

2019

# Udeskole i historieundervisningen



## Professionsbachelorprojekt

Udarbejdet af: Nanna Schelde Therkildsen

Studienr: L140028

Vejleder: Anna Kristin Smith

Lærerruddannelsen på UCN, Hjørring

Antal anslag: 64.997 (24,99 normalsider)

16-05-2019

## Indhold

Indledning.....	3
Problemformulering.....	4
Læsevejledning.....	4
Metodeovervejelser.....	5
Præsentation af empiri.....	6
Interviews af lærere og elever.....	6
Lærerinterviews.....	6
Elevinterviews.....	6
Observation af udeskole på Lindholm Høje.....	7
Eget undervisningsforløb.....	7
Eksisterende forskning af udeskole.....	8
Teoretisk afsæt.....	9
Begrebsafklaring.....	9
Erfaringspædagogik.....	9
Den neurobiologiske tilgang.....	10
Louise Klinge: "Understøttelse af tre psykologiske behov".....	11
Selvbestemmelsesbehovet:.....	11
Kompetencebehovet:.....	11
Samhørighedsbehovet:.....	11
Inde-ude-inde modellen.....	11
Udeskole i henhold til Forenklede Fælles Mål.....	12
Analyse.....	13
Udeskoleundervisningens potentialer og udfordringer.....	13
Elevers motivation i udeskoleundervisningen.....	16
Udeskoleundervisning udført i praksis.....	19
Diskussion af udeskole i forhold til historiefagets rammer og formål.....	21
Vurdering af undersøgelsen.....	23
Konklusion.....	23
Perspektivering.....	25
Litteraturliste.....	26
Bilag.....	28
Bilag 1: Interviewguide til lærere.....	28
Bilag 2: Interviewguide til elever i 5.-6. klasse.....	29

---

Bilag 3: Uddrag af lærerinterviews .....	30
Bilag 4: Uddrag af elevinterviews .....	32
Bilag 5: Udvalgte observationer fra Lindholm Høje .....	34
Bilag 6: Lektionsplan for undervisningsforløb om lokalhistorie .....	34
Bilag 7: Refleksioner over egen undervisning fra praktikken .....	37

## Indledning

I en samtale baseret på elevernes opfattelse af historiefaget, i forbindelse med min tredje praktik, blev det hurtigt klart for mig, at de fleste elever i de pågældende 6.-7. klasser, jeg underviste, ikke havde den store motivation for historieundervisningen. For dem var historie: *"et af de kedeligste fag i skolen"*, og *"et fag, hvor vi altid laver det samme"* (bilag7).

Dette syn på historiefaget understøttes af flere undersøgelser, som peger på, at mange elever finder historieundervisningen både kedelig og uinteressant. Hertil siger Andreas Rasch-Christensen, at mange elever ser historie, som værende et lærebogsstyret fag, hvilket er en undervisningsmetode mange ikke bryder sig om. Det kan blandt andet skyldes, at disse lærebøger ofte baseres på 'den store historie', som det for mange elever kan være svært at forholde sig til (Rasch-Christensen, 2012, s. 77-78). Det er altså historie uden for elevernes nærmiljø, og som ofte ligger mange år tilbage i tiden, de læser om. Rasch-Christensen baserer sin viden på en stor kvantitativ undersøgelse kaldet "Youth and History", som tager udgangspunkt i både lærere og elevers opfattelse af historiefaget, både i Europa men også i en specialrapport om 'Ungdom og historie i Danmark' (Rasch-Christensen, 2012, s. 77-78). Hertil kan Jens Aage Poulsens undersøgelser fra 2009; "Elevers syn på historie" nævnes, da disse undersøgelser understøtter nogle af de samme pointer. Poulsen har i sin undersøgelse spurgt 962 folkeskoleelever om deres holdning til historiefaget. Det tydeliggøres yderligere i denne undersøgelse, at undervisningen ofte følger en lærebog fra begyndelse til slutning samtidig med, at eleverne skal svare på spørgsmål til en given tekst, som i princippet kan kopieres direkte fra bogen. Denne form for undervisning ser mange elever ingen udfordring i, hvilket kan få motivationen for faget til at dale (Poulsen J. A., 2013).

Den manglende motivation hos nogle elever er en problematik, som jeg igennem min studietid har været meget optaget af. Men det er især i min tredje praktik, at min opmærksomhed på historiefagets udfordringer er opstået. I denne praktik oplevede jeg i begyndelsen en del modvilje fra flere elever i forhold til faget, hvor jeg skulle undervise i 'lokalhistorie i Hjørring'. Jeg havde arrangeret, at vi i løbet af undervisningen skulle på ekskursion rundt i Hjørring. Af nysgerrighed spurgte jeg flere af eleverne om deres holdning til lige netop denne undervisningsform, og jeg fik flere positive kommentarer undervejs: *"Jeg lærer meget bedre, når vi kommer ud af klassen"* og *"Det er meget nemmere at forstå undervisningen, når jeg kan se tingene for mig"*, var blot en del af elevernes svar (bilag7). Jens Aage Poulsen har i en nyere undersøgelse fra 2016 undersøgt, hvornår elever synes, at de lærer mest i historiefaget. En del af det undersøgelserne peger på er, at de lærer mest, når der er sker usædvanligt i undervisningen. Dette kan være, når undervisningen foregår i andre læringsrum end klasseværelset. Det er her ikke undervisningens indhold, eleverne referer til, men måden de lærte indholdet på (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9). På

baggrund af min praktik har brugen af uderummet, altså undervisning i andre læringsrum end klasselokalet, fanget min interesse. At undervisning uden for klasserummet opleves positivt fra elevernes side, viser også en undersøgelse foretaget af blandt andet Niels Ejbye-Ernst og Peter Bentsen, hvori det bliver gjort klart, at danske skolebørn generelt er motiverede i forhold til at modtage udeskoleundervisning. Flere elever oplever at deres evne til at følge med i timerne, opmærksomhed og hukommelse styrkes. Ord der var at spore i undersøgelseerne var: "sjovt, godt, fedt, elsker, bevægelse og luft", dog også få udtalelser som "kedeligt og koldt" (Mygind, Ejbye-Ernst, & Bentsen, 2017, s. 29-30).

Men hvad er det så, der gør udeskoleundervisningen relevant at bruge for historielæreren i et fag, som har en forholdsvis lille plads på skoleskemaet? Kan udeskoleundervisningen i virkeligheden gøre elever mere interesserede og motiverede for faget samtidig med, at undervisningen skal planlægges, så den lever op til historiefagets fagformål? Og hvordan sikrer man sig, at udeundervisningen ikke blot bliver en pause fra den normale undervisning, men i stedet indeholder didaktiske overvejelser i forhold til at nå de faglige mål?

Det er med ovenstående in mente, at jeg når frem til nedenstående problemformulering:

## Problemformulering

Hvilke potentialer og udfordringer har udeskoleundervisning i historie i forhold til den almindelige klasseundervisning, og hvordan kan jeg fremme elevernes motivation for historiefaget ved brug af udeskole på mellemtrinnet samtidig med, at undervisningen lever op til fagets rammer, faglige formål og planlægning i praksis?

## Læsevejledning

I afsnittet "Metodeovervejelser" redegøres der for de valgte metoder, som er anvendt i forbindelse med indsamling af empiri. Desuden begrundes valg af teoretisk afsæt, som skal danne grundlag for analysen og diskussionen. Dernæst præsenteres empirien, som er delt op i henholdsvis lærer/elev interviews, observationer og eget undervisningsforløb. I afsnittet "Teoretisk afsæt" præsenteres projektets udvalgte teorier, inden analysen, som er delt op i tre afsnit "Udeskoleundervisnings potentialer og udfordringer", "Elevers motivation i udeskoleundervisningen" samt "Udeskoleundervisning udført i praksis" påbegyndes. Hertil følger en diskussion omhandlende "Udeskole i forhold til historiefagets rammer og formål". Slutteligt afrundes projektet med en vurdering af undersøgelsen, baseret på reliabilitet, validitet og generaliserbarhed samt en konklusion og perspektivering på og af projektet. Bilagsdelen udgøres af interviewguides, udvalgt empiri fra interviews, observationer af udeskole og refleksion af egen undervisning samt eget undervisningsforløb.

## Metodeovervejelser

Størstedelen af empirien i opgaven er baseret på den kvalitative metode, herunder interviews, som baseres på en samtale mellem interviewer og informanter. Den kvalitative metode egner sig til at undersøge hvordan et givent fænomen forstås eller opleves af deltagerne (Christensen, 2015, s. 30-32). I dette projekt er omdrejningspunktet at undersøge, hvorledes både lærere og elevers syn på og erfaringer med udeskole er. Det er altså en undersøgelse, som ikke kan gøres målbar, og der ønskes i stedet undersøgelser omkring kvaliteten af og udfordringer ved fænomenet. Ligeledes er det også et kvalitativt arbejde der ligger bag observationerne og mit eget undervisningsforløb, fordi der ønskes en undersøgelse af, hvordan udeskole tager sig ud i praksis (Christensen, 2015, s. 30-32). Den fænomenologiske tilgang er ydermere anvendt, i forhold til interviews, da det er informantens umiddelbare oplevelse af sig selv, andre og forskellige situationer som søges afdækket. Det er i dette tilfælde informanternes egne erfaringer og beskrivelser i henhold til problemformuleringen (Nielsen, 2015, s. 73-74), der undersøges. Måden hvorpå empirien er indsamlet uddybes yderligere i afsnittet "Præsentation af empiri".

I afsnittet "Teoretisk afsæt" redegøres der for den teori, som danner grundlag for analysen og diskussionen i forhold til den indsamlede empiri. For at opnå en forståelse af begrebet "udeskole" indledes afsnittet af en begrebsafklaring, som baseres på Niels Ejbye-Ernst og Peter Bentsen. De har begge en ph.d. og har sammen arbejdet på bogen "Udeskoledidaktik, 2017", som anvendes løbende i projektet. For dernæst at undersøge hvad udeskoleundervisningen byder på af potentialer og udfordringer, i forhold til den almindelige klasseundervisning, inddrages "erfaringspædagogikken", hvis grundtanke er, at elever lærer ved at gøre. Dette forklares i projektet af Niels Ejbye-Ernst og Peter Bentsen. De anvender John Deweys tanker til at beskrive erfaringspædagogikkens grundlag, og i projektet er John Dewey også kort anvendt med direkte reference. I tråd med "erfaringspædagogikken" anvendes Theresa Schilhab, ph.d., lektor og forskningsleder, neurobiologiske tilgang til undervisning for dermed at undersøge, hvordan læring gennem sanser og konkrete oplevelser påvirkes gennem udeskoleundervisning. Til problemstillings del omkring elevers motivation for historiefaget, gennem udeskoleundervisning, inddrages Louise Klinge, ph.d., og hendes "understøttelse af tre psykologiske behov". Dette gøres for at opnå en forståelse for, hvad læreren skal være opmærksom på i forbindelse med at skabe motivation og engagement hos eleverne. Lige netop denne teori har jeg anvendt i en tidligere praktikopgave, men det er omskrevet til brug i dette projekt (Therkildsen, 2018, s. 3). For at undersøge hvordan læreren kan planlægge udeskoleundervisning i praksis redegøres der efterfølgende for inde-ude-inde modellen, præsenteret af Marianne Axelsen, lektor, baseret på forskning af Arne Nikolaisen Jordet, som har forsket i udeskoleundervisning som en af de første på feltet. Slutteligt redegøres der for "Forenkede Fælles Mål" i forhold til historiefagets formål med afsæt i

kompetenceorienteringen ved brug af Jens Aage Poulsen og Jens Pietras. Dette anvendes i en diskussion af udeskoleundervisning i henhold til historiefagets rammer og faglige formål.

## Præsentation af empiri

I dette afsnit redegøres der for den indsamlede empiri i henhold til problemfeltet samt valg af undersøgelsesmetoder.

### Interviews af lærere og elever

I projektet anvendes semistrukturerede interviews af både lærere og elever. Der er anvendt interviewguides (bilag 1 og 2), sådan at samtalen kan forløbe flydende, men stadig med struktur baseret på guiden og for at opnå målsætningen med interviewet. Der er i disse interviewguides formuleret konkrete spørgsmål inddelt i temaer, og intervieweren forklarer undervejs, hvad næste skridt i samtalen vil være. Der er sørget for at informanterne ved, hvad interviewet skal bruges til, og der er indhentet informeret samtykke (Solud, 2014, s. 143). Der er foretaget lydoptagelser af interviewene, og de er efterfølgende blevet transskriberede i deres fulde længde og i talesprog for at få alle detaljer med (Solud, 2014, s. 148-149). Dele af disse interviews vil fremgå i bilagene, men på grund af pladsmangel er det kun de dele, der henvises til i analysen.

### Lærerinterviews

Min egen praksiserfaring som historielærer er meget begrænset, og derfor valgte jeg at foretage interviews af to historielærere. Lærerne arbejder på to forskellige skoler i Nordjylland og er derfor blevet interviewet hver for sig. Disse vil i opgaven blive nævnt som lærer1 og lærer2 af hensyn til anonymitet. Lærerne er valgt ud fra deres erfaring med historiefaget igennem henholdsvis 12år (lærer1) og 5år (lærer2). Lærer1 er ansat som folkeskolelærer, men også i skoletjenesten på et museum, hvor skoleklasser kan komme og modtage udeskoleundervisning. Lærer2 arbejder på en folkeskole i Hjørring kommune. Problemstillingen ligger ikke op til en stor dybdegående undersøgelse, men derimod udeskoleundervisnings kvalifikation i historieundervisningen, og derfor vurderes de to lærere repræsentative i forhold til udvælgelse af informanter. Dog ville flere informanter give et større indblik i brugen af udeskoleundervisning i folkeskolen, men dette kunne ikke lade sig gøre af praktiske årsager og på grund af opgavens omfang (Nielsen, 2015, s. 76-77).

### Elevinterviews

Der er foretaget to fokusgruppinterviews med henholdsvis 6 elever fra 5.- og 6. klasse. Denne form for interview kan skabe trykthed for eleverne, fordi de kender hinanden på forhånd, og de kan bidrage positivt

til hinandens overvejelser og svar. Dog kan fokusgruppeinterviews også gøre, at eleverne i nogle tilfælde vil svare det samme som hinanden og dermed ikke ytre deres egen mening (Halkier, 2005, s. 15-17).

Elevgrupperne består af tre drenge og tre piger med forskellige faglige niveauer for dermed at give et mere repræsentativt billede. Elevinterviews er valgt for at undersøge elevernes forhold til historieundervisning samt motivationen for eller mangel på samme i forhold til udeskoleundervisning. Elevgruppen fra 6. klasse har jeg selv undervist i forbindelse med min praktik, og de var med i den undervisning, som senere præsenteres i opgaven. Dette kan give nogle udfordringer, fordi eleverne kender mig på forhånd, og fordi de måske svarer det, de tror jeg gerne vil høre. Dog gav jeg klart udtryk for, at eleverne skulle være ærlige, når de besvarede spørgsmålene. 5. klassen har jeg ikke selv undervist, og de kendte mig ikke på forhånd. Klassen er udvalgt af lærer<sup>1</sup>, og de har været på udeskoleopholdet på Lindholm Høje, som præsenteres i næste afsnit.

### Observation af udeskole på Lindholm Høje

Observationsmetoden er valgt, fordi jeg så det nødvendigt for bachelorprojektet at se udeskoleundervisning udført i praksis, for dermed at kunne danne mig et billede af potentialerne og udfordringerne ved denne type undervisning. Observation indebærer en mere systematisk og formel form for indsamling af data. Brugen af observation vil aldrig være objektiv, fordi det er mine sanser og oplevelser af undervisningen, som danner grundlag for undersøgelsen og kan baseres på noget, jeg "tror", jeg har set, og som måske ikke giver et billede af virkeligheden, hvilket også skal medregnes i undersøgelsen (Germeten & Bakke, 2014, s. 121,123-124). Jeg har dog bestræbt mig på at være objektiv. Jeg havde forud for observationen opstillet spørgsmål, som observationen blev inddelt efter for nemmere at kunne strukturere den. Jeg så både på eleverne men også lærerens ageren samt aktiviteterne i forbindelse med udeskoleundervisningen. Eleverne havde fået at vide, hvorfor jeg var der, men de kendte mig ikke på forhånd, og jeg holdt mig i baggrunden og deltog ikke. I forbindelse med observationen kan man tale om validitet og reliabilitet. Jeg har kun foretaget observationen én gang, og jeg kan derfor ikke se, om undersøgelsen vil måle det samme hver gang, men en samtale med instruktøren på stedet gav et billede af, at dette var en typisk udeskoledag på stedet, og jeg vurderer den derfor anvendelig i projektet.

### Eget undervisningsforløb

Denne del af empirien tager udgangspunkt i et undervisningsforløb (bilag 6), som jeg har udviklet i forbindelse med min tredje praktik. I dette undervisningsforløb arbejdede eleverne med lokalhistorie. Forløbet er bygget op efter inde-ude-inde modellen (Axelsen, 2018, s. 6-7), som senere beskrives i afsnittet "Teoretisk afsæt". Det betyder, at forløbet er en blanding mellem teoretisk undervisning i klasserummet, hvor eleverne lærer om "lokalhistorie" gennem læsning og andre aktiviteter samt udeundervisning med en



rundvisning i Hjørring by, hvor elevernes sanser og oplevelser er i fokus. Denne tur var planlagt, inden jeg fik et større kendskab til udeskoleundervisning, hvilket betyder, at jeg ville have ændret nogle ting efterfølgende, såsom at inddrage eleverne mere aktivt på turen, men undervisningen giver stadig et billede af elevernes opfattelse af brugen af uderummet i historieundervisningen.

Denne praksisnære forskningsmetode forudsætter, at man stiller sig selv nogle spørgsmål forbundet med sin praksis. Det kan være: "Hvorfor gør jeg præcis sådan her? Kan man gøre noget anderledes for at opnå andre og måske bedre resultater?" Altså må man bestræbe sig på at se objektivt på egen undervisning (Tiller, 2014, s. 38-39). Jeg har i forbindelse med undervisningen foretaget egne observationer, nedskrevet refleksioner fra undervisningen samt talt med eleverne undervejs og efterfølgende. Dette kan ses i bilag 7. Det er altså min egen oplevelse af situationen, og derfor bør denne metode også understøttes af yderligere empiri i analysen.

### Eksisterende forskning af udeskole

Ifølge Niels Ejbye-Ernst og Peter Bentsen er udeskole et forholdsvis nyt forskningsfelt, hvilket gør, at der generelt set ikke er foretaget meget forskning på området. Begrebet ses oftest i Skandinavien, og det er meget begrænset, hvad man kan finde af forskning i udlandet, som kan sammenlignes med det danske begreb. I engelsktalende lande har man ikke blot én betegnelse for begrebet, men i stedet omtales det blandt andet som; "Forest Schools", "outdoor learning" og "education outside the classroom". En af de undersøgelser der dog er foretaget i en international relation til udeskole, er Mark Rickinson m.fl., som konkluderede på baggrund af 150 studier, indenfor flere uddannelsesstyper, at udeskoleundervisning kan have en positiv betydning for elevers motivation for læring, trivsel, langtidshukommelse, emotionelle kompetencer, deres faglige niveau samt relationer mellem elever og lærere (Bentsen & Ejbye-Ernst, Forskning i udeskole, 2017, s. 116, 119, 127) (Rickinson, et al., 2004). Noget af det undersøgelsen også pegede på var, at feltarbejde, udendørsoplevelser og projekter på skolens område eller nærmiljø var deres bud på udeundervisning, og det blev fremhævet, at udeundervisning skal være godt beskrevet, planlagt, gennemført og efterbearbejdet for at virke hensigtsmæssigt (Bentsen & Ejbye-Ernst, Forskning i udeskole, 2017, s. 127).

Disse resultater er også at finde i danske Trine Hyllestedes Ph.d.-afhandling fra 2007, hvori hun beskriver vigtigheden af, at der altid er en mening med den udeundervisning, som læreren planlægger. Besøget udenfor skolen skal planlægges af læreren med et klart mål og i relation til den øvrige undervisning, som knytter sig til emnet. Hun siger dertil, at det, at have et formål med undervisningen støtter læringsprocessen. Hyllested pointerer, at jo mere der bliver bygget på elevernes viden om et emne i flere faser, jo mere lærer de (Hyllested, 2007, s. 65).

Derudover er der, ifølge Niels Ejbye-Ernst og Peter Bentsen, en vis sammenhæng mellem dansk forskning af udeskole, som peger på, at udeskole har et stort potentiale i forhold til elevers koncentration, motivation, trivsel og øget fysisk aktivitet i undervisningen (Bentsen & Ejbye-Ernst, Forskning i udeskole, 2017, s. 119). Disse forskningsresultater inddrages løbende i analysen for at øge validiteten af projektet.

## Teoretisk afsæt

I følgende afsnit redegøres der for udvalgt teori, som anvendes i projektet i forhold til at besvare problemstillingen.

### Begrebsafklaring

Udeskole defineres her ved brug af Niels Ejbye-Ernst og Peter Bentsen:

*"Udeskole opfattes her som regelmæssig undervisning uden for klasserummet som en del af årsplanen og baseret på Fælles Mål. Udeundervisning kan foregå i mange forskellige rum fx byen, naturen eller på landet. Udeundervisning kan organiseres på mange forskellige måder."* (Ejbye-Ernst & Bentsen, Pædagogiske værdier, 2017, s. 15).

Altså skal udeskole ses som undervisning, der ligger i forlængelse af den daglige undervisning på skolen. Det må samtidig forventes, at udeundervisningen også planlægges didaktisk af læreren i henhold til Fælles Mål og ikke kun indtænkes som "en pause" fra den almindelige hverdag. Udeskole skal ses som et samspil mellem undervisning inde og ude (Axelsen, 2018, s. 6-7).

### Erfaringspædagogik

Erfaringspædagogik er centralt at inddrage, når man taler læring og udeskoleundervisning. John Dewey arbejdede i sin tid med erfaringsbaseret læring, og han er dermed inspiration for dem, som senere har fortolket begrebet, og det som senere er blevet til erfaringspædagogikken. John Dewey baserede sin teori på, at børns erfaringer med det konkrete danner basis for, hvad de lærer. Hertil kommer sloganet 'learning by doing', hvilket er en af begrundelserne for, hvorfor udeskole overhovedet eksisterer, fordi eleverne, i mødet med det konkrete, gør sig egne erfaringer. Erfaringen var centrum i Deweys teori, og erfaring skal ses i forbindelse med aktivitet (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 48-51). Dewey nævner kun selv begrebet 'learning by doing' meget kort i et af sine værker, og han siger i den forbindelse, at erkendelsen af stoffet udvikles i forbindelse med situationer, som involverer 'at man lærer ved at gøre noget'. Han fremhæver, at mennesker lærer ved at bruge kroppen for dermed at skabe en fortrolighed med det, man skal lære. Dog skal man ikke bare lære ved at gøre, der skal være en mening, med det man gør (Dewey, 2005, s. 200-202). Det fremhæves yderligere, at man bruger kroppen samt håndtering af

materialer til at opnå fortrolighed med det, man arbejder med. Ifølge Dewey skal det dog også være en proces, hvor man forbinder egne erfaringer med andres, sådan at det ikke kun bliver en handling i sig selv. Altså skal man ikke bare 'lære ved at gøre', men også ved at bearbejde, det man har gjort efterfølgende i samspil med andre (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 48-51).

Der kan dog også være udfordringer forbundet med erfaringspædagogikken. Erfaringen er en aktiv proces, men det er, ifølge Dewey, ikke alle erfaringer, som er sande eller positive, fordi man kan erfare noget i forbindelse med undervisningen, som er usammenhængende og ikke giver et billede af virkeligheden. Dette kan være, fordi eleverne af en grund ikke kan magte den opgave, de bliver stillet overfor, eller fordi en opgave ikke er blevet konkretiseret, og dermed gør eleverne noget andet, end det de får besked på. Læreren skal derfor være stilladserende i elevernes arbejdsproces, dog er det stadig eleverne, som er de aktivt deltagende (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 48-51).

### Den neurobiologiske tilgang

Ifølge Theresa Schilhab lærer vi altid af verden, og læring opstår i den neurobiologiske tilgang, når vi deltager aktivt og sanseligt i direkte kontakt med vores omgivelser. Her er det centrale, at vi skal ud i den virkelige verden. Dette er adskilt fra den type læring, hvor det er læreren, som står for at formidle viden i klasserummet. Læringsprocessen er her sansebasert, og den bliver mere vedkommende, bliver husket i en længere periode, har en større betydning og sætter derfor varige spor i elevens hukommelse (Schilhab, Fang opmærksomheden - At lære af eller om verden, 2017, s. 25-27). Vi husker bedre konkrete oplevelser, hvilket skyldes, at oplevelsen lagres flere forskellige steder i hjernen. Når vi læser et ord eller om et emne vil mere end ét sted i hjernen blive aktiveret, og vi kan derfor bedre huske oplevelsen, som vi har erfaret i den virkelige verden, hvilket gør forståelsen for emnet lettere for eleven. Her aktiveres også de dele af hjernen, som har med lugte- og smagsoplevelser at gøre, og eleverne har derfor mulighed for at skabe et helhedsbillede af, det de skal lære (Fugl, 2009, s. 21-23).

Schilhab taler desuden om vores læringssystem, som er bygget til at lære det, der er vigtigt og interessant at lære, og derfor har mange mennesker også svært ved at sidde stille og modtage undervisning i emner, som ikke interesserer os. Denne interesse kan være svær for læreren at opretholde hos eleverne i en undervisning, som i høj grad er styret af mål frem for individets oplevelse. Vores koncentration kan være svær at fastholde, når vores hjerner ikke bliver stimuleret af omgivelserne, og derfor er det, ifølge Schilhab, vigtigt at supplere den almindelige undervisning med erfaringsbaseret viden (Schilhab, Det biologiske vilkår, 2017, s. 57-59).

## Louise Klinge: "Understøttelse af tre psykologiske behov"

Louise Klinge har forsket i, hvordan lærerens relationskompetence kan bidrage til at styrke elevers motivation og engagement i undervisningen. Her redegøres der for "lærerens understøttelse af tre psykologiske behov", som elever skal have opfyldt for at føle sig motiverede til at lære. Disse behov bidrager samtidig til elevens alsidige udvikling samt deres trivsel i skolen (Klinge, 2017, s. 146).

### Selvbestemmelsesbehovet:

Selvbestemmelsesbehovet handler om, at elever skal kunne se en mening med undervisningen for, at de frivilligt engagerer sig i den. Dette betyder samtidig, at undervisningen skal have en forbindelse til virkeligheden, og eleverne skal føle ejerskab overfor den undervisning, de modtager. Dermed ikke sagt, at der ingen regler og rammer er i undervisningen, men disse krav skal ikke synes urimelige for eleverne. Eleverne har brug for at blive set og hørt for samtidig at blive værdsatte, som den de er. Dette behov kan understøttes ved, at læreren giver eleverne mulighed for undrende spørgsmål, spontane ytringer samt valgmuligheder.

### Kompetencebehovet:

Mennesket har et behov for at føle sig kompetent og for at kunne håndtere de udfordringer, som det står overfor. De opgaver eleverne stilles overfor må altså ikke overstige deres faglige forudsætninger. Hvis eleven ikke føler sig kompetent i forhold til den stillede opgave, vil motivationen falde. Eleverne har brug for at blive udfordret, og dette kunne ske gennem kreativ udfoldelse, variation, bevægelse eller i åbne og undersøgende opgaver. I dette må læreren også træde til side og ikke være den dominerende, men i stedet skabe rum for elevernes udfoldelse.

### Samhørighedsbehovet:

Samhørighedsbehovet handler om menneskers grundlæggende behov for at føle sig som en værdifuld del af et fællesskab. Louise Klinge siger, at hvis elever inddrages positivt i de sammenhænge, de indgår i, vil de bidrage mere i undervisningen og agere venligt og hjælpsomt. Dette gælder både eleverne imellem men også elevens forhold til læreren. Det handler om at få skabt nogle bånd og positive relationer på tværs i klassen. Behovet er forbundet med oplevelsen af, at læreren kan lide eleven, respekterer og værdsætter eleven. Dette sker, når læreren er imødekommende, venlig, viser engagement samt har det sjovt med eleverne. Samtidig skal man være nærværende, omsorgsfuld og lytte når eleverne taler (Klinge, 2017, s. 146-168) (Therkildsen, 2018, s. 3).

## Inde-ude-inde modellen

Her redegøres der for inde-ude-inde modellen, og hvad den betyder for udeskoleundervisning i praksis.

Marianne Axelsen, lektor, tager udgangspunkt i Arne Nikolaisen Jordets beskrivelse af, hvad der karakteriserer god udeskoleundervisning og sammensætter disse tanker i en model, kaldet inde-ude-inde modellen. Jordet karakteriserer udeskoleundervisning ved brug af en læringsløkke bestående af tre trin. Det første trin, "tilegnelsessituationen", foregår som regel i klasserummet, og det er her læreren præsenterer eleverne for nyt stof, som samtidig skal være med til at forberede eleverne på deres udeaktiviteter. Dernæst kommer "udprøvningsituationen", som kan finde sted i naturen, på et museum, i lokalområderne eller andre steder, hvor eleverne selv afprøver praksis og eksperimenterer. Sidste fase, "konsolideringssituationen", er afslutningen på forløbet, hvor eleverne, i samarbejde med læreren, samler trådene, reflekterer over praksis og bearbejder det lærte (Axelsen, 2018, s. 6-7). Udeskole er en pædagogisk arbejdsmetode, som støtter og styrker den almindelige undervisning i klassen. Her bruges den viden man får i undervisningen aktivt, og her har stedet betydning for læringen. Uderummet er ikke blot et sted, hvor eleverne lærer, men det er omgivelserne som er med til at skabe læring i forbindelse med emnet (Bendix & Barfod, 2012, s. 2).

### Udeskole i henhold til Forenklede Fælles Mål

Med Forenklede Fælles Mål og den kompetenceorienterede læreplan er det ikke tilstrækkeligt, at eleverne kun bliver undervist i at opnå viden om fortiden. Faget skal altså ikke udelukkende baseres på førsteordensviden, hvor det kun er den umiddelbare viden om et emne, såsom hvad, hvornår, hvor, hvem og hvorfor, som eleverne lærer (Pietras & Poulsen, Viden i historie, 2016, s. 25). Denne form for undervisning får, ifølge Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, eleverne til at se historie som et vanskeligt fag, hvor man går fra emne til emne og kun beskæftiger sig med det overfladiske. Derimod ligger kompetenceorienteringen op til, at eleverne skal arbejde videnskabsende og undersøgende i samspillet mellem første- og andenordensviden samt procedureviden. Fordelene ved kompetenceorienteringen er, ifølge Pietras og Poulsen blandt andet, at eleverne lærer bedst ved selv at være undersøgende. Samtidig giver denne deltagelse i undervisningen større mulighed for refleksion gennem samtaler og er med til at udvikle elevernes historiske tænkning. Den viden som eleverne har været medskabere af ligger dybere i hukommelsen og huskes bedre af eleverne, hvilket gør det nemmere at anvende den i andre situationer (Poulsen & Pietras, 2016, s. 128-131).

Dertil kommer historiefagets tre kompetenceområder, som man som lærer skal indtænke i sin didaktiske planlægning af al undervisning. Disse er: "Kronologi og sammenhæng", hvor eleverne beskæftiger sig med forandringer i menneskers samfundsmæssige liv i tid og rum. Her er elevernes kronologiske forståelse for et emne i centrum. Det er afgørende, om eleverne kan forstå og bruge tid til at forbinde hændelser, begivenheder og brud i tiden med hinanden. Eleverne skal samtidig kunne forklare karakteristiske træk for



Lærer1 taler i citatet om, hvordan den praktiske del af udeskoleundervisningen har en positiv effekt på elevernes læring. Det bliver, ifølge lærer1, lettere for eleven at indleve sig, når han/hun kan se, røre og være en aktiv del af undervisningen. En elev fra 6. klasse taler om udeskole således:

*"... jeg ville personligt synes, at det ville være meget federe, fx at komme ud og lege vikinger eller komme ud på Mosgaard Museum og så prøve og se de der ting, hvad skete der rent faktisk..., i stedet for man bare kigger på, hvad læreren skriver og så laver nogle opgaver omkring det" (bilag4).*

Eleven her har altså den samme opfattelse som lærer1, fordi eleven giver udtryk for, at han lærer bedre, når han mærker historien på egen krop end ved den almindelige tavle undervisning og opgaveløsning, som man ofte forbinder med historiefaget.

John Dewey mente, at børns erfaringer med det konkrete danner basis for, hvad eleverne lærer. Det er essentielt, at eleverne lærer ved at gøre noget selv, 'learning by doing', og dermed gøre sig egne erfaringer. Erfaringen baseres, ifølge Dewey, på aktivitet (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 48-51), og det er denne aktivitet i undervisningen, som både lærer1 og elev1 henviser positivt til.

Erfaringspædagogikken skal dog ikke kun baseres på erfaringer, men også bearbejdelse af det man har gjort i samspil med andre (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 48-51). Hertil siger elev3 fra 6. klasse: *"... og så kunne vi snakke om det sammen, og det tror jeg også kan hjælpe med at huske det"* (bilag 4). Denne udtalelse viser, at eleven havde brug for at tale med sine klassekammerater efterfølgende om oplevelsen for at bearbejde den i sit hoved samt bedre at huske det, der skete. Man kan her tale om, hvordan konkrete oplevelser, ifølge Theresa Schilhab, sætter varige spor i elevernes hukommelse. Udeskoleundervisning er i høj grad sansebaseret, hvilket gør den mere vedkommende for eleverne (Schilhab, Fang opmærksomheden - At lære af eller om verden, 2017, s. 25-27). Dette understøttes yderligere af Mark Rickinsons forskning, som pegede på, at udeskole øger elevernes langtidshukommelse (Rickinson, et al., 2004). Lærer2 siger i den forbindelse:

*"... og når vi ser på forskning omkring hjernen, og hvordan børn lærer bedst, så det der helt stillesiddende arbejde, altså det er der jo meget forskning, der siger, at det lærer de faktisk ikke noget af. Så udeskole kan noget helt andet, altså det kan holde eleverne vågne og det kan også gøre, at de tager mere læring ind, og jeg tror de husker bedre..."* (bilag 3).

Elever kan på baggrund af oplevelsen, ifølge Schilhab, efterfølgende bedre koble det, de har erfaret i den virkelige verden sammen med den teoretiske undervisning i klassen. Dette kan medføre, at deres forståelse for et emne bliver større. Schilhab taler om, hvordan menneskets forskellige sanser bliver aktiverede, når

de læser et ord, som de forbinder med noget fra virkeligheden (Fugl, 2009, s. 21-23). Eleverne på Lindholm Høje lærte, ifølge observationer, hvordan man kværnedede mel, lavede og bagte brød, skød med bue og pil samt spillede hammerkast i vikingetiden (bilag 5). Når de efterfølgende kommer tilbage i klassen og læser ord om vikingetiden, vil disse sanser, ifølge Schilhab, blive aktiverede. Det kan være lugte og smagssansen, og når disse sanser kommer i spil, vil det give et større helhedsbillede for eleverne. Altså associere eleverne ord med konkrete oplevelser, de har haft i udeundervisningen, og de kan måske få billeder i hovedet af, hvordan man skød med bue og spil, de kan måske nærmest smage brødet og lugte bålet, hvilket er med til at understøtte deres læringsproces (Fugl, 2009, s. 21-23).

Ifølge John Dewey, kan der også være udfordringer forbundet med erfaringspædagogikken. Det vil ikke være alle erfaringer, som bliver forbundet med noget sandt eller positivt, fordi man som enkelt individ kan erfare noget, som er usammenhængende eller noget som ikke giver et billede af virkeligheden (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 48-51). I min egen praktik anvendte jeg min daværende forståelse af udeskole i undervisningen. Elevernes syns- og høresanser kom i spil, da vi gik rundt i byen, men jeg havde ingen planlagte aktiviteter, som kunne inddrage eleverne fysisk i undervisningen udover selve gåturen. Dette medførte, at jeg oplevede nogle få elever gemme sig lidt, og jeg formåede ikke at inddrage dem fuldt ud i undervisningen. I mine egne refleksioner fra praktikken, beskriver jeg det således: *"Jeg forsøgte at tale med to af disse elever undervejs på turen, men jeg kunne tydeligt mærke på dem, at de ikke havde hørt efter eller forstået, hvad jeg talte om"* (bilag 7). Undervisningen kan have syntes usammenhængende for dem, fordi de ikke forstod meningen med turen. Jeg kunne i stedet have understøttet flere af elevernes sanser undervejs på turen ved at inddrage dem mere aktivt i undervisningen, sådan at det havde været mere praktisk udeskoleundervisning, end bare læreren der talte udenfor klasserummet (Fugl, 2009, s. 21-23).

Læreren skal ydermere være stilladserende i elevernes arbejdsproces og konkretisere opgaverne for at fastholde eleverne i at være aktive, ellers kan de være tilbøjelige til at gøre noget andet, end det de får besked på (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 48-51). Observationer fra Lindholm Høje viser:

- En elev i bageriet går straks i gang med gentagne gange at hamre stenen ned i melet, inden læreren får fortalt, hvordan man maler mel.
- En anden elev går hele tiden fra bageriet og kigger på de andre aktiviteter, inden han får besked på at gå tilbage (bilag 5).

Dette understøttes af lærerens udtalelse: *"... hvis de ikke har helt klare strukturer over, hvad der skal foregå hvornår, så har de en tendens til at flagre og blive distraherede"* (bilag 3). Læreren skal hele tiden være



tydelig i sine instruktioner, fordi uderummets frihed giver større risiko for, at eleverne gør andre ting, end det der er givet besked på. Uderummet kan yderligere give en større uoverskuelighed for læreren i forhold til at holde øje med eleverne, end det ville være i et lukket klasserum (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 50).

Ifølge Theresa Schilhab er vores læringssystem bygget til at lære det, som vi finder vigtigt og interessant. Dette gør, at mange elever har svært ved at sidde stille i klasserummet og modtage undervisning i emner, som synes uinteressante for dem (Schilhab, Det biologiske vilkår, 2017, s. 57-59). Lærer2 udtaler sig om historieundervisningen således:

*"... altså det er jo lidt op ad bakke generelt, så synes de jo ikke, at det er det fedeste. Og når jeg får dem i udskoling, og jeg spørger, hvad har i haft om i historie, så er der mange af dem, der bare siger: "noget med konger og vikinger..." (bilag 3).*

Dette skyldes, ifølge Schilhab, at elevernes interesse kan være svær at fastholde i en undervisning, som i høj grad er styret af mål frem for individets oplevelse. Vores hjerner har brug for at blive stimuleret af omgivelserne, og derfor er det så vigtigt at supplere den almindelige undervisning med erfaringsbaserede oplevelser (Schilhab, Det biologiske vilkår, 2017, s. 57-59), som man gør i forbindelse med udeskole aktiviteter.

Dette leder mig videre til analysens del omkring udeskolens potentialer i forhold til at motivere elever i historieundervisningen.

### Elevers motivation i udeskoleundervisningen

I denne del af analysen ser jeg på, hvordan udeskoleundervisningen kan støtte elevernes motivation og engagement i historiefaget. Dette være sig både i den praktiske del af udeundervisningen, men også når eleverne befinder sig tilbage i klasserummet inden eller efter et udeskoleforløb.

Helt generelt kan man tale om, at elever, ifølge Louise Klinge, bliver motiverede, når de føler en vis selvbestemmelse i undervisningen (Klinge, 2017, s. 149-151). I observationerne fra Lindholm Høje viser det sig, at eleverne på forhånd har valgt, hvad de gerne vil i løbet af dagen og på baggrund af dette, bliver de inddelt i hold. Eleverne har en forventning til dagen i forhold til (bilag 5), hvad de skal lave, og fordi de selv har valgt, kan det være nemmere for dem at engagere sig i opgaverne. Derudover søger elever, ifølge Klinge, en mening med den undervisning, de modtager samtidig med, at den skal have forbindelse til virkeligheden (Klinge, 2017, s. 149-151). Elev5 siger i forbindelse med et spørgsmål om historieundervisning generelt: *"... fordi det er meget lang tid siden, og det ved jeg ikke, jeg er ikke specielt interesseret i, eller jeg er ret ligeglad med, hvad de gjorde, jeg vil hellere høre om, hvad der sker nu"* (bilag 4). Eleven giver udtryk

for, at han har brug for at lære mere om nutiden eller noget fra fortiden som har relation til den verden, han lever i. Man kan her med fordel forsøge at støtte eleverne i deres historiske bevidsthed, som viser eleverne, at de er efterkommere af historien og dermed er historieskabte, hvormed man kan drage paralleller fra fortiden til nutiden igennem emnet (Poulsen & Pietras, 2016, s. 131). Hertil siger lærer1: *"... når jeg underviser i udeskole handler det ofte om at finde en rød tråd i historien, hvilket giver eleverne større mulighed for at forstå aktuelle tilstande i en historisk kontekst"* (bilag 3). Han siger her, at historieundervisning ikke kun bør handle om, hvad der er sket, men også om at koble det til nutiden, og det kan man blandt andet gøre ved at lade eleverne undersøge på egen hånd, så undervisningen bliver mere praksisnær.

Klinges kompetencebehov sætter fokus på, at elever har brug for at blive udfordret og føle sig kompetente i forhold til de stillede opgaver (Klinge, 2017, s. 156-160). Dette handler om, at de stillede opgaver ikke skal overstige elevernes faglige niveau, men i forhold til udeskoleundervisningen giver det også mulighed for at lære på en anden måde end den meget brugte boglige del af historiefaget, og hertil siger lærer1:

*"... jeg oplever tit herude på Lindholm Høje, at de elever, som døjer med det faglige på hjemskolerne, de shiner ofte herude, og det er jo lidt synd, når man tænker på, at de måske kunne have haft nogle flere positive skoleoplevelser, hvis bare de fik lov til at komme en smule mere ud i undervisningen"* (bilag 3).

Udeundervisningens praksisaktiviteter kan på baggrund af lærerens udtalelse være med til at motivere de elever, som normalt har det svært i den almindelige undervisning. I udeundervisning er der ofte ikke noget bogligt indhold, og det handler i stedet om at bruge kroppen og sin kreativitet. Elev7 fra 5. klasse siger: *"...vi bevæger os meget mere, når vi er ude, det kan godt blive for svært, når man altid bare sidder stille og læser"* (bilag 4). Denne elev har altså, som også Klinge taler om, brug for at blive udfordret gennem bevægelse eller gennem mere åbne og undersøgende opgaver for at føle sig kompetent og engageret i undervisningen. Dermed kan man sige, at udeundervisningen kan bidrage positivt til elevers læring, fordi de oplever en mestring og en kunnen, som ikke er forbundet med den boglige del af faget.

Ifølge Louise Klinge vil elevernes behov for samhørighed også være medvirkende til, om de føler sig motiverede for undervisningen eller ej. Hvis de ikke føler sig som en del af et fællesskab vil det medføre, at motivationen falder. Det handler om at inddrage eleverne positivt i de sammenhænge, de indgår i (Klinge, 2017, s. 163-166). Jeg spurgte eleverne fra 5. klasse, hvad udeskoleundervisning betyder for fællesskabet i klassen, og hertil svarede elev8: *"Vi går og hjælper hinanden, vi sidder ikke bare for os selv med vores computer. Hvis nogen har brug for hjælp, så er man der..."* (bilag 4). En anden elev svarer: *"Altså vi har det mere sjovt sammen, vi griner og kan snakke med mange flere end man plejer"* (bilag 4).

Udeskoleundervisningen bliver altså af disse elever opfattet, som en tilgang, hvor der er større fokus på sammenholdet, fordi eleverne hjælper hinanden med opgaver, de griner sammen og snakker med andre fra klassen, end de normalt ville gøre. Dermed påvirker udeskoleundervisningen også elevernes trivsel positivt, hvilket stemmer overens med Mark Rickinsons undersøgelser om øget trivsel (Rickinson, et al., 2004). Hertil siger Klinge, at elever ofte vil agere mere hjælpsomt og venligt, hvis de føler, at de bidrager til fællesskabet (Klinge, 2017, s. 163-166), som yderligere understøttes af Rickinsons undersøgelser, som peger på, at udeskole bidrager positivt til elevernes emotionelle kompetencer (Rickinson, et al., 2004). Omkring udeskole og relationen til elevernes egen lærer og jeg selv, udtaler elever fra 6. klasse sig således:

*"... jeg synes,... det giver, det der indtryk af, at læreren rent faktisk sådan gerne vil de her børn... Det giver lidt et indtryk af, at de gerne vil lære os noget,... når de tager os med ud, og bruger deres tid på at forklare os, okay hvad er det der... og så gå hele byen rundt og fortælle os om hver enkelt bygning, det givet et meget stort indtryk af, at du gerne vil lære os noget om Hjørring" (bilag 4).*

*"Altså det giver et indblik i, hvordan læreren er, fordi hvis læreren bare vil have, vi er indenfor og sidde stille, så kan det godt være sådan lidt... men hvis man er udenfor og man prøver nogle ting, så er man en mega sjov lærer..." (bilag 4).*

Eleverne giver i citaterne udtryk for, at de føler, at læreren gør noget ekstra for eleverne, når han/hun planlægger en tur ud af klassen. Hertil siger Louise Klinge, at det også handler om for læreren at få skabt nogle positive bånd og relationer på tværs i klassen, og læreren skal vise eleverne, at han/hun kan lide dem og oprigtigt interesserer sig for dem (Klinge, 2017, s. 163-166), hvilket stemmer overens med det eleverne oplever. Rickinsons undersøgelser viser også en forbindelse mellem udeskole og positive relationer (Rickinson, et al., 2004). Jeg forsøgte i min egen praktik at få skabt en større relation til eleverne på vores tur i Hjørring. Turen var en god mulighed for at tale med eleverne om andre ting end undervisningen, når vi gik fra sted til sted. Her talte jeg blandt andet med en elev om problemer, hun oplevede derhjemme, og min rolle blev at være nærværende, omsorgsfuld og lyttende, når eleven talte (bilag 7). Jeg oplevede mere positivitet omkring min undervisning, da vi efterfølgende havde timer sammen på skolen, hvilket kan have noget at gøre med de nye bånd, jeg havde dannet med eleverne. Lærer2 siger i samme forbindelse: *"... og jeg taler mere med mine elever om alt muligt, når vi er på ture, det giver altid noget til relationen"* (bilag 4). Læreren peger på, at det kan være nemmere at få talt lidt ekstra med eleverne, når man indgår i andre sammenhænge med dem end normalt.

## Udeskoleundervisning udført i praksis

Ifølge definitionen af udeskole kan man se, at udeskoleundervisningen ikke kan stå alene, som en praksisoplevelse (Ejbye-Ernst & Bentsen, Pædagogiske værdier, 2017). Man kan som lærer godt tage på en udflugt med sine elever, men så kan man ikke kalde det for "udeskole". Ifølge Marianne Axelsen skal udeskole ses som et samspil mellem undervisning inde og ude, og man skal derfor som lærer være skarp på, hvordan man vil bruge udeundervisningen i sine forløb (Axelsen, 2018, s. 6-7). Lærer1 udtaler sig om, hvordan han mener, at nogle lærere misforstår begrebet "udeskole", og han giver udtryk for, at han synes det er synd, når en tur med eleverne ikke kobles sammen med den undervisning, som eleverne modtager i klasserummet:

*"Jamen en sodavandstur det er, at man på skolen finder ud af, at man skal ud og besøge et museum og så er man der, og egentlig ikke bruger det til så meget andet..., hvor jeg synes det er lidt synd, fordi der er en masse muligheder for at lave en masse fed undervisning ude, de her steder, og prøve og knytte nogle af de udstillinger og sådan noget, lidt mere direkte ind over sin undervisning i stedet for, at det ikke bare er, nu skal vi ud og se Fyrkat" (bilag 3).*

Marianne Axelsen redegør i sin artikel om udeskoledidaktik for inde-ude-inde modellen, som er baseret på Arne Nicolaisen Jordets beskrivelse af god udeundervisning. Den første fase foregår, ifølge Axelsen, ofte i klassen, og her gælder det for læreren om at præsentere eleverne for nyt stof, her også kaldet "tilegnelsessituationen" (Axelsen, 2018, s. 6-7). Dog siger lærer1 hertil:

*"Turen det... er klimakset på forløbet, men det kan ligeså vel være at turen det er... starten på forløbet, sådan at man har en fælles reference på, hvad det er man skal til at sidde og undersøge på de her fagportaler, eller hvad det er man underviser ud fra..." (bilag 3).*

Lærer1 kobler "udeskole" sammen med sin undervisning på skolen, men det er ifølge ham ikke vigtigt, hvilken rækkefølge tingene foregår i. Det kan afhænge af situationen, og hvordan det giver bedst mening. Elev3 og elev4 siger i forbindelse med et spørgsmål om, hvad det betyder for turen at have haft om et emne i klassen først: "Jeg tror, det vil være bedst at have om det først, sådan at man allerede ved en lille smule om det.", "Altså læreren har sagt noget for eksempel om moselig, og så kunne man tage ud og se noget om det bestemte moselig, og så ved man jo nogle ting om det, og så er det mere spændene" (bilag 4). Eleverne giver udtryk for, at udeundervisningen bør kobles sammen med undervisningen på skolen, fordi det for dem vil gøre oplevelsen mere relevant og betydningsfuld, end hvis de ingen forhåndsviden havde om emnet før turen.

Hvis man følger inde-ude-inde modellen bør "udprøvningsituationen" komme herefter. Her skal eleverne ud og gøre noget aktivt i forbindelse med undervisningen (Axelsen, 2018, s. 6-7). Jeg vender her tilbage til pointen om, at eleverne husker bedre, når de har været ude og afprøve noget eller se noget i virkeligheden.

Elev1 siger:

*"... altså undervisningen havde ikke givet den samme mening for mig, hvis vi bare havde været inde i klassen, så havde jeg faktisk ikke engang kunnet huske, hvad det var vi lavede i hele den, det der forløb, hvis vi ikke havde været ude, men det kan jeg så, fordi det jo er en oplevelse som vi ser, og ikke bare en som vi skal læse os frem til" (bilag 4).*

Eleven siger, at hun ikke ville have fået det samme ud af den efterfølgende undervisning i klassen, hvis jeg, i min praktik, kun havde fortalt om bygningerne i stedet for at vise eleverne rundt i byen. Den sidste fase er "konsolideringssituationen", hvor man afslutter forløbet, samler trådene og reflekterer over praksis. "Altså jeg tror, jeg havde glemt det, ligeså snart du havde fortalt det. Altså nu når jeg kan huske det, du fortalte derude, så kunne jeg jo lave opgaverne, når vi kom hjem" (bilag 4), siger elev3 om den efterfølgende undervisning på skolen, hvilket understøtter pointen om, at det efterfølgende gav mening for eleven at bruge oplevelsen i sin videre forståelse for emnet.

I min egen undervisning fra praktikken (bilag 6) forsøgte jeg mig med netop denne model. Vi havde teoretisk undervisning i klassen i de første undervisningslektioner, herefter var vi på tur ud af huset og efterfølgende bearbejdede vi det, vi havde oplevet i form af opgaver samt et afsluttende projekt. Jeg erfarede, ligesom Axelsen pointerer i sin artikel, at udeundervisningen kan bruges som en pædagogisk praksis, hvor man hele tiden skal se processens dele i sammenhæng med hinanden. Uderummet er ikke blot et sted, hvor eleverne lærer, men uderummet er med til at definere, hvad det er eleverne ender med at lære (Axelsen, 2018, s. 6-7). Da jeg efterfølgende spurgte eleverne nogle måneder efter forløbet, hvad de kunne huske fra min undervisning, nævnte alle turen i Hjørring by, hvilket viser, at det især var uderummet, som definerede, hvad eleverne fik ud af forløbet. Elev4: "Ja, vi lærte noget om Hjørring, om hvordan det var her i gamle dage, fx det gamle rådhus, købmanden, den gamle Føtex, apoteket og sådan nogle ting, som var her før og alt muligt" (bilag 4). Eleven her peger på konkrete bygninger, som hun forbandt med den undervisning, som havde fundet sted.

Læreren bør altid have en mening med den udeundervisning, der skal foregå samtidig med, at hun skal tænke didaktisk i denne proces, og der skal være et klart mål med undervisningen. Hertil handler det om igennem modellen hele tiden at bygge på elevernes viden i flere faser, fordi de på denne måde, ifølge Trine Hyllested, lærer mere (Hyllested, 2007, s. 65).

Dette leder mig videre til projekts diskussion, som tager udgangspunkt i, hvordan udeskoleundervisning kan leve op til fagets faglige formål.

## Diskussion af udeskole i forhold til historiefagets rammer og formål

Man kan som lærer anvende inde-ude-inde modellen og dermed nå et stykke i sin didaktiske planlægning, men modellen kan ikke alt. Modellen sikrer, at der i undervisningen er en sammenhæng mellem undervisningen inde og ude (Axelsen, 2018, s. 6-7), men ikke at historieundervisningen bliver kvalificeret sådan, at den også lever op til fagets faglige formål (Undervisningsministeriet, Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning, 2019). Denne kvalificering er dog yderst vigtig, hvis man ser på definitionen af udeskole. *"Udeskole opfattes her som regelmæssig undervisning uden for klasserummet som en del af årsplanen og baseret på Fælles Mål..."* (Ejbye-Ernst & Bentsen, Pædagogiske værdier, 2017, s. 15). Man skal som lærer integrere udeskole løbende i sin årsplan, men hvor ofte er der dog ikke enighed om, hvis man ser på forskellige definitioner, hvilket kan medføre en misforståelse af begrebet (Bentsen, Udeskole i Danmark: Potentialer, realiteter og udfordringer, 2019). Nogle vil, som tidligere nævnt, kun anvende udeskole, som et modspil til den daglige undervisning for at skabe variation. Men skal man sikre sig, at det er reel udeskoleundervisning, skal forløbene også rette sig mod fagformålet for det fag, man underviser i (Axelsen, 2018, s. 3). Ydermere nævner, Marianne Axelsen, nogle helt generelle praktiske udfordringer forbundet med denne type undervisning. Herunder fagets få timer på skoleskemaet, besværlighed i forhold til planlægning og gennemførelse, økonomi, vejret samt relevansen af at komme ud (Axelsen, 2018, s. 6-7). Men hvordan imødekommer man så historiefagets formål i udeskoleundervisningen samt disse nævnte udfordringer forbundet hermed?

Ifølge Jens Aage Poulsen og Jens Pietras bliver historieundervisningen ofte set som et vanskeligt fag for folkeskoleelever, fordi der i nogle tilfælde fokuseres for meget på første-ordensviden i undervisningen. Læreren skal i stedet bruge længere tid på et emne, hvor der arbejdes mere i dybden end bare den umiddelbare viden om et emne, for dermed at skabe større mening for eleverne (Poulsen & Pietras, 2016, s. 129-130). Kompetenceorienteringen i folkeskolen ligger op til, at eleverne arbejder mere undersøgende og videnskabskende. Her vil udeskoleundervisningen kunne bidrage til en større sammenhængsforståelse for eleverne, fordi de i processen arbejder mere undersøgende, hvilket gør, at de opnår samspil mellem første og andenordensviden samt procedureviden (Poulsen & Pietras, 2016, s. 129-130). Med kompetenceorienteringen kommer historiefagets tre kompetenceområder, som læreren er forpligtet på at undervise ud fra (Universitet, 2019). Det er væsentligt, at man inddrager kompetenceområderne og dermed opfylder fagets formål i forhold til, hvad eleverne ender med at få ud af udeskoleundervisningen, så det ikke bare bliver den såkaldte "pause" fra undervisningen. Men hvordan sikrer man sig så dette i

praksis? Kompetenceområderne indeholder mange muligheder, og det må være op til læreren selv at styre hvordan og hvilke kompetenceområder, der inddrages (Poulsen & Pietras, 2016, s. 134-138). Oplagt kan det i udeskoleundervisningen være at arbejde med; 'Kronologi og sammenhæng' (Undervisningsministeriet, Kronologi og sammenhæng, 2019), hvor eleverne med egne øjne kan se forandringer i samfundet ved, ligesom eleverne på Lindholm Høje, for eksempel at arbejde med vikingetiden set i perspektiv til verden i dag. Derudover vil 'kildearbejde' (Undervisningsministeriet, Kildearbejde, 2019) kunne inddrages på museer, hvor eleverne undersøger genstande (Fugl, 2009, s. 21-23), men man kan også bruge sit nærområde til at lade eleverne undersøge historiske spor og kilder.

Et centralt sigte med historiefaget er at styrke elevernes "historiske bevidsthed", hvilket blev en del af Fælles Mål 2009 (Pietras & Poulsen, Historiebevidsthed, 2016, s. 67), men hvordan stemmer dette sigte så overens med udeskoleundervisningen? Ifølge stk. 3 i historiefagets formål går "historisk bevidsthed" blandt andet ud på at styrke elevernes identitet med henblik på at skabe forståelse for, hvordan de og deres samfund er historieskabte men også historieskabende (Undervisningsministeriet, Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning, 2019). Udeskolen kan i dens undersøgende proces, i høj grad, hjælpe eleverne med forståelsen af dette. I kompetenceområdet 'historiebrug' og med arbejdsområdet 'historiske scenarier', kan udeskole give eleverne indsigt i livet i en anden tid, fordi de selv afprøver forskellige ting og indgår i forskellige historiske scenarier (Undervisningsministeriet, Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning, 2019). Dog kræver brugen af 'historiske scenarier' en klasse, som er villig til at lege med, ellers falder oplevelsen til jorden. Som en del af historisk bevidsthed, ligger også fortolkningen af 'historiebevidsthed', som er forståelsen af samspelet mellem fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Pietras & Poulsen, Historiebevidsthed, 2016, s. 67-68). Eleverne vil i deres praktiske aktiviteter i historie, forbundet med udeskole, ikke kunne undgå at lave fortolkninger af fortiden set ud fra, hvordan man levede på en given tid, i forhold til forholdene i dag. Dette kan ydermere skabe en forventning til fremtiden set i lyset af, at vores samfund ændrer sig løbende over tid. Udeskoleundervisningen kan altså være med til at fremme elevernes historiebevidsthed i en undervisning, som er meget sansebaseret og praktisk.

Slutteligt er det oplagt at tale om, hvordan man retfærdiggør udeskoleundervisning i historiefaget, når det ifølge Marianne Axelsen, også byder på nogle helt praktiske udfordringer i et fag, som har en forholdsvis lille plads på skoleskemaet (Axelsen, 2018, s. 3)? Udeskoleundervisningen har, ifølge analysen, nogle helt tydelige potentialer, og derfor vil jeg påstå, at man som lærer må imødekomme brugen af udeundervisning ved at tænke kreativt i sin planlægning, og se ud over eventuelle udfordringer forbundet med vind og vejr. Helt konkret ville udfordringer som "få timer på skoleskemaet, planlægning og gennemførelse" kunne imødekommes ved brugen af tværfaglige undervisningsforløb. Dette vil give læreren større frihed til at

”tage ud af huset” samtidig med, at undervisningen vil skabe en større sammenhængsforståelse for eleverne på tværs af fag i skolen. Det kan helt konkret dreje sig om, ifølge lærer1 (bilag 3), at man bytter timer indbyrdes med lærerne, eller at man tager afsted sammen i forbindelse med den tværfaglige undervisning. Dog kan der, som Axelsen nævner, også være økonomiske udfordringer forbundet hermed, og dette er en instans som ofte ikke kan ændres på, hvis skolen ikke tilbyder økonomisk støtte til udeskoleundervisning og ture ud af huset.

## Vurdering af undersøgelsen

Nedenfor vurderes undersøgelsen med fokus på reliabilitet, validitet og generaliserbarhed.

Undersøgelserne er, som tidligere beskrevet, baseret på interviews, observation og egen undervisning. Jeg har interviewet henholdsvis 12 skoleelever og to lærere, og derfor kan man ikke kalde undersøgelsen repræsentativ for alle lærere og elever på mellemtrinnet, men undersøgelsen besvarer dog stadig problemformuleringen og kan derfor anses for at være valid, i forhold til at være gyldige indikatorer for fænomenet, som søges undersøgt samt indenfor de udvalgte informanternes perspektiv. Observationen på Lindholm Høje er kun foretaget én gang, og derfor kan jeg ikke være sikker på, om undersøgelsen vil måle det samme hver gang. Både observationen og mit eget undervisningsforløb er observeret og foretaget af mig selv, og derfor kan disse ikke karakteriseres som værende objektive (Rønn, 2015, s. 95). Desuden kan jeg ikke være sikker på, at det er reel udeskoleundervisning i henhold til begrebsafklaringen, jeg har undersøgt i alle dele af empiriindsamlingsfasen, fordi jeg ikke kan garantere, at den undervisning elever samt lærere refererer til er systematisk undervisning indtænkt i lærerens årsplaner (Axelsen, 2018, s. 6-7). Dog er det stadig undervisning, som foregår udenfor klasserummet, som derfor vil give nogle indikationer for, udeskoleundervisningens potentialer, udfordringer, mulighed for motivation og engagement hos eleverne.

## Konklusion

I analysen fremgår det, at udeskoleundervisning medfører nogle helt klare potentialer i forhold til den almindelige klasseundervisning. Den praktiske del af udeskole har en positiv effekt på elevers læring, fordi eleverne gør sig egne erfaringer, er aktive i processen og mærker historieundervisningen på egen krop. Udeskoleundervisningen åbner op for elevernes indlevelsessevne og sansning i de konkrete oplevelser, de får udenfor klasserummet, som dermed skaber større betydning i hjernen og øger elevernes hukommelse i forhold til et emne. Disse konklusioner er baseret på ”erfaringspædagogikken” samt ”den neurobiologiske tilgang”, som samtidig i høj grad henvender sig til de elever, som har svært ved at sidde stille og modtage undervisning. Ifølge analysen stimuleres vores hjerner af vores omgivelser og derfor har



udeskoleundervisningen et større potentiale i forhold til at fange eleveres opmærksomhed og interesse for undervisningen end i klasseværelset. I tråd med problemformuleringen peger analysen også på nogle udfordringer forbundet med udeskoleundervisningen. Dette være sig både i forhold til erfaringspædagogikken, hvor det i analysen udledes, at ikke alle erfaringer vil være positive eller sande for alle elever, fordi nogle elever stadig vil være uforstående eller umotiverede overfor udeskoleundervisningen. Her kræver det, at læreren skaber mening med turen for eleverne, at læreren er tydelig i sine instruktioner samt inddrager alle elever. Læreren skal ydermere være meget stilladserende i processen, fordi uderummet giver større plads til elevernes færden på egen hånd, og derfor skal man fastholde eleverne i aktiviteterne.

Undersøgelsen del omkring eleveres motivation for historiefaget gennem udeskoleundervisning baseres på Louise Klinges "tre psykologiske behov", som gør sig gældende i forhold til al undervisning, men som også har nogle helt konkrete potentialer i forhold til udeundervisning. Elever oplever motivation og engagement, når de føler sig medbestemmende, og når de oplever en forbindelse til virkeligheden gennem undervisningen. Analysen peger på, at udeskoleundervisningen gør det nemmere for eleverne at koble fortiden til nutiden, fordi de undersøger noget i praksis og derfor bedre kan se fortiden med egne øjne. Udeskoleundervisning kan derudover medvirke til at flere elever føler sig kompetente i undervisningen. Den boglige del af historiefaget skubbes i baggrunden i denne proces, fordi det i højere grad handler om at bruge kroppen og sin kreativitet, hvilket kan medføre større deltagelse hos de elever, som normalt er bogligt svage. Samhørighed i klassen er yderligere en stor medvirkende faktor til om eleverne føler sig motiverede for undervisningen eller ej. Eleverne i undersøgelsen peger på, at deres indbyrdes bånd til både hinanden og læreren styrkes gennem udeundervisning. Eleverne indgår i nye relationer med hinanden, og arbejder sammen på andre måder end normalt, hvor de ofte sidder bag en bog eller computer, når de kommunikerer. Derudover føler nogle af eleverne, at de bliver hørt og set mere af læreren i denne form for undervisning samtidig med, at læreren opleves i et positivt lys, fordi der bliver gjort en større indsats for eleverne.

Ifølge analysen skal udeundervisningen ses i samspillet mellem undervisning inde og ude, og man skal som lærer have et klart billede af, hvordan udeskole begrebet skal forstås for at planlægge sin undervisning. Dette kan gøres ved brug af inde-ude-inde modellen, hvilket skaber større forståelse og relevans for eleverne, fordi læringen inddeles i flere faser, hvor der løbende kobles teori eller oplevelser på. Dog skal denne undervisning også bygges på historiefagets formål, fordi udeskoleundervisningen ikke bør stå alene eller blot som en "pause" fra den almindelige undervisning. Historiefagets formål bygger også på

kompetenceorienteringen, som giver læreren mange muligheder i sin planlægning af undervisningen, og det er op til den enkelte lærer, hvordan dette gøres.

## Perspektivering

Bachelorprojektet kan udvides med et større fokus på, hvordan udeskoleundervisningen lever op til skolens formålsparagraf (Undervisningsministeriet, Folkeskolens formål, 2019), og herunder elevernes dannelse i udeskolen. Derudover kan man inddrage udeskolens potentialer i forhold til kravet om 45 minutters bevægelse i gennemsnit om dagen (Undervisningsministeriet, Bevægelse , 2019). Der kan med afsæt i tværfaglighed laves yderligere undersøgelser om udeskolens potentialer og berettigelse i folkeskolen, og hvordan undervisningen dermed kan udvides. Slutteligt kunne undersøgelsen også have rettet fokus mod forskellen på piger og drenges syn på udeskoleundervisning.

## Litteraturliste

- Axelsen, M. (08. 03 2018). Historie med udeskoledidaktik. *Historiedidaktisk Tidsskrift*, s. 3. 6-7.
- Bendix, M., & Barfod, K. (2012). Udeskole - viden i virkeligheden "En kort vejledning om udeskolens praksis og didaktik". Frederiksberg, Danmark.
- Bentsen, P. (24. 04 2019). *Udeskole i Danmark: Potentialer, realiteter og udfordringer*. Hentet fra Skoven-i-skolen.dk: <https://www.skoven-i-skolen.dk/content/udeskole-i-danmark-potentialer-realiteter-og-udfordringer>
- Bentsen, P., & Ejbye-Ernst, N. (2017). Forskning i udeskole. I P. Bentsen, K. Barfod, & N. Ejbye-Ernst, *Udeskole didaktik for lærere og pædagoger* (s. 113, 119, 127). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, M. (2015). Om kvantitative og kvalitative metoder i teori og praksis for lærere. I K. m.f., *Empiri* (s. 29-37). Aarhus: KvaN og forfatterne.
- Dewey, J. (2005). Lærestoffets natur, 2. Elevens læring af stoffet. I J. Dewey, *Demokrati og uddannelse* (s. 200-202). Århus: Klim.
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017). Pædagogiske værdier. I N. Ejbye-Ernst, P. Bentsen, & K. Barfod, *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 15). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017). Udeskole og læring. I N. Ejbye-Ernst, P. Bentsen, & K. Barfod, *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 48-51). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Fugl, M. (2009). Det, jeg sanser, husker jeg. *Asterix nr. 45*, 21-23.
- Germeten, S., & Bakke, J. (2014). Observation: At indtage klasseværelset med sine egne sanser. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker - Indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 121-137). Aarhus : Forlaget Klim.
- Halkier, B. (2005). Styrker og svagheder ved brug af fokusgrupper. I B. Halkier, *Fokusgrupper* (s. 15-17). Frederiksberg C: Samfundslitteratur og Roskilde Universitetsforlag.
- Hyllested, T. (2007). *Når læreren tager ud af skolen, Ph.d. afhandling*. Ph.d.-studienævnet.
- Klinge, L. (2017). Understøttelse af tre psykologiske behov. I L. Klinge, *Lærerens relationskompetence - Kendetegn, betingelser og perspektiver* (s. 146-168). Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Jelling: HistorieLab.
- Mygind, L., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017). Om elevers syn på udeskole. I P. Bentsen, K. Barfod, & N. Ejbye-Ernst, *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 29-30). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. (2015). Det kvalitative forskningsinterview. I K. m.f., *Empiri* (s. 72-84). Aarhus: KvaN og forfatterne.
- Pietras, J., & Poulsen, J. (2016). Viden i historie. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik mellem teori og praksis* (s. 25-27). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. (2016). Historiebevidsthed. I J. Pietras, & J. A. Poulsen, *Historiedidaktik mellem teori og praksis* (s. 67). Latvia: Hans Reitzels Forlag.

- Poulsen, J. A. (2013). Læremidler i praksis. I J. A. Poulsen, *Historie - I serien Mål og midler* (s. 152-157). Aarhus : Klim.
- Poulsen, J., & Pietras, J. (2016). Forenklede Fælles Mål. I J. A. Poulsen, & J. Pietras, *Historiedidaktik mellem teori og praksis* (s. 127-138). Latvia: Hans Reitzels Forlag.
- Rasch-Christensen, A. (2012). Hvad ved vi om historieundervisningen og historiedidaktik? I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historiepædagogik* (s. 77-78). Aarhus: Kvan.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. (03 2004). *A Review of research on Outdoor Learning*. Field Studies. Hentet fra Field Studies.
- Rønn, C. (2015). Casebaserede undersøgelser. I KvaN, *Empiri* (s. 94-96). Aarhus C: KvaN og forfatterne.
- Schilhab, T. (2017). Det biologiske vilkår. I T. Schilhab, *Naturlig læring* (s. 57-59). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Schilhab, T. (2017). Fang opmærksomheden - At lære af eller om verden. I T. Schilhab, *Læringens DNA* (s. 25-27). Gylling: Aarhus Universitetsforlag.
- Solud, H. (2014). Interview som forskningsmetode i klasseværelsesforskning. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker - Indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 139-154). Århus: Forlaget Klim.
- Therkildsen, N. S. (2018). *Motivation i undervisningen, praktkniveau 3*. UCN Hjørring.
- Tiller, T. (2014). At forske i skolens hverdag. I M. Brekke, & T. Tiller, *Læreren som forsker - Indføring i forskningsarbejde i skolen* (s. 38-39). Aarhus: Forlaget Klim.
- Undervisningsministeriet. (05. 03 2019). *Bevægelse*. Hentet fra Undervisningsministeriet : <https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>
- Undervisningsministeriet. (24. 04 2019). *Folkeskolens formål*. Hentet fra Undervisningsministeriet: <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Undervisningsministeriet. (26. 02 2019). *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: [https://arkiv.emu.dk/modul/historie-fælles-mål-læseplan-og-vejledning](https://arkiv.emu.dk/modul/historie-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning)
- Undervisningsministeriet. (24. 04 2019). *Kildearbejde*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/historie/kildearbejde>
- Undervisningsministeriet. (24. 04 2019). *Kronologi og sammenhæng*. Hentet fra EMU Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/historie/kronologi-og-sammenhaeng>
- Universitet, A. (24. 04 2019). *Undervisningsministeriet: Vejledning for faget historie, 2016*. Hentet fra danmarkshistorien.dk: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/undervisningsministeriet-vejledning-for-faget-historie-2016/>

## Bilag

### Bilag 1: Interviewguide til lærere

#### Spørgsmål til faglig baggrund:

- Hvor længe har du været lærer? Hvilke fag er du uddannet i?
- Hvad er din holdning til historiefaget? Har det plads nok på skoleskemaet?
- Hvordan oplever du generelt elevers holdning til historiefaget?
- Føler du dine elever er motiverede i forhold til historieundervisningen?
- Hvilke emner er eleverne mest begejstrede for at arbejde med?
- Hvordan varierer du din undervisning?
- Hvor finder du inspiration til planlægning af din undervisning?
- Hvilke arbejdsmetoder, tænker du eleverne bedst kan lide? Altså internet, bog, udeundervisning osv.?
- Arbejder du tværfagligt med historiefaget? Hvis ja, hvordan?

#### Spørgsmål omhandlede udeskole:

- Tager i på ture ud af huset i forbindelse med din historieundervisning?
- Hvor ofte tager i på ture ud af huset?
- Hvor kunne disse ture gå hen?
- Hvordan forbereder du eleverne på ture ud af huset fagligt?
- Hvordan bruger du det i har oplevet ude efterfølgende i undervisningen?
- Hvordan oplever du eleverne ude af huset frem for i klasseundervisning?
- Ville du gerne mere ud af huset i forbindelse med undervisningen?
- Hvilke udfordringer ser du der er i forhold til udeskole undervisning?
- Hvilke muligheder/fordele ser du?
- Hvad tror du generelt eleverne kan få ud af, at komme udenfor klassen/skolen for at modtage undervisning?

#### Spørgsmål til FFM, identitet og historiekanon:

- Hvordan forholder du dig til fagets formålsparagraf?
- Bruger du paragraffen i din planlægning af undervisningen?
- Tænker du over at skulle danne dine elever igennem historieundervisningen?
- Hvordan indtænker du det i undervisningen?
- Kan du på stående fod fortælle noget af det, der står i den?
- På hvilke måder hjælper du eleverne med deres identitetsdannelse?
- Hvor stor en betydning tror du elevernes tid i folkeskolen har på deres videre liv?
- Hvad er dit forhold til historiekanonlisten?

## Bilag 2: Interviewguide til elever i 5.-6. klasse

### Spørgsmål i forhold til syn på historiefaget:

- Hvilket fag kan i bedst/mindst lide i skolen?
- Hvad synes i om historiefaget?
- Kan i forklare, hvad i laver i historie?
- Hvad vil i gerne arbejde med i historie? Hvilke emner?
- Der er før lavet undersøgelser om, hvad elever synes om historieundervisningen, og mange svarer, at det er kedeligt, hvorfor tror i det er sådan?
- Hvilke måder kunne man arbejde på i historie, som ville interessere jer?

### Spørgsmål til Lindholm Høje besøget (kun til fokusgruppe 2):

- Forklar hvad i lavede på Lindholm Høje
- Havde i arbejdet med vikingetiden, inden i tog afsted til Lindholm Høje?
- Hvorfor tror i, at i skal arbejde med vikingetiden?
- Hvordan var det at være viking for en dag?
  - Følte I, at dagen gav et billede af vikingetiden?
- Hvad kunne vikingetiden betyde for den verden, vi lever i nu?
- Kan i huske, at i arbejdede med kilder på Lindholm Høje/ja hvordan?
  - Hvordan var det at stå med kilderne i hånden, når i skulle lære om dem?
- Deltog jeres historielærer i aktiviteterne derude?

### Spørgsmål til egen undervisning (kun til fokusgruppe 1):

- Kan i huske, hvad vi lavede i historie, da jeg var her?
- Hvad var overemnet i historie, da jeg underviste jer?
- Hvordan var det at gå rundt og se byen/bygningerne, imens jeg fortalte?
- Blev det sværere eller nemmere at leve sig ind i det, der blev fortalt?
- Kan i huske, om vi havde arbejdet med Hjørring, inden vi tog ud i byen?
  - Hvordan?
- Hvordan adskilte dette sig fra den normale undervisning?

### Spørgsmål til udeundervisning:

- Hvad synes i om at komme ud af huset i historiefaget?
- Burde man gøre det mere eller mindre?

- Hvor ofte kommer i ud i jeres historieundervisning?
- Hvor har i været henne?
- Hvad lavede i på disse ture?
- Hvis i skal på tur ud af huset, laver i så noget på skolen inden, som også har med det emne at gøre?
- Hvad betyder en tur ud af huset for jeres indbyrdes forhold i klassen?
- Hvad betyder en tur ud af huset for jeres forhold til jeres lærer?

#### Spørgsmål til motivation og forståelse for undervisningen:

- Ved i hvad motivation betyder?
- Forklar motivation
- Hvornår føler i jer mest motiverede i historieundervisningen?
- Når i starter på ny undervisning eller nyt emne, fortæller jeres lærer så, hvad i skal lære og hvorfor?

#### Bilag 3: Uddrag af lærerinterviews

Lærer1: *"Udeskole det er altid en fed ting fordi, at de får selv lov til at prøve nogle ting, opleve nogle ting og være i nogle ting, der hvor det skete i stedet for, at de skal læse om det... det kan gi' det mere praktiske og bedre mulighed for indlevelse, i det man nu skal have om, i det hele taget så kan man sige, det er vidt forskellige måder, vi lærer på, så den der taktile del, se og røre og være en del af det, det er der altså mange som reagerer rigtig positivt på."*

Lærer1: *"...når jeg underviser i udeskole handler det ofte om, at finde en rød tråd i historien, hvilket giver eleverne større mulighed for at forstå aktuelle tilstande i en historisk kontekst."*

Lærer1: *"...jeg oplever tit herude på Lindholm Høje, at de elever, som døjer med det faglige på hjemskolerne, de shiner ofte herude, og det er jo lidt synd, når man tænker på, at de måske kunne have haft nogle flere positive skoleoplevelser, hvis bare de fik lov til at komme en smule mere ud i undervisningen."*

Interviewer: *"Sådan helt generelt, hvordan varierer du din undervisning?"*

Lærer1: *"Altså jeg varierer meget imellem, at de ikke kun er stillesiddende, og, og at de også får lov at få fingrene lidt i det, øh jeg har kilder, øh knyttet til de flere, altså praktiske kilder, som de får lov til at se og røre og undersøge, ture ud af huset, ikke bare en sodavandstur, for at komme væk fra skolen, men en tur som er i tråd med det undervisningsforløb man er i gang med, og det er så også jævnfør, at jeg underviser på skoletjenesten, at jeg synes det er fedt"*

Interviewer: *"Vil du ikke lige forklare, hvad du mener med 'sodavandstur'?"*

- Lærer1: *"Jamen en sodavandstur det er, at man på skolen finder ud af, at man skal ud og besøge et museum og så er man der, og egentlig ikke bruger det til så meget andet end at være der, hvor jeg synes det er lidt synd, fordi der er en masse muligheder for at lave en masse fed undervisning ude, de her steder, og prøve og knytte nogle af de udstillinger og sådan noget, lidt mere direkte ind over sin undervisning i stedet for, at det ikke bare er, nu skal vi ud og se Fyrkat."*
- Interviewer: *"Jamen hvordan forbereder du dem på en tur, så laver du et forløb for eksempel...?"*
- Lærer1: *"Forløbet det hænger, det, jeg prøver på at turen det er klimakset på forløbet, men det kan ligeså vel være at turen det er i gang, starten på forløbet, sådan at man har et fælles reference på, hvad det er man skal til at sidde og undersøge på de her fagportaler, eller hvad det er man underviser ud fra. Så det prøver jeg."*
- Interviewer: *"Nu siger du selv med økonomi, men også med lektioner, får du lov at låne en lektion eller hvordan gør i rent organisatorisk?"*
- Lærer1: *"Vi bytter sådan at de varetager de timer jeg skulle have haft, og så tager jeg dem afsted en hel dag. Eller frem til middag eller et eller andet, ellers kan vi godt tage af sted flere lærere sammen."*
- Lærer2: *"...og når vi ser på forskning omkring hjernen, og hvordan børn lærer bedst, så det der helt stillesiddende arbejde,... altså det er der jo meget, forskning der siger, at det lærer de faktisk ikke noget af. Øh så udeskole kan noget helt andet, altså det kan holde eleverne vågne og det kan også øh, gøre at de tager mere læring ind, og jeg tror de husker bedre...,"*
- Lærer2: *"...fordi hvis de ikke har helt klare strukturer over, hvad der skal foregå hvornår, så har de en tendens til at flagre og blive distraherede."*
- Lærer2: *"...altså det er jo lidt op ad bakke generelt, så synes de jo ikke, at det er det fedeste. Og når jeg får dem i udskoling, og jeg spørger, hvad har i haft om i historie, så er der mange af dem, der bare siger: "noget med konger og vikinger...".*
- Lærer2: *"...og jeg taler mere med mine elever om alt muligt, når vi er på ture, det giver altid noget til relationen"*



#### Bilag 4: Uddrag af elevinterviews

- Elev1: *"... jeg ville personligt synes, at det ville være meget federe, fx at komme ud og lege vikinger eller komme ud på Mosgaard Museum og så prøve og se de der ting, hvad skete der rent faktisk..., i stedet for man bare kigger på, hvad læreren skriver, og så laver nogle opgaver omkring det."*
- Interviewer: *"Har i lagt mærke til, hvor meget i kan fortælle og egentlig huske fra jeres undervisning i forhold til, da jeg spurgte jer i starten, hvorfor tror I, at I kan huske dette bedre?"*
- Elev 2: *"Det har nok været en oplevelse."*
- Elev 3: *"Og så, altså samtidig så kunne man også have det sjovt med hinanden, og så kunne vi snakke om det sammen, og det tror jeg også kan hjælpe med at huske det."*
- Interviewer: *"Hvordan adskiller udeundervisningen sig fra den almindelige undervisning, hvor i for eksempel læser i en bog?"*
- Elev 3: *"Øh, der er mange elever, der har svært ved at sidde stille, men når man går ud så går man jo imens, og det tror jeg jo, man får frisk luft, og det tror jeg også hjælper på dem, som har svært ved bare at læse i en bog."*
- Interviewer: *"Det der du siger med, at det fra 1300-tallet, hvorfor tænker du, det er træls at have om?"*
- Elev 4: *"...fordi det er meget lang tid siden, og det ved jeg ikke, jeg er ikke specielt interesseret i, eller jeg er ret ligeglad med, hvad de gjorde, jeg vil hellere høre om, hvad der sker nu."*
- Elev7: *"...vi bevæger os meget mere, når vi er ude, det kan godt, øhm, blive for svært, når man altid bare sidder stille og læser."*
- Interviewer: *"Betyder turen noget for jeres sammenhold i klassen?"*
- Elev8: *"Vi går og hjælper hinanden, vi sidder ikke bare for os selv med vores computer. Hvis nogen har brug for hjælp, så er man der..."*
- Elev9: *"Altså vi har det mere sjovt sammen, vi griner og kan snakke med mange flere end man plejer."*
- Interviewer: *"Gør turen noget ved jeres forhold til jeres lærer?"*

- Elev 1: *"Altså jeg synes det gør det der med, at det får, det giver det der indtryk af, at læreren rent faktisk sådan gerne vil de her børn, sådan få dem til at lære i stedet for at sige, sådan okay, nu skal i læse i den her bog, og så går jeg herover og laver noget andet. Det giver lidt et indtryk af, at de gerne vil lære os noget, altså lærerne, når de tager os med ud, og bruger deres tid på at forklare os, okay hvad er det der, jamen det er sådan og sådan, og så gå hele byen rundt og fortælle os om hver enkelt bygning, det giver et meget stort indtryk af, nu var det jo så lige dig, men det giver os et indtryk af, at du gerne vil lære os noget om Hjørring."*
- Elev 2: *"Altså det giver lidt indblik af, hvordan læreren er, fordi at, altså hvis at læreren bare vil have vi er indenfor og sidde stille, så kan det godt være sådan lidt, åh sådan en lærer har vi, sådan en kedelig lærer, men hvis man er udenfor og man prøver nogle ting, så er man en mega sjov lærer, og det viser bare at læreren gerne vil være tættere på eleverne, og eleverne på læreren og så har man bare sådan et godt skab til læreren."*
- Interviewer: *"Hvad tror i det betyder, at man har haft om det man skal ud og se først?"*
- Elev 4: *"Jeg tror, det vil være bedst at have om det først, sådan at man allerede ved en lille smule om det."*
- Elev 3: *"Altså læreren har sagt noget for eksempel om moselig, og så kunne man tage ud og se noget om det bestemte moselig, og så ved man jo nogle ting om det, og så er det mere spændene."*
- Interviewer: *"Tror I, at I havde fået det samme ud af min undervisning om Hjørring, hvis vi ikke havde været på tur?"*
- Elev 3: *"Altså jeg tror, jeg havde glemt det, ligeså snart du havde fortalt det. Altså nu når jeg kan huske det du fortalte derude, så kunne jeg jo lave opgaverne, når vi kom hjem."*
- Elev 1: *"Det vil jeg så sige er et klart nej, altså undervisningen havde ikke givet den samme mening for mig, hvis vi bare havde været inde i klassen, så havde jeg faktisk ikke engang kunnet huske, hvad det var vi lavede i hele den det der forløb, hvis vi ikke havde været ude, men det kan jeg så, fordi det jo er en oplevelse som vi ser, og ikke bare en som vi skal læse os frem til."*
- Elev4: *"Ja, vi lærte noget om Hjørring, om hvordan det var her i gamle dage, fx det gamle rådhus, købmanden, den gamle Føtex, apoteket og sådan nogle ting, som var her før og alt muligt."*

## Bilag 5: Udvalgte observationer fra Lindholm Høje

- Eleverne har på forhånd valgt, hvad de gerne vil lave på dagen
- Dette gør det nemmere at starte undervisningen, fordi der ikke er diskussion omkring holddeling
  - Bageriet
  - Smederiet
  - Udendørsaktiviteter med hammerkast og bueskydning
- Eleverne lærer, hvordan man lavede mad i vikingetiden og forstår dermed hvad produktet de laver skal bruges til – energikilde til overlevelse
- De indgår i aktiviteterne uden brok
  - Smeder spyd
  - Laver dej/kværner mel
  - Skyder med bue og pil/hammerkast
- En elev i bageriet går straks i gang med gentagne gange at hamre stenen ned i melet, inden læreren får fortalt, hvordan man maler mel... En anden elev går hele tiden fra bageriet og kigger på de andre aktiviteter, inden han får besked på at gå tilbage.
- Eleverne har på forhånd valgt, hvad de gerne vil lave på dagen
  - Bageriet
  - Smederiet
  - Udendørsaktiviteter med hammerkast og bueskydning

## Bilag 6: Lektionsplan for undervisningsforløb om lokalhistorie

7.-9. klasse:

Kompetencemål: Historiebrug

Kompetenceområde: Eleven kan forklare sammenspil mellem fortid, nutid og fremtid

### Konstruktion og historiske fortællinger fra 1:

Færdighedsmål: Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger.

Vidensmål: Eleven har viden om sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger.

**Læringsmål:**

- Jeg ved hvad begrebet lokalhistorie er, og jeg kender til dele af Hjørrings bys historie, herunder Hjørring som købstad.
- Jeg kan undersøge og forklare historien bag et vejnavn fra Hjørring, og dertil udarbejde en planche.
- Jeg kan deltage i en udflugt, lytte og stille spørgsmål til turen.
- Jeg har viden om Hjørring i gamle dage, og som købstad, i fortiden, nutiden og kan reflektere over fremtiden.
- Jeg kan udarbejde et produkt, enten en rap eller en film om Hjørring i gamle dage og kan lave en fremlæggelse for klassen.<sup>1</sup>

Lektion	Indhold
1-2.	<p>Eleverne får overemnet "lokalhistorie" – de bliver sat til at skrive overskriften "Hjørring" på deres computer og får nu 4 min til at skrive alt de kan ned om Hjørring.</p> <p>Spørgsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvorfor tror I, at I skulle skrive, hvad I ved om Hjørring?</li> <li>• "Hvad er historie"? Ikke bare noget som skete for mange hundrede år siden, men det sker lige her og nu med jer i jeres by – I er historieskabte og historieskabende!</li> <li>• Hvad kan være historie i Hjørring? <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ALT – men noget af det kan også perspektiveres til det nationale og det globale</li> <li>○ Den lille og den store historie</li> </ul> </li> <li>• Lokalhistorie – hvorfor og hvordan?</li> </ul> <p>For at give konkrete eksempler på, at historien findes i lokalområdet gives nogle vejnavne fra Hjørring, som eleverne skal Google og finde information omkring. Dette kan være personen bag navnet eller vejens betydning/oprindelse. Dette gøres i</p>

<sup>1</sup> <https://www.emu.dk/omraade/gsk-lærer/ffm/historie/7-9-klasse/historiebrug-obligatorisk>

	<p>grupper, og eleverne skal kort fremlægge, hvad de har fundet ud af:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capt. Rottbølls vej (Modstandsmand Christian Michael Rottbøll (Børglum Kloster)</li> <li>2. Camillo Bruuns Vej (Camillo Bruun, redaktør, forfatter og bogtrykker)</li> <li>3. Store Kirkestræde (fortæller om byens udvikling, man kan kigge på gamle kort og se, hvordan byen har set ud)</li> <li>4. A.F. Heidemann Vej (Nordmand som bosatte sig i DK, byggede det første jernstøberi i Jylland, siger noget om den industrielle del af Hjørring)</li> <li>5. Østergade (Hjørrings vigtigste handelsgade – siger noget om byen som købstad)</li> </ol>
3-4.	<p>Opsamling fra sidste gang – eleverne ser på hinandens plancher og der svares på spørgsmål i en 'Kahoot'.</p> <p>"Hjørring som købstad"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Her arbejdes med elevernes nærmiljø (alle kan relatere til handel og "shopping")</li> </ul> <p>Tekst om Hjørrings oprettelse som købstad, fattigdom efter reformationen og brandene der hærgede i Hjørring.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan så Hjørring ud i gamle dage</li> <li>• Handel</li> <li>• Transport</li> </ul> <p>Se læseguide og tekst om Hjørring i gamle dage</p> <p>Dette giver en forforståelse for Hjørrings historie og leder op til en byvandring, hvor jeg fortæller om de gamle bygninger og brugen af dem.</p>
5-6.	<p>Gå tur i Hjørring hvor jeg fortæller om Hjørrings gamle bygninger og handels steder.</p> <p>Skal give et indblik i, hvordan det var engang – hvad er der nu?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gamle købmænd i Hjørring</li> <li>• Markedspladsen foran rådhuset</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Metropol (vigtigt handelspunkt for Hjørring, hvad lå der før?</li><li>• Det gamle rådhus</li><li>• Føtex på springvandspladsen</li></ul> <p>Tag gamle billeder med fra byen på turen, som sendes rundt til eleverne!</p> <p>På vejen hjem "tip en 13'er" om dagens rundtur</p> <p>Se bilag om lokalhistorisk ekskursion</p>		
7-8.	<p>1. lektion: Gennemgang af Hjørring i dag med fokus på: Hjørring Handel</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Hvad/hvordan tiltrækkes byens kunder? (Events, Open By Night, gavekort, Facebook opslag, kendte på besøg i Metropol, dinosaur tema, tilbudsaviser, film osv.)</li></ul> <p>Refleksion: Hvordan ser Hjørring ud om 50 år? Skriv ned hvad i tror fremtidsperspektivet på Hjørrings handel er?</p> <p>Disse ovenstående opgaver handler om fortid, nutid og fremtid (historiebevidsthed).</p> <p>2. lektion: Opstart på opgave om lokalhistorie</p> <p>eleverne trækker en opgave i grupper – herunder en rap eller en film om Hjørring – se opgave beskrivelse</p>		
9-10.	Eleverne laver deres fremlæggelser færdige.		
11-12.	Eleverne fremlægger i grupper	Vi gennemgår læringsmålene – evaluering	Kahoot om hele forløbet – evaluering

### Bilag 7: Refleksioner over egen undervisning fra praktikken

#### Lektion 1.-2.

I disse lektioner startede jeg forløbet om lokalhistorie op. Jeg talte i begyndelsen med eleverne om, hvad de forstod ved historiefaget, samt deres holdning til faget. Nogle af de svar jeg fik var: "Det er et af de

kedeligste fag i skolen”, og ”Det er et fag, hvor vi altid laver det samme”. Dog var der selvfølgelig også positive kommentarer til faget.

### **Lektion 5.-6.**

Disse lektioner foregik i Hjørring by, hvor vi gik i samlet flok rundt for at se på de gamle bygninger. Jeg fortalte om bygningerne og stillede løbende spørgsmål til eleverne. Både baseret på almen viden men også på den foregående undervisning. Når vi gik fra en post til en anden, sørgede jeg for at tale med eleverne, fordi jeg samtidig gerne ville styrke min relation til dem. Det resulterede i, at blandt andet en elev åbnede sig op for mig og fortalte, at hun havde det svært derhjemme. Dog fortalte hun, at hun allerede havde talt med en lærer om det, hvortil jeg svarede, at hvis hun havde brug for det, kunne hun også altid tale med mig. Derudover spurgte jeg eleverne, hvad de synes om turen. Mange var positive og sagde, at de lærte meget af turen, samtidig med at det var dejligt med frisk luft. Nogle af de kommentarer jeg fik var: *”Jeg lærer meget bedre, når vi kommer ud af klassen”* og *”det er meget nemmere at forstå undervisningen, når jeg kan se tingene for mig”*. Jeg oplevede rigtig mange deltage og svare på spørgsmål, dog var der nogle få, som også i undervisningen gemmer sig lidt, som jeg ikke kunne inddrage helt. Jeg forsøgte at tale med to af disse elever, som jeg tydeligt kunne mærke på, at de ikke havde hørt efter eller forstået, hvad jeg talte om. Løbende havde jeg billeder af bygningerne med, som de så ud i gamle dage, hvilket jeg viste til eleverne. Her kunne jeg høre flere sige: *”Vildt at det har set sådan ud engang”*. En elev gav udtryk for, at det var fedt at se tingene rigtigt, imens jeg fortalte om det.