, på sanselige oplever, eksperimenter og praktisk handling, hvor undervisningen indenfor mere kalder på den teoretiske forståelse. Derfor kan man ikke skille læringsmiljøerne ad; dette vil få konsekvenser for elevernes helhedsforståelse, læring, deltagelse og dannelse. En udeskoledag uden forforståelse og efterarbejde kommer dermed ud af kontekst og har ringe virkning på eleverne.

9. Perspektivering

I et demokratisk samfund, er det oplagt, at der tages udgangspunkt i eleven. Dermed sikrer man, at eleven er på vej i den "rigtige dannelsesretning". Eller gør man? Kan der ikke være ligeså meget dannelse i at arbejde med indhold, som eleven ikke finder motiverende og som ikke tager udgangspunkt i eleven? Nej, vil Klafki, Bernard Eric Jensen og mange andre antageligvis sige, men faktum er vel, at der er rigtig mange aspekter af livet, som ikke tager udgangspunkt i netop dig og dine interesser. Dorte Ågård nævner, at ydre motivationsformer ikke må benævnes som forkerte; dog skal man gennem konstruktiv klasseledelse forsøge at påvirke eleverne således, at de bevæger sig mod de indre motivationsformer (Ågård: 2015:14). Hvad konstruktiv klasseledelse er, er en anden diskussion. Pointen er, at eleven skal til højre i skemaet, hen mod de indre motivationsformer. Motivation handler dog også om at acceptere nødvendigheden af skolearbejdet trods ulyst. Fortsætter denne tilgang, vil eleven måske opleve skolearbejdet som betydningsfuldt og ligefrem lystfuldt (Ibid.:15). Ågård har en pointe i, at man skal acceptere skolearbejdet trods ulyst, men man kan vel også gøre et eksemplarisk stykke arbejde, selvom man gør tingene, fordi man skal og ikke fordi man har lyst? Jeg lyver ikke, hvis jeg antager, at sådan er det ofte i arbejdslivet, i sociale sammenhænge m.m.; hvis "virkeligheden" er sådan, så er det også dannelse, hvis jeg underviser/opdrager i forlængelse heraf? Som historielærer for to 7. klasser på Rønneskolen hører jeg indimellem, at enkelte ikke finder undervisningen interessant. Mit svar er ofte: *"Alt behøver ikke at være sjovt i skolen".* Kan jeg tillade mig det? Ja, for det er "god anderledeshed". Den øgede subjektivering betyder, at de unge har så meget opmærksomhed på deres egen verden, at de helst vil kunne se sig selv i et emne for at føle, at det har noget med dem at gøre (Ziehe:2005:77). Set i lyset af opgavens fo-

kus, ser jeg både god anderledeshed som værende et argument for øget fokus på udeskole, og samtidig giver Ziehes teori en kvalificeret rygdækning til at kunne tage afstand fra den øgede subjektivering. Jeg mener ikke, at man aldrig skal tage udgangspunkt i eleven, men det skal i hvert fald være legitimt ikke at gøre det engang imellem. Det betyder ikke, at jeg ikke interesserer mig for eleverne. Tværtimod. Jeg forsøger at uddanne og danne dem til at være medborgere i et land med frihed og folkestyre.

10. Litteraturliste

Bøger/artikler:

- Binderup, Thomas et al. (2012): *Historiepædagogik*. KvaN og forfatterne
- Bentsen, Peter et al. (2015): *Forskning i udeskole*. VIAUC
- Beck, Steen et al (2014): *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels forlag
- Brinkmann, Svend (2011): *Fælleskab i skolen – udfordringer og muligheder*. Akademisk forlag
- Brinckmann, Henning (1992): *Lokalhistorie, formidling og identitetsdannelse – om lokalhistorien i undervisningen*. Forlaget Åløkke
- Brodersen, Peter et, al. (2012): *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder af klasserummet*. Gyldendal
- Boding et al. (2014): *Professionsbacheloren i læreruddannelsen*. Dafolo
- Ejbye-Ernst, Niels et al. (2016): *Fem ideer om udeskole – kritik af slogans.* VIAUC
- Graf et al., (2004): *Fylde og form – Wolfgang Klafki i teori og praksis*. Forlaget Klim
- Jensen, Bernard Eric (1996): *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?* I: Rasmussen et. al (red): *Historieskabte såvel som historieskabende*. OP-forlag
- Klafki, Wolfgang (1983): *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik.*. Nyt Nordisk Forlag
- Kvale, Steinar et al. (2009): InterView. København: Hanz Reitzels Forlag.
- Kvale, Steinar et al. (2015): Interview – det kvalitative forskningsinterview som håndværk. Hans Reizets Forlag
- Jordet, Arne Nikolaisen (2012): *Klasserommet utenfor*. CAPPELEN DAMM AS, 2010
- Lund, Erik (2013)): Historiedidaktikk: *En håndbok for studenter og lærere.* Universitetsforlaget
- Nielsen, Niels Grønbæk (1996): Klafki. Odense Seminarium
- Pietras, Jens et al. (2016): *Historiedidaktik – mellem teori og praksis*. Hans Reitzels forlag
- Pietras, Jens et al. (2013): *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. Gyldendals forlag
- Theresa, Schilhab (2009): *Det, jeg sanser, husker jeg.* Århus Universitet
- Ågård, Dorte (2015): *Motivation.*. Frydenlund
- Ziehe, Thomas (2004): Øer af intensitet i et hav rutine. Forlaget Politisk Revy

Elektroniske artikler:

- Barse, Marie (2015): *Sådan bliver elever motiveret i skolen*, udgivet d. 10. august 2015. Lokaliseret d. 10. marts på: http://videnskab.dk/kultur-samfund/sadan-bliver-elever-motiveret-i-skolen
- Bendix, Malene (2008): Udeskole i Danmark – en definition, udgivet d. 1. april 2008. Lokaliseret d. 1. 2017 april på: http://www.skoven-i-skolen.dk/content/udeskole-i-danmark-en-definition
- Fredens, Kjeld (2006): Når tingene taler til os. Udgivet i november 2006. Lokaliseret d. 18. maj 2017 på: http://www.skoven-i-skolen.dk/content/n%C3%A5r-tingene-taler-til-os
- Grynberg, Stine (2017): Danmarksmestre i lokalhistorie, udgivet d. 27. marts 2017. Lokaliseret d. 15. maj 2017 på: https://www.folkeskolen.dk/6053915157/danmarksmestre-i-lokalhistorie
- Jeppesen, Jimmi Bo (2015): *Dannelse i fokus*, udgivet d. 7. juni 2015. Lokaliseret d. 3. april 2017 på: http://www.emu.dk/modul/dannelse-i-fokus.
- Jeppsen, Jimmi Bo (2016): Et teoretisk blik på dannelse, udgivet d. 23. januar 2016. Lokaliseret på d. 17. april på: http://www.emu.dk/modul/et-teoretisk-blik-p%C3%A5-motivation
- Poulsen, Jens Aage (2015): *'Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?'*, udgivet d. 29. juli 2015. Lokaliseret den 15. april på: http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/
- Ravn, Ib (2012): Selvbestemmelsesteori, udgivet d. 8. september 2012. Lokaliseret d. 4. april 2017 på: http://ibravn.blogspot.dk/2012/09/selvbestemmelsesteori.html
- Schjødt, Uffe (2016): Metodeguiden, udgivet? Lokaliseret d. 5. maj 2017 på: http://metodeguiden.au.dk/deltagerobservation/

Rapporter:

- Bentsen, Peter (2012): The nature of udeskole: outdoor teaching and use of green space in Danish Schools. Faculty of life sciences, University of Copenhagen.
- Eskelund-Knudsen, Heidi (2016): Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen. Historielab
- VIA University College m.fl. (2014): Forskningsbaseret viden om varieret udeskole, bevægelse og lektiehjælp.

Internet- og læringsportaler

- Forenklede Fælles Mål for faget historie. Lokaliseret d. 3. marts 2017 på: http://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf

- Larsen, Henrik (2016): Vejledning for faget historie. Lokaliseret d. 3. marts 2017 på: http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-historie

- Tagensbo Skole – udeskoleprofil (2013): Lokaliseret d. 3. marts 2017 på: http://tgb.skoleporten.dk/sp/102585/file/Inpage/5e3a6d83-5c21-4431-9db2-b5a5e8208388

Bilag

Bilag 1 - observationsskema (uddrag) – Nationalmuseet

http://natmus.dk/historisk-viden/danmark/renaessance-1536-1660/

Dato, tid og sted	Tema	Tilstede	Underviser
Torsdag d. 16. marts kl. 08.00 – 14.00 på Nationalmuseet i København (primært)	Reformation herunder Martin Luther og grevens fejde	22 elever (5. klassetrin), to lærere og to praktikanter	Betalt omviser fra Nationalmuseet
Resumé af dagen	**Aktiv deltagelse**	**Historisk tænkning i praksis**	**Andre observationer**
Dagen startede med en kort præsentation af dagens program på Tagensbo Skole. Undervisningen ligger i forlængelse af vores undervisning om reformationen. Herefter kørte vi i bus til Nationalmuseet, hvor der ventede os en times rundvisning med en betalt omviser, som startede undervisningen i en "katolsk fløj", hvor eleverne fik lov til at se på helgener, iagttage et katolsk kirkerum og svare på spørgsmål. Vi gik dernæst hen i et andet rum, hvor omviseren fortalte om kongesituation under reformation, Martin Luther, det stockholmske bladbad, grevens fejde osv. Nogle elever agerede konger i et iscenesat rollespil med kostumer og kroner. Vi sluttede i en "protestantisk fløj", hvor fokusset var på protestantismen og hvad det gjorde ved kirkens udseende m.v. Eleverne fik til opgave at gå ud og se på genstande og så skulle de med deres egne ord forklare, hvilken betydning genstanden havde/har for reformationen (eks. helgener, døbefont, gobeliner m.fl.) Opfølgningen gjorde skete i spisepausen.	18 ud af 24 rakte hånden op og bød ind med spørgsmål m.m. Der var god ro og orden under besøget En større gruppe elever, som sjældent markerer i timerne, markerede i dag og var særdeles aktive To fagligt udfordrede elever rakte hånden op og svarede på spørgsmål Eleverne virkede i særdeleshed engagerede under rollespillet. Det virkede til, at nogle brikker faldt på plads med hensyn til grevens fejde Eleverne var forbavsende gode til at finde genstande og forklare disses betydninger	Eleverne brugte historiefaglige begreber under spørgsmålene Elev (under iagttagelse af gobelinerne): "Det er vildt at tænke på, at den ene mand (Martin Luther) har så stor betydning for vores i liv dag Rollespil blev anvendt til at vise grevens fejde "Men så handlede det vel også om magt, da kongen jo fik mere jord, når de blev protestanter"? (Elev iagttager broderingen af Christian 3)	Flere elever tilkendegav, at det havde været en god tur og at de havde lært noget Flere elever tilkendegav, at omviseren var god Gennemarbejdet og didaktiseret læringsmiljø

Bilag 2 - Observationsskema (uddrag), Nordatlantens brygge

http://www.nordatlantens.dk/da/skoletjeneste/skoletjeneste/

Dato, tid og sted	**Tema**	**Tilstede**	**Underviser**
Torsdag d. 13. marts kl. 08.00 – 14.00 på Nordatlantens Brygge, Christianshavn (primært)	Grønlandsk hvalfangst	22 elever (5. klassetrin), to lærere og en praktikant	Betalt omviser fra Nordatlantens Brygge
Resumé af dagen	**Aktiv deltagelse**	**Historisk tænkning i praksis**	**Andre observationer**
Vi startede dagen med 12 minutters forforståelse af emnet. Bl.a skulle eleverne svare på, hvor Grønland ligger og hvad tran er. På selve museet startede vi med at høre om hvalfangernes historie og forholdet mellem Danmark og de nordiske lande, ud fra et stort sorthvidfotografi fra Grønland. Efter en lidt rodet gennemgang skulle eleverne høre videre om, hvordan man i praksis går på hvaljagt i vildmarken. Eleverne fik lov at røre et hvalskelet samt sælskind. Herefter fortsatte vi oplevelsen i Tranhuset, hvor eleverne fik lov til at opleve og sanse tranhuset, som stadig har en kraftig og bemærkelsesværdig lugt af tran. Eleverne var der kun i kort tid, da de ikke kunne holde lugten ud. Alligevel gav huset anledning til en del faglig snak blandt eleverne. Eleverne sluttede med at tegne billeder ud fra "hvalfangertemaet", hvilket fungerede som efterarbejdet.	11 ud af 22 markerede med spørgsmål Eleverne stillede ikke mange konkrete spørgsmål. Det var i højere grad praktiske spørgsmål Elevudsagn: "Hvorfor skal vi lære om det her"? Elevudsagn: "Jeg forstår stadig ikke, hvad de lande har med Danmark at gøre" Tranhuset gav anledning til, at eleverne vågnede op, da lugten var særdeles kraftig En større gruppe elever, som sjældent byder ind i undervisningen, markerede ej heller denne dag.	Tranhuset: "Selvom det lugter, så tror jeg ikke, at de tænkte over det dengang – det var jo meget normalt at lave tran dengang" Kigger på et hvalskelet = Elev A: "Vildt nok at man gider leve af at skyde dyr". Elev B: Hvis man er opvokset med det, så har de nok været meget godt tilfredse med livet. Elevudsagn: "Tænk at lave tran! Det har været et hårdt job Spørgsmål til lærer: *"Slagtede man så hvaler lige præcis her hvor vi står?"* Lærer: *Ja, havde det været dengang, havde du nok stået på en nu.* Elev: *"Vildt at tænke på!*	Omviser snakkede lavt og virkede ikke engageret i eleverne Omviser havde svært ved at svare på de få konkrete spørgsmål, der var. Eleverne gættede helt vildt forkert, da de skulle prøve at gætte på Grønlands indbyggertal. Der blev gættet på 5 og 15 millioner ☺ Eleverne blev gjort opmærksomme på, at de skulle huske at stille spørgsmål til underviseren

Bilag 3 - Observationsskema (uddrag), Roskilde Domkirke

http://visit.roskildedomkirke.dk/

Dato, tid og sted	Tema	Tilstede	Underviser
Torsdag d. 23. februar kl. 08.00 – 14.00 i Roskilde Domkirke	Primært Margrete 1 Problemstilling: *Hvilken betydning havde Margrete 1 for oprettelen af Kalmarunionen?*	24 elever (5. klassetrin), to lærere og en praktikant	Betalt omviser fra Roskilde Domkirke
Resumé af dagen	**Aktiv deltagelse**	**Historisk tænkning i praksis**	**Andre observationer**
Eleverne havde på forhånd arbejdet med Margrete 1. Dette blev opfrisket i forståelsen på skolen. Selve dagen forløb med rundvisning af en guide, som havde fokus på Margrete 1 og hendes og slægt. Aktiviteten bestod i en opgave, hvor grupperne blev delt i hold af fire eller 5. Grupperne skulle arbejde kildekritisk med diverse genstande, landkort m.m. Hver post gav et bogstav, som til sidst dannede ordet Margrete 1. På vej hjem i toget lavede eleverne efterarbejde i form af cornellmetoden, hvor de skulle besvare problemstillingen.	15 ud af 23 markerede med spørgsmål Eksemplarisk tilgang til den kildekritiske opgave De fleste af eleverne udnyttede hjemturen til cornellmetoden.	Eleverne virkede reflekterede, når de stillede spørgsmål Eleverne var forbavsende dygtige i den kildekritiske opgave. Det virkede til, at alle i grupperne var aktive. Elev (med reference til Kalmarunionen) *"Men samarbejder vi ikke også en masse i dag med Norge og Sverige"?* Vildt forbavset elev: *"Var han kun 12 år, da han blev konge?"* (Kong Oluf) *"Så kan jeg godt forstå, at Margrete styrede landet".* Eleverne lod til at forstå den hierarkiske opbygning i datidens samfund gennem de prægtige gravmonumenter	Omviser snakkede lavt. Det rungede i kirken. Omviser var fagligt dygtig Eleverne virkede begejstrede for det store kirkerum Eleverne var betaget af kisterne og spurgte, om der virkelig ligger personer i dem.

Bilag 4, Observationsskema (uddrag) - Historieundervisningen

Dato, tid og sted	Tema/læringsmål	Tilstede	Underviser
Mandag d.20. februar kl. 08.15 – 9.45 på Tagensbo Skole (i klasseværelset)	Trosretninger og reformationen: Læringsmål: 1. *Jeg har forståelse for forskellige trosretninger og kan adskille katolicisme og protestantisme* 2. *Jeg kan læse faglige tekster og svare på spørgsmål vedrørende reformationen.*	23 elever og to praktikanter	Praktikant (Katrine)
Resumé af lektionerne	**Aktiv deltagelse**	**Historisk tænkning i praksis**	**Andre observationer**
Lektionen startede med, at eleverne skulle brainstorme over, hvad en trosretning er. Dernæst skulle eleverne arbejde med protestantismen og katolicismen og finde forskelle og ligheder ud fra et ark, som vi (praktikanter) havde lavet. Dernæst gik eleverne i gang med at søge baggrundsviden i deres historiebog. Alle deres noter skulle gemmes i OneNote. Eleverne fik at vide, at de skulle arbejde individuelt, men de fandt hurtigt sammen i grupper, hvilket fungerede udmærket. Slutteligt fulgte Katrine (medpraktikant) på deres notater og til sidst evaluerede Katrine læringsmålene med eleverne.	11 markerede med spørgsmål og svar Ofte var det de samme elever, som besvarede spørgsmålene. Eleverne arbejde godt sammen i de grupper, som de var blevet placeret i En større del af eleverne virkede ikke interesserede i emnet	”Hvordan er det egentlig i dag med afladsbreve – eksisterer det stadig? To elever stiller reflekterende spørgsmål, som refererer til nutiden 3 elever supplerer hinanden (empatisk indsigt): Elev: ”De var sgu da fucking dumme, hvis de troede på ham afladshandleren Modsvar: ”Måske troede afladshandleren, at han gjorde det rigtige”? Gendrivelse: ”Altså han fik jo ordre fra paven og han var vel den næste efter gud, så han skulle vel gøre det der blev sagt?”	Elevreaktion: Skal vi så bare sidde? Især drengene er stille i denne lektion Eleverne virkede trætte

Bilag 5, Observationsskema (kort uddrag) - Historieundervisningen

Dato, tid og sted	Tema/læringsmål	Tilstede	Underviser
Torsdag d.16. marts kl. 12.00 – 13.30 på Tagensbo Skole (i klasseværelset)	Reformation Læringsmål: *Jeg kan forklare hvordan grevens fejde blev til og hvordan den udviklede sig*	23 elever og to praktikanter	Praktikant (Katrine)
Resumé af lektionerne	**Aktiv deltagelse**	**Historisk tænkning i praksis**	**Andre observationer**
Eleverne skulle først genfortælle hvad de havde lavet og lært under besøget på Nordatlantens Brygge. Her markerede halvdelen af eleverne. 9 ud 11 refererede desuden til konkrete genstande/oplevelser på museet. Herefter skulle vi igen i gang med reformationen og denne gang omhandlede det grevens fejde. Eleverne skulle herefter anvende begrebshatten og til sidst skulle de forsøge at gengive grevens fejde som en tegneserie.	12 markerede med spørgsmål og svar Eleverne fandt tegneserien spændende, men mange havde tekniske problemer	##	Eleverne huskede flere ikke faglige ting fra turen: Elev: ”Det var fedt, at vi så den nye cykelbro ved Nyhavn”. Elev: ”Der lå en klam død fugl i vandet” Elev: ”Tranhuset stank virkelig”

Bilag 6 - Interviewguide til fokusgruppeinterview

Interviewet er foretaget på baggrund af Kvale og Brinkmanns syv faser (Kvale & Brinkmann, 2015: 151)

1. **Tematisering:**
   Formålet er at belyse, hvordan elever forholder sig til at være elev på en udeskole og endnu mere konkret, om udeskoleprofilen påvirker elevernes motivation samt styrker elevernes historiebevidsthed.
2. **Design:**
   Jeg har valgt det kvalitative forskningsinterview (semistruktureret), da det forsøger at forstå verden ud fra subjekternes synspunkter, udfolde betydningen af deres oplevelser og afdække deres levede verden forud for videnskabelige forklaringer" (Kvale og Brinkmann, 2015: 19). Interview er oplagt, når man beskæftiger sig med et emne som vedrører menneskers oplevelsesverden.
3. **Interview:**
   Interviewet er foretaget på baggrund af denne interviewguide, som søger at afdække de væsentligste pointer vedrørende problemformuleringen
4. **Transskription**
   Samtlige interviews er blevet transskriberet. Efter aftale med praktikvejleder vedlægger jeg et eksempel på en transskribering (bilag 7). Transskriptionen indeholder præcise tidsangivelser, som også markeres i analysen, når jeg anvender udtalelser fra mine interviews
5. **Analyse:**
   Samtlige interviews benyttes i analysen, da de komplimenterer hinanden; udeskoleambassadøren har nogle overordnede tanker med udeskole, historielærerne har en del praktiske overvejelser med i bagagen og endelig er eleverne modtagerne og dem, som jeg skal forsøge at måle på
6. **Verifikation**
   Se afsnit 5.3 Kritisk vurdering af empiriindsamling
7. **Rapportering**
   I analysen vil de væsentligste pointer og fortolkninger blive fremført

Tema	**Interviewspørgsmål**
Briefing og præsentation	• Præsentation af problemformulering samt formål med interviewet • Reference til: "Historiefaget i fokus"
Fokus = Motivation Forskningsspørgsmål: • ***Hvilken effekt har udeskolen på elevernes interesse i historiefaget?***	• Kan I bedst lide at arbejde med historiefaget i klasseværelset eller i udeskolen? Uddyb hvorfor ☺ • Er I mere spændte, når I skal arbejde med historiefaget på en udeskoledag? • Føler I, at jeres interesse for historiefaget bliver øget af at være på en udeskole?
Fokus = Udeskole i praksis Forskningsspørgsmål: • *Hvordan opleves profilen i praksis? (historiefagligt)*	• Kan I prøve at give konkrete eksempler på, hvilke styrker udeskolen har og ikke har? • Vil I altid foretrække at gå på en skole, som har en udeskoleprofil? • Har I særlige rutiner, når I skal på en udeskole?
Fokus = Læringsmæssigt udbytte og historiebevidsthed Forskningsspørgsmål: • *Giver det læringsmæssige resultater, at eleverne arbejder med udeskole i historiefaget?*	• Føler I, at I bedre forstår det der læres i historiefaget i klasseværelset, hvis I kan koble en udeskoleoplevelse på? • Er I mere reflekterede, når I er på udeskole i historiefaget? • Har I nemmere ved at sætte historiske temaer i perspektiv, når I arbejder med udeskole?

Bilag 7 – eksempel på transskribering

Fokusgruppeinterview med elev V,X,Y og Z

Dato: 25/4 2017 Tagensbo Skole	Tagensbo Skole - fokusgruppeinterview
Aktør	**Transskribering**
Interviewer: **2.30 – 2.38**	Føler I så, at jeres klassekammerater er mere motiverede, når I arbejder med udeskole? Altså der er flere, der rækker hånden op og virker mere interesserede?
Elev Y, V og Z **2.39-2.40**	Ja
Elev Y **(2.41:2.44)**	For eksempel er der mange flere der spørger, end hvis de nu fx sad inde i klassen.
Interviewer: **(2.45-2.48)**	Okay, ja. Så der er flere, der rækker hånden op?
Elev V: **(2.48-2.51)**	Også i vores klasse er der rigtig mange, som rækker hånden op
Elev Y **(2.53-3.08)**	For når du ser tingen'agtig, så bliver det på en måde mere interessant. Når du har den sådan foran dig og du kan se den. Og hvis nu fx der stod et eller andet med småt skrift eller man ikke kan se på billedet, så kan man også stille spørgsmålstegn ved det.
Interviewer **(3.09-3.10)**	Ja
Elev V: **(3.11-3.16)**	Vores klasse har også selv sagt, at de lærer bedre af det, når de er udenfor. Nogen af mine veninder har også sagt, at det er sjovere at have historie udenfor.
Interviewer **(3.17-3.27)**	Ja. Øh, og.. Måske har I været inde på det, men kan I give nogen konkrete eksempler på hvilke styrker udeskolen har og ikke har?
Elev Y: **(3.28-3.39)**	Øh, det den ikke har, det er fx når underviseren hun står der.. og nogen gange bliver rigtig træt'agtig, når man bare sidder ned. Men på den anden side, så lærer man også mere af.
Elev V: **(3.40-3.49)**	Jeg synes også, at man skulle.. Når man er på et museum, når der er en underviser.. Så i stedet for at sidde ned, så kunne hun snakke imens hun viste os de ting, hun snakkede om
Elev Y **(3.50-3.3.53)**	Ja, nogen gange skal man bare sidde og snakke om det, i rigtig, rigtig lang tid
Elev X **(3.54-3.57)**	Så når man rejser sig op, så gør det bare rigtig ondt i benene, fordi man har siddet så lang tid ned
Elev V **(3.58-4.01)**	Så det vil være bedre at vise os tingene imens hun snakker og gå lidt rundt.
Interviewer **(4.02-4.4.06)**	Så det kommer an på hvilken underviser, der er der? Hvis underviseren nu ikke er dygtig..
Elev Z **(4.07-4.09)**	Ja, eller snakker for lang tid
Interviewer **(4.09-4.10)**	Ja, okay
Elev X **(4.10-4.12)**	Det er også lidt nederen, for nogen gange så taler de rigtig hurtigt

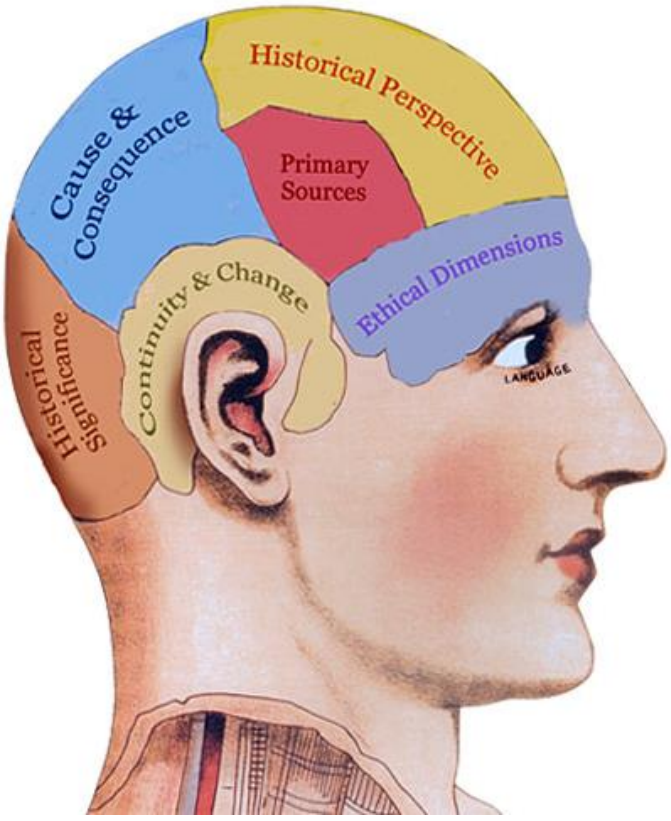
Bilag 8: Peter Seixas og Tom Model (simplificeret):

HISTORICAL THINKING CONCEPTS

The Historical Thinking Project works with six distinct but closely interrelated historical thinking concepts. To think historically, students need to be able to:

1. Establish *historical significance*
2. Use *primary source evidence*
3. Identify *continuity and change*
4. Analyze *cause and consequence*
5. Take *historical perspectives*, and
6. Understand the *ethical dimension* of historical interpretations.

Taken together, these concepts tie "historical thinking" to competencies in "historical literacy." In this case, "historical literacy" means gaining a deep understanding of historical events and processes through active engagement with historical texts.



Bilag 9: Teksteksempel til kildekritik

✱ KILDE 3 / LUTHER FOR DOMMEREN

I 1521 blev Luther stillet for en domstol. Han blev spurgt, om han ville fortryde, hvad han havde skrevet. Luther svarede bl.a.:

»Kun hvis jeg bliver overbevist af Bibelens ord eller af klare og tydelige grunde, kan jeg fortryde. Jeg tror ikke, at paven og kirken er ufejlbarlig. De har ofte taget fejl og modsagt sig selv. Jeg er overbevist af de ord, der står i Bibelen [...] og min samvittighed er bundet til Guds ord. Derfor hverken kan eller vil jeg tilbagekalde noget, for det er farligt og urigtigt at handle mod sin samvittighed. Gud hjælpe mig. Amen.«