

UDESKOLE I NATUR/TEKNOLOGI

2. Juni 2020

Udarbejdet af: Kamilla Brønd Nielsen, 239696 og Lotte
Lægsgaard Pedersen, 214217

VIA University College Campus Silkeborg Læreruddannelsen

Vejleder: Inger Charlotte Ormstrup og Chung Kim

Antal anslag: 88.509

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	3
Læsevejledning	4
Opgavens metode.....	5
Videnskabsteoretisk afsæt.....	5
Fænomenologien.....	5
Erfaringspædagogikken.....	6
Dimensioner af inkluderende klasseledelse	6
Empirisk metode	7
Undersøgelsesdesign.....	7
Beskrivelse af undervisningsforløb.....	7
Observationsarbejde	8
Interview	9
Eksisterende forskning om udeskole	10
Begrebsafklaring	11
Hvad er udeskole?.....	11
Teoretisk afsæt.....	13
Social læringsteori.....	13
Læring som social praksis.....	13
At lære i praksisfællesskaber	14
Motiverende undervisning.....	15
Drivkraft og mening.....	15
Indre og ydre motivation.....	15
Udeskole	16
Skolens forlængede arm	17
Udeskole som læringsrum	18
Praksisnær analyse	18
Tema 1: Rammesætning af udeskole.....	19
Settings i uderummet.....	19
Forarbejdelse, udeoplevelse og bearbejdning og refleksion.....	21
Tema 2: Motiverede elever.....	24
Udeskole som motivationsfaktor	24
Indre- og ydrestyret motivationsfaktorer.....	25
Motivation gennem gøremål.....	26
Tema 3: Praksisfællesskaber i udeskole	27

Etablering af et gensidigt engagement	27
Meningsforhandlinger i en fælles virksomhed	29
Fælles ressourcer i uderummet	30
Diskussion	30
Den rammesættende dimension.....	31
Den relationelle dimension	32
Den didaktiske dimension	33
Den organisatoriske dimension	34
Handleperspektiver	35
Vurdering af undersøgelsen.....	36
Konklusion.....	36
Perspektivering.....	38
Referencer	40
Bilag 1: Model over centrale dimensioner i inkluderende klasseledelse.....	43
Bilag 2: Elevinterview	44
Transskribering - uddrag af elevinterview.....	44
Bilag 3: Transskribering - Uddrag af lærerinterview med lærer A.....	46
Bilag 4: Transskribering - Uddrag af lærerinterview med lærer B.....	47
Bilag 5: Observationsskema d. 7.1.2020	48
Bilag 6: Observationsskema d. 14.1.2020	49
Bilag 7: Observationsskema d. 21.1.2020	50
Bilag 8: Observationsskema d. 27.1.2020	51
Bilag 9: Survey	52

Indledning

Naturen er verdens bedste legeplads, men alligevel kommer børn alt for lidt ud i naturen (Gjerding, 2018). Flere undersøgelser påpeger desmere, at børn kommer langt mindre ud end deres forhenværende generationer (Madsen, 2018). Ifølge EMU skal faget natur/teknologi, gennem kompetent undervisning, bidrage til elevens alsidige udvikling, herunder også den naturfaglige dannelse (Undervisningsministeriet, 2019, s. 5). Denne naturfaglige dannelse er dog svær at bibringe, hvis undervisningen ikke afspejler et korrekt billede af de naturvidenskabelige problemstillinger, som vi konstant står overfor (Edlev, 2015, s. 13f). Gennem vores sidste praktik stiftede vi bekendtskab med en skole, hvis profil indebærer udeskole, hvor *"(...) udeskolen indbyder til en mere helheds- og problemorienteret undervisning, hvor børnene må analysere, afprøve hypoteser, undersøge, sammenligne og sammenfatte."* (Bjedstrup Skole, 2010). Udeskole kan være et alternativ til tavleundervisningen, hvor især elevernes naturfaglige dannelse sættes i fokus. Dog oplever vi, at der til stadighed er mange lærere, som ser udeskole som værende besværligt i forhold til planlægning, tid og ressourcer. Dette understreger Peter Bentsen og Niels Ejbye-Ernst i deres kortlægning tilbage fra 2014, hvor procentsatsen for skoler, der implementerer udeskole, er 17,8% (Ejbye-Ernst & Bentsen, Artikel 2. Undersøgelse af udbredelsen af udeskole i 2014, 2014, s. 11). Det lader til, at brugen af uderummet, som et kontinuerligt lærings- og indholdsmæssigt rum, er en sjældenhed i folkeskolerne. Det er vigtigt at spørge sig selv, hvordan vi kan planlægge en undervisning, der danner rød tråd fra det autentiske virkelighedsbillede og tilbage til klasseværelset. Præcis dette specificeres også i natur/teknologi-fagets identitet, som det fremgår af læseplanen for faget natur/teknologi, stk. 2:

"Elevernes læring skal i vidt omfang bygge på deres egne oplevelser, erfaringer, iagttagelser og undersøgelser, som skal medvirke til, at de udvikler praktiske færdigheder, kreativitet og evne til samarbejde. Elevernes glæde ved at beskæftige sig med natur, teknologi, livsbetingelser og levevilkår samt deres lyst til at stille spørgsmål og lave undersøgelser både inde og ude skal vedligeholdes og fremmes." (Undervisningsministeriet, 2019, s. 5).

Især motivationsspektret sat i forbindelse med udeskole finder vi yderst spændende, da manglende motivation hos nogle elever er et problemfelt, som har fyldt meget hos os gennem vores studietid. Flere forskningsstudier påpeger, hvilke positive følger udeskole har på

elevernes sociale relationer, trivsel, motivation og læring, hvorfor vi ikke forstår, at det ikke implementeres i højere grad (Bentsen & Ejbye-Ernst, Forskning i udeskole, 2017, s. 119ff). Endvidere har vi vores lærerprofession i tankerne, når vi ønsker at varetage "(...) en dannelsesproces, hvor såvel det faglige indhold som elevernes personlige og sociale udvikling tilgodeses (...)" (Larsen, 2013, s. 297), med fokus på elevernes motivation og praksisfællesskaber. Implementering af udeskole i den danske folkeskole efterlader os dog med ubesvarede spørgsmål. For hvordan implementerer vi udeskole i et fag som natur/teknologi? Hvordan sikrer vi bedst muligt, at udeskole lever op til de faglige mål og krav for faget og ikke blot anses som værende en pause fra den almindelige undervisning? Hvordan kan vi gøre brug af udeskole i natur/teknologi, således praksisfællesskabet styrkes, motivationen fremmes og undervisningen bliver sammenhængende? Ovenstående spørgsmål har ledt os frem til følgende problemformulering,

"Hvordan kan implementeringen af udeskole på mellemtrinnet fremme elevernes motivation og medvirke til styrkede praksisfællesskaber i faget natur/teknologi?"

Læsevejledning

Gennem praksiserfaringer, vidensdeling og på baggrund af læst litteratur er vores påstand, at udeskole kan øge elevernes motivation og bidrage positivt til praksisfællesskabet. Dette har vi i denne opgave forsøgt at undersøge nærmere.

Første del af opgaven består af et metodeafsnit, hvor vi definerer vores valg af metoder, som er anvendt i forbindelse med empiriindsamlingen. Herunder vil vi beskrive opgavens videnskabsteoretiske og empiriske afsæt, hvor opgavens undersøgelsesdesign, observationsarbejde, interviews samt inddragelse af den allerede eksisterende udeskoleforskning benævnes. Dernæst følger en begrebsafklaring, hvor vi på baggrund af forskellige instansers syn på udeskole formulerer vores egen begrebsafklaring. Derefter følger vores teoretiske afsæt for opgaven, hvor vi vil redegøre for Jean Lave og Étienne Wengers sociale læringsteori om praksisfællesskaber samt John Deweys pragmatiske motivationsteori. Vi inddrager desmere Einer M. Skaalviks og Sidsel Skaalviks motivationsteori, hvor også Edward L. Deci og Richard M. Ryans motivationsorienteringer om indre og ydre motivationsfaktorer inkorporeres. Slutteligt i vores teoretiske afsæt, vil vi redegøre for, hvordan

udeskoledidaktikken kan implementeres i folkeskolen, samt hvilke kendetegn uderummet besidder. På baggrund af vores problemformulering har vi valgt at inddele vores analyse i tre forskellige temaer. I første del belyser vi udeskole som rum, samt hvilke muligheder og begrænsninger dette kan have for elevernes motivation og praksisfællesskaber. I anden del belyser vi, hvorvidt implementeringen af udeskole har værdi for elevernes motivation. I tredje del belyser vi, hvorvidt udeskole har værdi for praksisfællesskaber, og om disse ændrer sig alt afhængelig af rummet. Alle dele af analysen understøttes af vores teori sammenkoblet med den indsamlede empiri. Slutteligt vil vi gerne diskutere udeskolens potentialer og udfordringer, som udmunder i videre handleperspektiver i forhold til inkorporering af udeskole i praksis. Herefter afrundes projektet med en vurdering af undersøgelsen, en konklusion samt en perspektivering.

Opgavens metode

Følgende afsnit har til formål at præsentere opgavens metode. Først introduceres og redegøres opgavens videnskabsteoretiske afsæt, hvorefter opgavens empiriske metode følger.

Videnskabsteoretisk afsæt

Fænomenologien

Fænomenologien er udviklet og rammesæt af den tyske filosof, Edmund Husserl. Fænomenologien omhandler det, vi som mennesker oplever og erfarer uden at fortolke, dømme eller drage konklusioner (Mårtensson, Puggaard, & Puggaard, 2016, s. 151). Husserls fænomenologi retter sin opmærksomhed mod selve bevidstheden og giver mennesket lov til at forholde sig til egne oplevelser (Ibid.). Mennesket vil altid forsøge at forstå og gå tæt på det oplevede ud fra dets egne betingelser. Fænomenologien forsøger at tage højde for, at mennesket er et bevidst væsen, hvis sansninger tillægges betydning og kontekst (Ibid.). Fænomenologien i praksis er under konstant udvikling og viderefortolkning. Kirsten Fink-Jensen har sat fænomenologien i fokus, og fokuserer især på vigtigheden af at gøre sig fri fra fortolkning af elevernes laden og gøre. I stedet mener hun, at vi i vores pædagogiske praksis bør åbne op for oplevelsen af eleven. Helt konkret skal man spørge sig selv, "*Hvad sker der?*" (Mårtensson, Puggaard, & Puggaard, 2016, s. 158) i stedet for "*Sker der det, vi forventer?*" (Ibid.). I opgaven vil den fænomenologiske tilgang anvendes med henblik på forståelse af elevernes og lærernes syn samt oplevelser af udeskole som fænomen.

Erfaringspædagogikken

Udeskoleforskerne, Niels Ejbye-Ernst og Peter Bentsen, anser erfaringspædagogikken som et centralt felt i arbejdet med udeskole (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 48). John Dewey forbindes med den pragmatiske læringsteori, herunder erfaringsbaseret læring. Han er især kendt for frasen, *learning by doing*, som lægger vægt på, at man lærer ved at gøre (Ibid.). Deweys teori er baseret på, at elevers erfaringer danner basis for, hvad de lærer. Dog må denne erfaringsbaserede læring ikke udelukkende ses som praktisk gøre. Herunder ligger en vigtighed i at inkorporere refleksivitet og efterbehandling. Derfor må den ideelle lærer sørge for, at den planlagte undervisning giver eleverne mulighed for at forbinde deres praktiske gøre med refleksion, efterbehandling og teori, specielt i sammenhæng med udeskole (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 49).

Erfaringspædagogikken rummer dog også udfordringer. Ifølge Dewey er erfaringsdannelsen hos mennesket ikke altid hverken sand eller positiv. I enhver given undervisningssituation kan der opstå erfaringsdannelser, som ikke nødvendigvis er sammenhængende, og som muligvis ikke tegner de korrekte konturer af virkeligheden. Dette kan være på baggrund af, at eleverne ikke rammes indenfor deres nærmeste udviklingszone, eller at opgaven ikke bliver konkretiseret tilstrækkeligt for eleverne, som dermed vil handle anderledes end tænkt (Andersen & Krogh, 2016, s. 46). Derfor er der en vigtighed i, at læreren stilladserer elevernes forskellige arbejdsprocesser og er konkret i sin formulering (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 49f).

Dimensioner af inkluderende klasseledelse

Vi anser, at tidens voksende politiske krav kan medføre en større grad af mangfoldighed i skolen, hvilket kan påvirke lærernes og elevernes sociale og faglige fællesskab. Lærerne mødes af nye pædagogiske krav, som de skal kunne imødekomme i praksis, således alle elever har de bedst mulige forudsætninger for at lykkes (Molbæk & Tetler, 2015, s. 7). Mette Molbæk og Susan Tetler definerer begrebet inkluderende klasseledelse som, "*Lærerens systematiske undersøgelser og udvikling af læringsmiljø samt elevens læringsproces og -udbytte med det formål at skabe øget deltagelse og udbytte for alle elever.*" (Molbæk & Tetler, 2015, s. 8). Denne definition forholder vi os til, da den beror på dimensioner, der ikke primært rettes mod den

enkelte elev. Fokus er i stedet rettet mod en professionel opmærksomhed på individet i forhold til omverdenen, undervisnings- og læringsmiljøet (Ibid.).

Vi vil i vores diskussion tage afsæt i Mette Molbæks model over centrale dimensioner i inkluderende klasseledelse. Denne model tager udgangspunkt i fire forskellige dimensioner, den rammesættende-, relationelle-, didaktiske- og organisatoriske dimension (Molbæk & Tetler, 2015, s. 24). Dette har vi valgt på baggrund af ønsket om *"(...) at inspirere til refleksion og diskussion på både lærerniveau, teamniveau og skoleniveau."* (Molbæk & Tetler, 2015, s. 23). Ligeledes ønsker vi med denne strukturering at skildre de fire dimensioner som værende essentielle elementer i udeskolepraksis (Bilag 1).

Empirisk metode

Undersøgelsesdesign

Vores nysgerrighed til udeskole som undersøgelsesfelt stammer fra vores forskellige praktikker på læreruddannelsen. Vi har gennem vores praktikperioder fået det generelle syn på undervisning, som værende tilhørende i klasserummet, hvilket har undret os og udfordret vores tankegang om natur/teknologi-fagets identitet. For at besvare problemformuleringen har vi valgt en kvalitativ tilgang til vores undersøgelsesdesign. Den kvalitative tilgang retter fokus mod fænomenologien *"ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som."* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Desmere kan den kvalitative metode være behjælpelig til at undersøge forhold, som ellers kan være vanskelige at iagttage og måle (Brinkmann & Tanggaard, Interviewet: samtalen som forskningsmetode, 2010, s. 32). Empiriindsamlingen består af kvalitative data i form af observationer af elever på femte samt sjette klassetrin, interview med to udeskolelærere fra skolen samt to fokusgruppesamtaler med henholdsvis fem elever i den ene gruppe og to i den anden. Derudover har vi også fremstillet en survey, hvor 100 forskellige respondenter har delt deres syn på implementeringen af udeskole.

Beskrivelse af undervisningsforløb

Undervisningsforløbet strækker sig over fire uger med i alt fire udeskoledage. Der blev undervist i to forskellige forløb henholdsvis Vinterdyr i Danmark og Astronomi. Forløbene retter sig mod en sammenlagt femte og sjette klasse bestående af 15 elever. Udeskoledagene

strækker sig i tidsrummet fra klokken 09.50 frem til klokken 15.00, primært med et naturfagligt undervisningsfokus.

Første forløb, Vinterdyr i Danmark, var tilrettelagt således, at eleverne havde forarbejdning i klassen til start gennem brainstorm, tekstlæsning, nøgleords-stafet, læreroplæg, foldebøger og skov-bingo. Den efterfølgende tirsdag arbejdede vi med det teoretiske grundlag ude i de nærliggende skove, hvor vi blandt andet undersøgte dyrespor og dyrenes overlevelsesstrategier. Andet forløb, Astronomi, var struktureret således, at eleverne havde udeskoledag først og efterfølgende bearbejdning i klassen. Som introduktion og forarbejdning til emnet besøgte klassen Steno Museet i Aarhus, hvor eleverne blev undervist af en guide. Den efterfølgende tirsdag bearbejdede vi besøget gennem opsummering, bevægelseslege, oplæg med filmklip samt elevproduktion.

Observationsarbejde

Vores observationsarbejde hviler på systematisk indsamlet materiale, hvor vi har observeret på konkrete tendenser i undervisningssituationen. Observationerne er foretaget under fire hele udeskoledage, hvor der har været vekselvirkning mellem undervisning i klasselokalet samt udenfor klasselokalet. Vi har valgt at medtage begge former for observationer, da dette sikre et bredere perspektiv, når vi bearbejder forskellige undervisningssituationer. Vi har herunder udvalgt og selekteret for at få indblik i elevernes ageren i forskellige undervisningssituationer. Disse observationsskemaer er vedlagt som bilag til opgaven (Bilag 5-8).

Observationsarbejdet henledte os mod at være henholdsvis aktive og passive beskuer. Dette gjorde vi for til dels at undgå at "*(...) det sete afhænger af øjnene der ser (...)*" (Rønn, 2006, s. 26). Vi har gennem vores nedskrivninger forsøgt at være så objektive som muligt, men vores observationsarbejde vil uundgåeligt præges af vores kulturelle, sproglige og sociale forhold, hvilket vil have betydning for forståelsen af vores iagttagelser (Rønn, 2006, s. 30). Desmere har vi tilskrevet yderligere information senere, da vi i situationen ikke har formået at nedskrive alt. Tiden fra selve observationen til nedskrivningen kan medføre, at den reelle observation ikke er komplet lig virkeligheden (Hastrup, 2015, s. 69). Dog anser vi vores observationer som værende valide, når de kombineres med andre metoder, herunder interviews og survey.

Interview

Interviewet havde til formål at få indblik i elevernes samt lærernes egne oplevelser af udeskole som fænomen (Tanggard & Brinkmann, 2015, s. 31). Vores interviews er åbne og semistrukturerede, hvilket Lene Tanggaard og Svend Brinkmann beskriver som værende interviewets styrke, da *"(...) de kan gå helt tæt på de interviewedes livsverden (...)"* (Brinkmann & Tanggaard, Interviewet: samtalen som forskningsmetode, 2010, s. 35). Når vi anvender interviewet som empirisk metode til at indsamle data, giver det os mulighed for at gå helt tæt på de interviewedes oplevelser (Ibid.). Alle former for interviews er desuden optaget, og er efterfølgende transskriberet fuldt ud. Dette er gjort for at få flest mulige detaljer med. Når vi taler, taler vi ofte ud fra en talestrøm, hvor vi blandt andet anvender ufuldstændige sætninger, skifter mening, vender til og fra, hvilket vi anså som værende vigtige detaljer (Tanggard & Brinkmann, 2015, s. 43). Dele af disse interviews vil fremgå af bilagene (Bilag 2-4).

Elevinterviews

For at få så bred vinkel som muligt, har vi valgt at lave to forskellige fokusgruppeinterviews med henholdsvis fem og to respondenter. Temaet for interviewene er motiverende undervisning og udeskole. Desmere giver fokusgruppeinterviewene eleverne tryghed i selve interviewsituationen, da de kender hinanden. De kan på samme tid også bidrage positivt til hinandens respons, lige så vel, som de kan udfordre hinanden (Halkier, 2015, s. 144). Derfor udvalgte vi nøje, hvordan vi sammensatte grupperne til vores fokusgruppeinterviews, således eleverne kunne føle sig trygge i situation, tale frit og turde fortælle deres oprigtige meninger. Udvalgte dele af interviewene fremgår af bilag (Bilag 2).

Lærerinterviews

Vores egen praksiserfaring med henblik på udeskole er begrænset, og derfor valgte vi at foretage interviews af to natur/teknologilærere, som normalt står for årsplanlægning og gennemførelse af udeskole på den skole, hvor praktikken fandt sted. Disse vil i opgaven, med henblik på anonymitet, blive beskrevet som lærer A og lærer B. Lærerne er begge valgt med henblik på deres erfaring i forhold til implementering af udeskole i praksis. Udvalgte dele af interviewene fremgår af bilag (Bilag 3-4).

Survey

Vi ønskede et nuanceret billede, hvor udeskole ikke kun blev italesat af positive og rutinerede udeskolelærere. Derfor valgte vi, sammenholdt med vores observationsarbejde samt elev- og lærerinterviews, at udarbejde en survey med fokus på implementeringen af udeskole. Man kan argumentere for, at der ved brug af en survey, sker et informationsbrud, da vi har ikke mulighed for at uddybe, spørge ind eller rette op på misforståelser (Clement, 2017, s. 116). Dette er en svaghed i brugen af survey, hvilket Sanne Clemens også udtrykker, *"Der må under ingen omstændigheder være lagt et ansvar for at fortolke spørgsmålet ud til respondenterne, idet en uens fortolkning vil give reliabilitetsproblemer, og vil i sidste ende ikke vide med sikkerhed, hvad svarene på spørgsmålet betyder."* (Clement, 2017, s. 117). Under gennemlæsning af respondenternes svar oplevede vi nogle afvigende, kortfattede og til tider overfladiske svar, hvilket muligvis er sket på baggrund af egenfortolkning af spørgsmålene. Dog finder vi vores survey relevant i denne kontekst, da spørgsmålene er præciseret og respondenterne har haft mulighed for at udtrykke egne overvejelser og refleksioner. Friheden til udformning af svar medfører et mere nuanceret perspektiv på udeskole i praksis, som vi ikke havde fået, hvis vi blot havde interviewet to udeskolelærere, hvis positivisme til udeskole muligvis forcerer det egentlige billede.

Eksisterende forskning om udeskole

Der findes i forvejen forskning i forhold til udeskolens virkning på eleverne. Her kan nævnes projekter som Rødkildeprojektet, TEACHOUT samt Udvikling af Udeskole, som alle afspejler, at udeskole har positive følger på elevernes faglige udvikling, trivsel og motivation.

Rødkildeprojektet dokumenterede, hvordan udeskole påvirkede elevernes sociale kontekster. Udeundervisningen bidrog til nye gruppekonsultationer, som muligvis ikke havde fundet sted i skolegården (Mygind, Elevudsagn om naturens rum og klasseværelset, 2005, s. 202). To tredjedele af eleverne rapporterede tilbage, at de legede med en bredere gruppe af børn i uderummet, end de plejede i frikvartererne på skolen. Disse nye konsultationer havde effekt på elevernes indbyrdes tolerance overfor hinanden, og bidrog til et mere positivt klassemiljø (Mygind, Elevudsagn om naturens rum og klasseværelset, 2005, s. 202). Rødkildeprojektet dokumenterede desmere en sammenhæng mellem motivationen og den faglige læring (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2017, s. 120). Rødkildeprojektet påviste ligeledes, at elevernes glæde og

motivation for at gå i skole blev forhøjet gennem udeskole. Eleverne i Rødkildeprojektet tog undervisningen mere alvorligt og afbrød undervisningen mindre, end de gjorde i det almene klasselokale (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2017, s. 122).

TEACH-OUT projektet blev støttet af Trygfonden og strakte sig i perioden fra 2013-2017 (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2017, s. 133). Målet var at opnå viden om praktisering af udeskoles styrker og svagheder (Mygind, 2013-2017). Projektet havde til start fokus på elevernes fysiske aktivitetsniveau, læring, motivation og sociale relationer, hvor projektet senere lagde yderligere fokus på udeskolelærerens rolle (Ibid.). I denne opgave har vi taget udgangspunkt i to forskellige ph.d.-afhandlinger fra henholdsvis Karen Barfod og Mads Bølling. På baggrund af disse to ph.d.-afhandlinger har vi indsamlet inspiration til videre teoretisk søgen. Karen Barfod undersøgte i sin ph.d. lærerens arbejde med udeskole gennem didaktiske kompetencer. Mads Bølling undersøgte i sin ph.d., hvordan regelmæssig brug af udeskole havde effekt på elevers generelle psykosociale trivsel, venskabsrelationer i klassen samt motivation for skolearbejde (Ibid.).

Udvikling af Udeskole blev igangsat på baggrund af folkeskolereformen tilbage i 2014, hvor fokus var at styrke arbejdet med udeskole som en del af en mere varieret skoledag (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2018, s. 9). Man formodede, at udeskole styrkede elevernes faglige læring, alsidige udvikling og kreativitet (Ibid.). Forskningsprojektet viste at udeskole styrker elevernes motivation og trivsel (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2018, s. 3).

Begrebsafklaring

I det følgende afsnit vil vi præcisere, hvad vi forstår ved udeskole. Vi finder det vigtigt at slå fast, at vi i denne opgave har fokus på udeskole og ikke udeundervisning.

Hvad er udeskole?

Der findes mange forskellige definitioner af begrebet udeskole. Derfor vil vi gerne afgrænse, hvordan vi definerer udeskole. Først kommer tre forskellige formuleringer fra forskellige instanser, som vi bygger vores egen definition ud fra.

1. Forskningsprojektet TEACHOUT

“Udeskole er defineret som undervisning, der

- *Praktiseres i natur- og/ eller kulturmiljøer uden for skolens bygninger, hvor undervisningen normalt er skemalagt til at foregå.*
- *Sker på baggrund af Fælles Mål.*
- *Hvor udeskole i udeskoleklasserne varer mindst 5 timer om ugen fordelt på 1 eller 2 dage og foregår over en længere periode (i dette projekt et helt skoleår)” (Barfod K. S., 2018, s. 5).*

2. Forskningsprojektet Udvikling af Udeskole

“Udeskole er en bred betegnelse for undervisning med udgangspunkt i fagenes mål (Fælles Mål), der regelmæssigt og over længere tid gennemføres uden for klasseværelset og skolens mure. Udeskole bygger på, at eleverne anvender den teoretiske viden og de færdigheder, de opnår igennem undervisningen i klassen, ude i relevante omgivelser (...). (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2018, s. 9).

3. Norsk professor, Arne Nikolaisen Jordet

“(...) Uteskole handler om å aktivisere alle skolefagene i en integrert undervisning hvor ute- og inneaktiviteter har nær sammenheng, idet elevene lærer om virkeligheten i virkeligheten; dvs. Om naturen i naturen, om samfunnet i samfunnet og om nærmiljøet i nærmiljøet” (Jordet, Uteskole gir muligheter for naturopplevelser, 2001, s. 24).

Hver skoles formulering af udeskolebegrebet må defineres afhængig af den kontekst, som den skal indgå i. Udeskole vil vi ud fra ovenstående formuleringer betegne som noget der:

- er en obligatorisk del af elevernes hverdag
- foregår regelmæssigt, mindst en gang om ugen
- foregår i nærmiljøet omkring skolen
- initieres af læreren. Dermed ikke sagt, at man ikke må rådføre sig med de professionelle i form af guider, vejledere med mere
- bærer præg af et fagligt stof, der indgår i skolediskursen.

Udeskole er derfor ikke undervisning, der sporadisk flyttes udenfor et par gange om året. Udeskole er derimod planlagt undervisning uden for klasserummet. En undervisning som ikke flyttes regelmæssigt udenfor, kaldes enten for udeundervisning eller udendørspædagogik (Bendix & Barfod, 2012, s. 3).

Teoretisk afsæt

I det følgende vil der først blive redegjort for Jean Lave og Étienne Wengers sociale læringsteori. Herefter følger John Deweys motivationsteori, herunder med inddragelse af Edward L. Deci og Richard M. Ryans begreber, indre og ydre motivation, samt Svend Brinkmanns betegnelse af motivation som drivkraft og mening. Slutteligt redegøres for udeskolelæringsdidaktikken og uderummets særlige kendetegn som undervisningsarena.

Social læringsteori

I det følgende afsnit vil der blive redegjort for Lave og Wegners sociale læringsteori. Denne har vi valgt, da den især bygger på, hvordan viden opstår i sociale kontekster, og at viden er noget, som vi opbygger sammen (Wenger, 2004, s. 14). Desmere bygger udeskole på idéen om, at eleverne kan lære af hinanden og ikke kun af læreren (Andersen & Antorini, 2017, s. 136).

Læring som social praksis

Lave og Wegner anser læring som værende situeret. Det vil sige, at læring altid finder sted i sociale praksisser, hvorfor det som sker i sociale aktiviteter, har indflydelse på elevernes læring (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017, s. 47). Wegner har beskrevet læring som en social praksis, hvor læring tilegnes ved deltagelse i fællesskabet. Det er derfor ikke nok, at man er til stede i selve fællesskabet, man skal yderligere være en aktiv deltager (Wenger, 2004, s. 14). Wenger påpeger desmere, hvordan deltagelse er en kompleks proces, da den både kombinerer os selv som person, vores tanker, følelser og tilhørsforhold (Wenger, 2004, s. 70). Wegner har således udarbejdet fire komponenter til at beskrive den sociale læring:

1. Mening, hvilket antyder, at eleven er i stand til, både individuelt og i samspil med andre, at opleve en praksis som værende meningsfuld. Denne mening er til forhandling mellem eleverne, hvorfor læringen skal give mening for den enkelte. Disse forhandlinger skaber nye vilkår for videre forhandling og nye meninger, og derfor betegnes mening ikke som værende eksisterende i selve individet, men derimod i de sociale kontekster, som individet befinder sig i (Wenger, 2004, s. 65).
2. Fællesskabet, som skal sørge for, at eleven føler, at de kan bidrage aktivt hertil. Når man er aktiv deltager, er man en del af det store fællesskab, hvilket giver anledning til, at eleven vil opleve et tilhørsforhold og et medansvar (Wenger, 2004, s. 15).

3. Identitet, som beskriver, hvordan læring kan ændre elevens egen opfattelse af sig selv som individ. Gennem forhandlinger i praksisfællesskabet, opbygger eleverne deres egen identitet (Wenger, 2004, s. 169). Gennem anerkendelse fra fællesskabet bidrager der til en positiv identitetsudvikling (Wenger, 2004, s. 170).
4. Praksis, hvor eleven opnår forståelse for fællesskabets handlinger, og hvor eleven bidrager aktivt. Her foregår desmere en meningsforhandling mellem eleverne, hvilket gennem forhandling skaber og ændrer meninger (Wenger, 2004, s. 174). Hvis denne forhandling er positiv, giver den de aktivt deltagende elever mulighed for at se sig selv som værende indflydelsesrige på fællesskabet og de processer, som sker her (Wenger, 2004, s. 177).

At lære i praksisfællesskaber

Vi finder praksisfællesskaber i mange forskellige diskurser: derhjemme, på skolen og i fritiden. Det kan fordre forskellige roller alt afhængig af, hvilket praksisfællesskab vi befinder os i. Vi kan være fuld deltager i ét praksisfællesskab, men være perifer deltager i et andet (Wenger, 2004, s. 16). Vi har forskellige tilhørsforhold alt efter praksisfællesskabet (Wenger, 2004, s. 200). Wenger har udarbejdet tre dimensioner, som gør sig gældende ved praksisfællesskabet:

1. Gensidig engagement, som betyder, at hver enkelt individ deltager og engagerer sig i fællesskabet, så længe det giver mening. Derfor er det essentielt, at den enkelte deltager kan identificere sig med opgaven og har mulighed for at bidrage til løsning heraf. Det er vigtigt at være en del af fællesskabet, da dette er forudsætningen for at være engageret (Wenger, 2004, s. 91). Et praksisfællesskab behøver ikke altid at være harmonisk, men kan på trods af uenigheder og konflikter være et velfungerende praksisfællesskab (Wenger, 2004, s. 94).
2. Fælles virksomhed, hvor deltagerne, trods meningsforhandling, er fælles om ét og samme projekt. Når eleverne forhandler, skaber dette grobund for en gensidig ansvarlighed, hvilket binder deltagerne sammen. Denne gensidighed kræver ikke nødvendigvis homogenitet, da en fælles virksomhed ikke er ensbetydende med enighed. Alle behøves derfor ikke mene, tænke eller sige det samme (Wenger, 2004, s. 95).
3. Fælles repertoire, hvor eleverne opbygger fælles ressourcer. Et praksisfællesskabs repertoire består af forskellige rutiner, handlinger og begreber, hvilket fællesskabet har indarbejdet gennem dets eksistens som fællesskab. Disse giver anledning til, at eleverne

kan gå fra noget abstrakt til noget mere konkret. Repertoiret omfatter desmere den diskurs, som fællesskabet indgår i, og har derfor stor betydning for fællesskabets identitet. Udvikling af disse fælles ressourcer styrker fællesskabet, deltagelsen heri samt engagementet (Wenger, 2004, s. 100).

Motiverende undervisning

I det følgende afsnit vil der blive redegjort for John Dewey, Svend Brinkmann, Edward L. Deci og Richard M. Ryans forskellige motivationsteorier. Disse teoretikere har vi valgt, da vi anser læring som værende konstrueret på baggrund af handlinger jævnfør John Deweys, *learning by doing*. Derudover ser vi mennesket som værende "(...) *handlende væsener per definition "drevet" - og ikke mindst drevet af netop at skabe sammenhæng og mening i deres erfaringer.*" (Brinkmann, 2007, s. 93). Desmere finder vi motivationstypen afgørende for elevernes deltagelse i undervisningen. Ifølge Dewey motiveres børn af fire naturlige interesser: en interesse i at kommunikere, i at undersøge verden, i at konstruere ting og i at udtrykke sig kunstnerisk (Brinkmann, 2007, s. 95). Dewey ser ikke børn som værende lyttende væsner, men tværtimod som værende aktive væsner, som bevæger sig rundt i verden, undersøger den og manipulerer med den (Brinkmann, 2007, s. 95).

Drivkraft og mening

Det essentielle er ikke kun graden af motivation hos eleven, men også typen af motivation har effekt på elevernes deltagelse (Skaalvik & Skaalvik, Motivation for læring - Teori og praksis, 2015, s. 51). Svend Brinkmann inddeler motivation i henholdsvis motivation som drivkraft og motivation som mening (Kvan 78, s. 73). Han omtaler motivationen som værende en drivkraft og "(...) *denne skal som en slags benzin løbende fyldes på den lærende igennem hele livsløbet.*" (Brinkmann, 2007, s. 73). Motivation som mening omhandler motivation knyttet til gode grunde, præsenteret i meningsfulde sammenhænge, "*Man kan sige, at den bedste motivation er den, hvor man ikke tænker over, om man er motiveret.*" (Ibid.).

Indre og ydre motivation

Motivationsforskerne Edward L. Ryan og Richard M. Deci anvender begreberne indre og ydre motivation. De beskriver den indre motivation som "(...) *den naturlige trang til at følge personlige interesser og udvise kompetence, samtidig med at man tager udfordringen op.*" (Manger, 2016, s. 12). Indre motiveret adfærd kan for eksempel være leg og aktiv læring

(Skaalvik & Skaalvik, Motivation for læring - Teori og praksis, 2015, s. 51). Adfærd drevet af indre motivation sker, når undervisningen opleves som værende interessant, hvor arbejdet giver glæde og tilfredsstillelse (Ibid.). Indre motivation beskrives desuden som værende "(...) *en selvbestemt adfærd.*" (Ibid.). Motivationsforskeren Adele E. Gottfried beskriver desmere indre motivation som "(...) *mestringsorientering, nysgerrighed, evne til udholdenhed og til at se udfordringer i vanskelige og nye opgaver.*" (Manger, 2016, s. 12).

Ryan og Deci skelner mellem kontrolleret og autonom ydre motivation (Skaalvik & Skaalvik, Motivation for læring - Teori og praksis, 2015, s. 51), hvor "*Kontrolleret ydre motivation indebærer at eleverne ikke har noget valg, men derimod en følelse af at være tvunget til at udføre en bestemt handling.*" (Ibid.). Kontrolleret ydre motivation kan for eksempel være, når elevernes motivation drives af at opnå en belønning eller for at undgå en straf, da eleven her kontrolleres af andre som for eksempel læreren. Hvis eleven arbejder for at undgå skam, skyldfølelse eller af frygt for at klare sig dårligt, arbejder eleven også ud fra en kontrolleret ydre motivation. Her begynder eleven at internalisere værdien af at klare sig godt i skolen og anvender de kriterier, som skolen eller forældrene benytter, til at vurdere sig selv (Skaalvik & Skaalvik, Motivation for læring - Teori og praksis, 2015, s. 52). Med den autonome ydre motivation menes "(...) *at eleverne har internaliseret (optaget i sig) skolens værdier med hensyn til elevadfærd såvel som værdien af at lære fagene.*" (Ibid.). Her arbejder eleverne ikke kun for at klare sig godt, men fordi de har erkendt, at fagene har værdi og betydning (Ibid.). Det er urealistisk at tro, at alle kan interessere sig for alle skolens fag, hvorfor man også er nødsaget til at opbygge en autonom ydre motivation, således eleverne ser værdien i fagene (Skaalvik & Skaalvik, Motivation for læring - Teori og praksis, 2015, s. 52). Om eleverne udvikler indre-ydre eller kontrolleret-autonom motivation, afhænger i høj grad af læringsmiljøet.

Udeskole

Udeskole har siden år 2000 bredt sig i Danmark. En undersøgelse fra 2014 viser, at en femtedel af alle skoler har en eller flere klasser, som praktiserer udeskole (Bentsen, Barfod, & Ejbye-Ernst, 2017, s. 9). Desmere ser vi et stigende fokus på udeskole, her kan blandt andet nævnes projekter såsom TEACHOUT, UdeskoleNet, skoven-i-skolen, DGI's udeskoleprojekt og Udvikling af Udeskole igangsat af Ministeriet for børn og unge (Barfod K. S., 2018, s. 8). Man kan dermed antage, at udeskole er startet som en græsrodsbevægelse i det sydlige Danmark, der

igennem årene har kæmpet sig op til at være et landsdækkende fænomen, som flere og flere skoler praktiserer (Ibid.).

Skolens forlængede arm

Vi lever i en digitaliseret tid, hvor pladsen til de direkte oplevelser, som åbner verden og danner os som mennesker, bliver mindre og mindre. Udeskole giver derfor eleverne mulighed for at udforske virkeligheden udenfor det traditionelle klasserum. Udeskole handler ikke om at flytte indeskolens didaktik udenfor, men om at arbejde bevidst med udeskolens dannelsesmæssige dimension, hvor aktiviteterne taler ind i det fagspecifikke stof (Jordet, Uteskole gir muligheder for naturoplevelser, 2001, s. 25). Den norske didaktiker, Arne Nikolajsen Jordet, har især beskæftiget sig med udeskoledidaktikken i Norge. Han har gennem sit arbejde udviklet en model for udeskole. Denne tager udgangspunkt i, hvordan udeskole kan fungere som "(...) skolens forlængede arm ud i virkeligheden." (Barfod, Ejbye-Ernst, & Bentsen, 2017, s. 83). Med dette menes, at udeskole skal ses som et bidrag til fornyelse af den almindelige klasseundervisning, hvilket på samme tid henviser til John Deweys begreb, learning by doing (Jordet, Uteskole gir muligheder for naturoplevelser, 2001, s. 147). Jordet mener desmere, at uderummet giver anledning til en undervisning, som har en mere kreativ og legebaseret tilgang til læring (Jordet, Uteskole gir muligheder for naturoplevelser, 2001, s. 69). Kroppen og sanserne aktiveres til at lære med, det sociale samspil ændres og kommunikationen bliver det centrale element i læringen (Ibid.).

Udeskole betegnes stadig som skole, men omfatter i højere grad praksiserfaringer (Jordet, Uteskole gir muligheder for naturoplevelser, 2001, s. 25). Vigtigheden består i at sætte sammenhæng mellem det, der sker ude, og det, der sker inde (Ibid.). Desmere kan vi med udgangspunkt i to af de nationale mål for folkeskolens udvikling finde yderligere grund til at implementere udeskole, "*Folkeskolen skal udfordre alle elever, så de bliver så dygtige, de kan.*" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020) samt "*Folkeskolen skal mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater.*" (Ibid.). Disse mål kan støttes gennem udeskole, da undervisningen her kan varieres i højere grad. Konteksterne udenfor klasserummet er desmere anderledes og taler ind i flere forskellige læringsstile (Ejbye-Ernst & Bentsen, Pædagogiske værdier, 2017, s. 23).

Udeskole som læringsrum

“Udeskole er ikke bare en ugentlig skovtur. Det er en pædagogisk arbejdsmetode, hvor undervisningen udendørs integreres i den almindelige undervisning i klassen - og styrker denne.” (Bendix & Barfod, 2012, s. 2). For at integrere udeskole optimalt, handler det derfor om at gøre brug af et inde - ude - inde mønster, ved at skabe og bevare en rød tråd i undervisningen (Bendix & Barfod, 2012, s. 3). Arne Nikolajsen Jordet beskriver dette som en læreproces med tre trin. Denne består af forarbejdelse, udeoplevelse samt bearbejdning og refleksion. Når eleverne har mødt virkelighedsbilledet, skal læringen bruges som byggesten i undervisningen. Det er en kontinuerlig læringsproces, hvor eleverne gradvist konstruere deres egen virkelighedsforståelse i samspil med verden udenfor og bearbejdningen indenfor (Jordet, Uteskole gir muligheder for naturoplevelser, 2001, s. 80). Derfor ser Jordet især bearbejdningsprocessen som et vigtigt element i forhold til læringsprocessen (Jordet, Uteskole gir muligheder for naturoplevelser, 2001, s. 25). Arne Nikolajsen Jordet understreger, hvordan uderummets settings, hermed menes rammerne og konteksten for undervisningen, afviger fra klasserummets normale settings. Det skaber nogle muligheder, der ellers anses som værende utænkelige i det normale klasserum (Jordet, Uteskole gir muligheder for naturoplevelser, 2001, s. 25). Den ændrede setting frigør læreren fra de settings, som ellers ville være begrænsende i det normale klasselokale (Jordet, Uteskole gir muligheder for naturoplevelser, 2001, s. 13). Udeskolens rum fordrer mere bevægelsesfrihed, og styrker elevernes motoriske udvikling. Eleverne får mulighed for at udfolde sig fysisk på andre vilkår end i klasselokalet (Jordet, Uteskole gir muligheder for naturoplevelser, 2001, s. 157). Det giver rum for kombineret mellem leg og faglige aktiviteter og et mere naturligt og ligeligt forhold mellem læreren og eleverne (Jordet, Uteskole gir muligheder for naturoplevelser, 2001, s. 28). Uderummet åbner op for kreativitet og en mere frisættende ramme for opgaveløsning, hvor det generelt er *“motiverende at have frihedsgrader og medbestemmelse i et omfang, som man kan håndtere.”* (Andersen & Krogh, 2016, s. 83).

Praksisnær analyse

Vores praksisnære analyse består af tre forskellige temaer, henholdsvis rammesætning af udeskole, motivation og praksisfællesskaber.

Tema 1: Rammesætning af udeskole

I følgende tema vil vi analysere på, hvorvidt tilrettelæggelsen og rammesætningen af udeskole har betydning for elevernes motivation og læringsfællesskabet.

Settings i uderummet

Når vi arbejder med udeskole, er det essentielt, at vi som lærere gør brug af en tydelig og struktureret klasseledelse på baggrund af *"(...) den komplementære relation mellem lærer og elev i en særlig kontekst – klassen og skolen."* (Løw, Klasseledelse i skolen, 2015, s. 21). Som Arne Nikolajsen Jordet nævner, så handler udeskole om *"Å flytte deler av opplæringen ut av klasserommet betyr altså ikke at man avviser klasserommet som læringsarena som sådan. Man utvider bare perspektivet på læring og dannelse ved at man tar i bruk et utvidet læringsrom."* (Jordet, 2010, s. 33). Denne tydelige og strukturerede klasseledelse bliver især vigtig, når undervisningen flyttes udenfor, idet udeskolens settings afviger fra det traditionelle klasserums settings. Disse ændrede settings er nødvendige at overveje, når vi planlægger og rammesætter udeskole. De læringsrum, som skabes udenfor, er på mange måder anderledes, hvilket lærer A fremhæver i interviewet, *"I klasserummet har vi et rum, hvor bordene står bestemt, stolene står bestemt og der forventes en vis måde at opfører sig på. Vi har da også regler i udeskole-tiden, men rummet er mere frit."* (Bilag 3). Når vi gør brug af uderummet som læringsarena, er vi derved ikke længere begrænset af en møblering eller en konteksttype, som afføder bestemte forventninger til, hvorledes rummet skal bruges, samt hvordan vi som mennesker skal agere heri. Udeskole bærer derved præg af et rum, hvor undervisningen kan *"gøres konkret og sanseligt for eleverne, og indsigter fra udeskolen kan bidrage til, at undervisningen i klassen bliver mere meningsfuld for eleverne."* (Ejbye-Ernst, Mygind, & Bentsen, 2016, s. 13).

Vi kan dog stille spørgsmålstegn til, hvorvidt udeskole er for alle elever. Jordets teori understreger, hvordan der *"(...) Ute skjer det mye, ofte spontane og uforutsette hendelser, som påkaller elevernes opmærksomhet, vekker deres nysgjerrighet eller skaper engasjement."* (Jordet, 2010, s. 87). Netop denne spontanitet og de mange uforudsete hændelser, kan omvendt for nogle elever være så overvældende, at det faglige skubbes bagud. Elev D nævner blandt andet i interviewet, hvilken betydning de ændrede settings har for hende, når undervisningen rykkes udenfor klasselokalet, *"Jeg synes godt det kan være lidt skræmmende. At man ligesom er så langt*

væk fra alting. Hvis jeg ikke har fået det ordentligt forklaret, så vil jeg faktisk hellere blive hjemme på skolen." (Bilag 2). En anden elev fra selvsamme interview fortæller ligeledes, *"Jeg synes ofte godt man kan blive lidt forstyrret måske. Nogle gange kommer der folk over og sådan."* (Bilag 2). Hvis vi retter fokus mod Niels Ejbye-Ernst og Peter Bentsens projekt, kan vi se en sammenhæng mellem vores elevinterviews og deres projekt, *"Drengene oplever, at de har lettere ved at holde opmærksomheden på undervisningen og huske, hvad de lærer i udeskoleundervisningen. Pigerne melder imidlertid, at de har sværere ved at koncentrere sig i udeskole."* (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2018, s. 16). Disse forhold kan vi dog ikke genkende, da vi ingen afvigelser i deltagelsen ser i forhold til køn, hvilket kan være på baggrund af, at eleverne har været vant til udeskole lige fra skolestart. Dog har de elever, som har brug for forudsigelige og trygge rammer det svært deltagelsesmæssigt i udeskolekonteksten. Selvsamme problematik udledes af en anden rapport, som antyder at, *"(...) flere lærere fra almene klasser nævner, at elever med særlige støttebehov ofte oplever det som udfordrende, når den daglige struktur for skoledagen ændres og bliver mere fri. Samtidig fortæller en lærer fra en specialklasse, at eleverne herfra virkelig trives, når de er ude."* (Ladekjær, Jacobsen, Jensen, Jensen, & Faurschou, 2019, s. 30). Dette paradoks mellem udeskole, som forskningsmæssigt har påvist at styrke motivationen hos den enkelte elev og den generelle trivsel i klassen, modarbejdes derved når op til flere respondenter fra vores survey anser uderummet som værende udfordrende for nogle elever. En respondent skriver, *"Men man skal også huske at for nogle elever er det utroligt krævende at skulle bevæge sig væk fra de rammer og regler der er knyttet til kasseværelset [sic]. Disse elever trives ofte ikke med udeskole."* (Bilag 9). Vi møder også elever i udeskolekonteksten, som synes rummet er overvældende stort, skræmmende og uvant. Hvis udeskole skal have den samme effekt hos alle elever, er det essentielt at tage højde for de elever, som har brug for forudsigelighed og rammesætning. Dette kan for et eksempel ske gennem indarbejdelse af rammer, hvor planer og mål for undervisningen ligges frem for eleverne (Bendix & Barfod, 2012, s. 12). Når udeskole rammesættes, og der indarbejdes vaner samt rutiner, vil udeskole også give læreren mulighed for at lade eleverne gå forrest og derved agere i en mere tilbagetrukket lærerrolle (Ibid.). Rammesætning og værdifuld planlægning af udeskole bidrager også til inde - ude - inde mønsteret, således at udeskole ikke blot bliver en tur ud af huset uden et egentligt formål, hvilket lærer A understreger, *"Dog finder jeg det dog også vigtigt, at disse ture ikke blot er ture i sig selv. Der skal ligesom gerne være en læring i det."* (Bilag 3).

Forarbejdelse, udeoplevelse og bearbejdning og refleksion

Vores undervisningsforløb indebar henholdsvis forarbejdelse, udeoplevelse og bearbejdning samt refleksion (Jordet, 1998, s. 25). I undervisningsforløbene eksperimenterede vi med rækkefølgen samt arbejdsbyrden i de forskellige trin. I første forløb, Vinterdyr i Danmark, startede vi med en hel dag med forarbejdelse, hvor udeskoledagen var placeret ugen efter, hvorimod andet forløb, Astronomi, startede med en kort forarbejdningsfase efterfulgt af udeskoledag samme dag.

Forarbejdelsesfasen

Forarbejdelsesfasen danner grundlag for elevernes deltagelsesmuligheder, hvis indholdet på samme tid appellerer til elevernes indre motivation. Vi erfarede under første forløb, Vinterdyr i Danmark, at mange af eleverne var forholdsvis passive. Dette kan til dels skyldes, at emnet i sig selv var uinteressant for eleverne, at niveauet var for lavt eller, at der var for lidt variation. Ifølge Danmarks Evalueringsinstitut skal en god og motiverende undervisning aktivere og involvere eleverne på en måde, således læreren begrænser egen taletid (Evalueringsinstitut, 2014, s. 10). Læreren skal desuden tilpasse undervisningen til den specifikke klasse med afsæt i elevernes præferencer og interesser samt konkretisere viden, som ellers kan virke abstrakt for eleverne. Derudover er varierende arbejdsformer ligeledes et vigtigt element (Ibid.). Sammenkobler vi dette med erfaringerne fra undervisningsforløbet, skal det her nævnes, at kendskabet til klassen på daværende tidspunkt var minimalt, hvorfor det var svært at planlægge undervisningen ud fra ovenstående parametre. Efterfølgende har vi reflekteret over, om elevernes præferencer og interesser blev tilgodeset i tilstrækkelig grad, hvilket vi også kan udlede fra følgende citat, *"Jeg forstår ikke helt, hvorfor vi skal vide så meget om vinterdyr."* (Bilag 5). Under dette forløb erfarede vi, at forarbejdningsfasen blev tillagt for stor vægt samt at materialet ikke var interessant eller udfordrende nok for den specifikke klasse. Forarbejdelsesfasen kunne muligvis have været mere vellykket, hvis denne var tilrettelagt ud fra den specifikke klasse og tog afsæt i eleverne og deres interesser.

Udeoplevelsen

Udeskole skal, jævnfør Arne Nikolajsen Jordet, fungere som *"(...) skolens forlængede arm ud i virkeligheden."* (Barfod, Ejbye-Ernst, & Bentsen, 2017, s. 83). Dermed bliver udeoplevelsen et vigtigt element for elevernes mulighed for at danne rød tråd mellem det, som sker inde, og det, som sker ude. Når vi planlægger udeskole, er det essentielt at forventningsafstemme,

rammesætte og inddrage eleverne (Bendix & Barfod, 2012, s. 7). Vi mærkede betydningen af at italesætte regler og opbygge struktur, da vi for første gang skulle på tur ud af huset. Vi tog fejlagtigt udgangspunkt i, at eleverne var vant til at tage på tur og dermed vidste, hvordan de skulle agere. Vi oplevede i Alkens skove flere elever, som skabte uro og som ikke deltog aktivt i timen. Med udgangspunkt i Hilbert Meyers, 10 kendetegn ved god undervisning, valgte vi efterfølgende at fokusere på:

- Klar strukturering af undervisningen
- Indholdsmæssig klarhed
- Meningsdannende kommunikation
- Metodemangfoldighed
- Individuelle hensyn
- Stimulerende læringsmiljø (Kristensen, 2012, s. 104).

Ovenstående forsøgte vi at implementere i andet forløb. Her italesatte vi klassereglerne, satte dem i forbindelse med at være på tur og printede i øvrigt også ark til eleverne med mål og organisering af dagen. Resultatet var, at vi oplevede en markant forskel i forhold til ro. Vi oplevede ligeledes en klasse, som i højere grad deltog i dagens læringsaktiviteter. Denne igangsættelse af dagen styrkede både læringen, relationen samt gav ro til de elever, som i større grad havde brug for forudsigeligheden. Dette fremgår også af vores observationsarbejde, hvor 12 ud af 15 elever var aktive i evalueringen af dagen fremfor 9 ud af 15 elever som i forrige forløb. Det skal dog nævnes, at forskellen blot kan være på baggrund af den signifikante forskel på emnerne, forskellen på at være et velkendt sted og et ukendt sted, bedre praktikant-elev relation eller tilstedeværelsen af guiden som en tredje fagperson.

Bearbejdning- og refleksionsfasen

På trods af udeskole tilsyneladende kan anses som værende en motivationsfaktor, skal udeskole ikke blot anses som en ugentlig skovtur, som også Malene Bendix og Karen Barfod beskriver det (Bendix & Barfod, 2012, s. 2). Lærer A udtaler vigtigheden heraf i interviewet,

"Det handler jo i bund og grund om, at vi sørger for at bibringe den viden, som eleverne får i klasseværelset med ud. Men på samme tid, så skal turene også tages med tilbage i klasseværelset. Jeg mener, er vi nu på en svampetur, så nytter det ikke noget, at vi blot tager ud og ser på svampe og siger, at nu var det det." (Bilag 3)

Sammenligner vi ovenstående med vores survey, ser vi et klart billede af, hvordan udeskole ikke blot skal bruges som didaktisk redskab, men derimod bruges i de sammenhænge, hvor det giver mening. Derved bliver bearbejdning- og refleksionsfasen en vigtig del af sammenspillet, således eleven kan trække tråd fra det autentiske virkelighedsbillede tilbage til klasseværelset, hvor der skal reflekteres og bearbejdes (Jordet, 2010, s. 46). Læringspotentialet kræver derved, at læreren lykkedes i at etablere en tydelig sammenhæng mellem disse to forskellige rum (Ibid.). Dog er virkeligheden ude på skolerne muligvis en anden da, *"(...) praksis betyder en begrænset forberedelsestid (...)"* (Bilag 9), hvorfor de forskellige faser muligvis ikke tillægges nok tid, planlægning eller overvejelser. Denne manglende planlægning erfarede vi efter vores besøg i Alkens skove, hvor eleverne skulle skrive logbog. I denne proces så vi en del elever, som har svært ved at komme i gang, hvilket kan skyldes flere parametre. Eleverne kan have haft en lang dag i skoven og dermed være trætte, de kan finde logbogsskrivning svært eller blot finde aktiviteten kedelig sammenlignet med dagens andre aktiviteter. På trods af udeskolens frihedsgrader er det derfor vigtigt, at man som lærer stilladserer og sørger for at ramme elevernes forskellige forudsætninger (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017, s. 46). Vi ser selvsamme mønster efter vores besøg på Steno Museet, hvor bearbejdning- og refleksionsfasen på dagen er svær og langsommelig. Dog er de to forløb alligevel forskellige fra hinanden, da sidste forløb også skal efterbearbejdes gangen efter udeskoledagen. Her ser vi, på trods af en uges mellemrum, aktivt deltagende og handlende elever, som gør brug af de fraser og begreber, som de blev præsenteret for på Steno Museet. Set fra et læringsmæssigt perspektiv kan vi stille spørgsmålstegn til, om eleverne lærte nok under første forløb, da bearbejdning- og refleksionsfasen muligvis ikke har været udførlig nok. Når vi retter blikket mod vores observationsarbejde, kan vi dog til gengæld se, at eleverne indgår i andre læringsmæssige konstellationer end blot det fagfaglige. Udeskole besidder et dannelsesmæssigt aspekt, hvilket vi også kan udlede fra vores survey, hvor en respondent tilkendegiver følgende, *"Vi skal bare turde at bevæge os udenfor de fire vægge, og tro på at læring også sker gennem sanser og oplevelser. Skolen har - trods alt - til formål at (ud) danne hele mennesker."* (Bilag 9).

Tema 2: Motiverede elever

I følgende tema vil vi analysere på, hvorvidt udeskole har betydning for elevernes motivation. Herunder vil vi belyse, om det har betydning for deres aktive deltagelse. Da vores påstand er, at brugen af udeskole kan medvirke til motiverede elever, vil vi starte med at belyse, hvorvidt rummet har betydning for elevernes aktive deltagelse, herunder vil vi lave en sammenligning fra det almene klasserum og uderummet.

Udeskole som motivationsfaktor

I første forløb, Vinterdyr i Danmark, så vi 7 ud af 13 elever deltog aktivt og rakte hånden op. Hertil sammenligner vi med besøget i skoven den efterfølgende gang, hvor vi så 10 ud af 15 elever, der deltog aktivt i fællessamlingerne. De resterende fem elever var aktive på andre parametre, såsom bål-tænding, opsætning af trunkier, vejvisning. Hvis vi ser på tallene rent kvantitativt, ser det ud til, at udeskole motiverer rent deltagelsesmæssigt, hvilket de interviewede lærere bakker op omkring. Lærer A nævner, *"De laver konkret nok ikke mere i udeskolen end i klasseværelset, men måden som eleverne tilgår opgaverne, er en verden til forskel. Der er langt mere engagement udenfor end indenfor."* (Bilag 3).

Eleverne har glæde af at arbejde ud fra de mange forskellige læringsstile, som uderummet appellerer til. Det visuelle, taktile og kinæstetiske læringsmiljø virker til at have en motiverende effekt hos eleverne, særligt hos de elever, som er fagligt udfordret. Lærer A nævner blandt andet at, *"Vi ved jo også, at elever lærer på vidt forskellige måder, og der synes jeg helt bestemt, at udeskole taler godt ind. De elever, som har det svært med at sidde ned og lytte efter, har helt andre muligheder i udeskolen end inde i klasserummet."* (Bilag 3). Sammenfatter vi lærernes syn på udeskole med elevernes udsagn, ser vi også en positivt overfor implementeringen af dette. En elev, som ofte er udfordret i det almene klasserum siger, *"Så vil jeg hellere ud og opleve noget. Det er meget mere sådan øh ... Jeg ved meget mere om det der udenfor. Der kan jeg fortælle en masse."* (Bilag 2). Hertil kan vi også benævne Arne Nikolajsen Jordet, som mener, at udeskole appellerer til en mere legebaseret tilgang til læring. Ligeledes tiltaler udeskole flere forskellige læringsstile, hvilket igen appellerer til flere elever og dermed skaber større grobund for motivation (Jordet, 2001, s. 69).

Indre- og ydrestyret motivationsfaktorer

På udeskoledagen i Alken så vi en naturlig interesse og deltagelse fra elevernes side. Der var ingen elever, som nægtede at gå i gang, om end det ind i mellem kunne være svært at samle eleverne i uderummet. Som lærer B også benævner, så mødte vi, til sammenligning med undervisning i klasserummet, ikke særlig mange *"Hvorfor skal vi det?"* (Bilag 4) spørgsmål. På denne udeskoledag oplevede vi især, hvordan den indre motivation var tydelig fremtræden hos eleverne. Jævnfør Edward L. Deci og Richard M. Ryan, som benævner, hvordan den indre motivation appellerer til elevernes egen nysgerrighed, bemærkede vi, at eleverne havde lyst til at undersøge. Denne indre motivation fremtræder hos eleverne, når indholdet eller aktiviteten i sig selv findes interessant for dem (Skaalvik & Skaalvik, Motivation for læring - Teori og praksis, 2015, s. 51). Når eleverne i udbredt grad er påvirket af indre motivationsformer, bliver læringen mere holdbar, nuanceret og anvendelig senere hen (Ibid.). Under vores observationsarbejde fremtræder det, at eleverne fandt udeskoledagen hyggelig (Bilag 6). Desmere udtaler flere elever under interviewet, at dagen var *"spændende"* (Bilag 2), *"interessant"* (Bilag 2) og *"sjovere end den almindelige undervisning"* (Bilag 2). Disse udtalelser indikerer nogle elever, som motiveres ud fra en indre motivationsfaktor, hvor deres nysgerrighed og lyst til oplevelse, er det, der motiverer dem. Vi mødte dog et generelt billede af læringsglemsel hos eleverne, når vi evaluerede sidst på dagen. På trods af at elevernes generelle respons ikke var relateret til den egentlige læring, ser vi på samme tid i observationerne, at eleverne gjorde sig erfaringer. Dette kan tolkes som, at eleverne ikke oplever, at de har lært noget, men at dagen derimod har været sjov og underholdende, hvilket kan sammenkobles med uderummet som læringsrum. Som Svend Brinkmann nævner, er det bedste tidspunkt at lære på, når man ikke er bevidst om, at man er i gang med at lære (Brinkmann, 2007, s. 73).

En modsætning til den indre motivation mødte vi, da vi besøgte Steno Museet. Her havde vi forinden afgang og ved ankomst italesat regler og forventning til opførsel. Ved ankomst til Steno Museet blev vi modtaget af en guide, som igen italesatte regler. Dette gav muligvis eleverne en følelse af et ydre pres, hvor motivationen derfor ikke udsprang af nysgerrighed eller lyst, men af presset om at leve op til krav og forventninger (Skaalvik & Skaalvik, Motivation for læring - Teori og praksis, 2015, s. 51). Dette kan derfor afspejle, hvorfor så mange elever var aktive deltagere under besøget.

Motivation gennem gøremål

Udeskole virker som en markant motivationsfaktor, når elevernes undring og nysgerrighed vækkes. At appellere til elevernes motivation gennem udeskole giver således mening, da dette, jævnfør John Deweys erfaringsbaserede læring, giver eleverne mulighed for at danne egne erfaringer (Fink, 2008, s. 16). Dette kan ses, når eleverne på udeskoledagene undersøger, eksperimenterer og øver sig i at blive bedre. Under bålaktiviteten i Alken, forsøgte eleverne sig med at tænde et bål. Her fik de erfaringer med sig i forhold til, hvordan brændet bedst kan stilles, samt hvordan man bedst kan tænde op i et bål. Efter forskellige forsøg, hypoteser og teorier finder de ud af, hvad der virker, og hvad der ikke virker. Som det fremgår af observationsskemaet, udtaler en elev, *"Jeg ville nok ikke have lyttet lige så godt efter, hvis vi ikke havde været ude. Når vi er ude og opleve, så husker jeg mere."* (Bilag 7). Dette kan ses i tråd med neurovidenskaben, som påviser, hvordan hukommelsen ikke lagres et specifikt sted, men er en sansemæssig oplevelse (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2017, s. 111). Ved en oplevelsesorienteret undervisning kommer elevernes sanser i spil. Ifølge hjerneforskeren, Kjeld Fredens, lagres viden nemmere gennem sansninger og oplevelser i vores personlige hukommelse (Bendix & Barfod, 2012, s. 27). Det vi erfarer i vores personlige hukommelse, skal som oftest også kun erfares én gang (Ibid.). Jo mere eleven kan huske, jo nemmere bliver det at være aktiv deltager i selve undervisningssituation, hvad end det er indenfor eller udenfor. Det giver eleven en følelse af at være en kompetent medspiller (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 172).

Man kan dog betvivle, hvor meget eleverne husker af faglig karakter. Flere kommentare på udeskoledagen på Steno Musset appellerede ikke til det faglige stof. En elev nævner blandt andet, *"Jeg ville ønske, at vi måtte have købt noget i shoppen."* (Bilag 8), hvor en anden elev fokuserede på, *"(...) at der lugtede derinde."* (Bilag 8). Hensigten med udeskole er, at det faglige er omdrejningspunktet, og *"(...) her må læreren deltage i konstruktionen af dagen, så de faglige elementer bliver vigtige."* (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017, s. 72). Når John Dewey netop taler om erfaringsbaseret læring, så må vi forholde os til, at disse erfaringer primært skal bygge på det fagfaglige. På trods af, at vi i ovenstående afsnit har argumenteret for, at udeskole er andet end blot faglighed, er det til stadigt vigtigt, at udeskole ikke blot er ture ud af huset uden egentligt formål. Derfor må spontanitet og udefrakommende faktorer i udeskole nedprioriteres så vidt muligt, hvorfor man bliver nødt til at fokusere på den planlagte undervisning og undlade at gribe nuet for ofte (Ibid.).

Tema 3: Praksisfællesskaber i udeskole

I følgende tema vil vi analysere på, hvorvidt udeskole har værdi for praksisfællesskabet, og om dette fællesskab ændrer sig fra klasserummet til uderummet samt omvendt.

Et gennemgående tema i observationerne er, at eleverne indgår og samarbejder i mange forskellige grupper. Klassens generelle trivsel har ligeledes været et opmærksomhedspunkt i vores praktik. Dette er på baggrund af de mange rul, da klassen er en sammenlagt femte og sjette klasse. Dog volder trivsel stadig problemer i klassen, da der er grupperinger og et højt konkurrence mindset, hvilket kan være en medvirkende faktor til, at de ikke er særlig tilbøjelige til at hjælpe hinanden. For at kunne betragte en gruppe som et praksisfællesskab, skal følgende tre dimensioner være til stede: gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 94). Disse tre begreber vil blive brugt i efterfølgende afsnit til at underbygge, hvorvidt udeskole bidrager positivt hertil.

Etablering af et gensidigt engagement

Under vores besøg i Alken så vi blandt andet, hvordan eleverne bidrog med forskellige funktioner i samarbejdet omkring bålet. Det observeres også, at eleverne helt naturlig indtager forskellige funktioner og roller i gruppearbejdet. Da vi ankom til fællespladsen i Alken fandt eleverne deres egne roller, *"Nogle fandt brænde, andre byggede bål etc.."* (Bilag 6). I Alken faldt eleverne ind i forskellige grupperinger, henholdsvis båltænding, hugning og afhentning af brænde samt indsamling af pinde til snobrød. Eleverne har her gennem deres forskellige funktioner mulighed for at have indflydelse på de handlinger og opgaver, som finder sted i de små praksisfællesskaber, hvilket også er karakteristisk for denne dimension. Denne fordeling var hverken italesat af os som praktikanter, praktikvejlederen eller af eleverne selv, men blot en indikator på, hvordan elevernes forskelligheder kommer til syne i praksisfællesskabet. På samme tid indikerer dette også, at eleverne har forståelse for, hvor deres egne kompetencer bedst muligt udfoldes i praksisfællesskabet, og hvor eleverne selv finder sig mest brugbare. Lærer B fremhæver i interviewet, at uderummet fungerer som et andet læringsmiljø end klasserummet, hvilket også har betydning for elevernes roller. Elevernes roller i klassen er ikke nødvendigvis lig de roller, som eleverne har i uderummet. Lærer B nævner, *"Det er som om, eleverne finder ind i helt andre roller, og alt det der fnidder, som foregår på skolen, bliver på skolen. Det er dejligt. Så kan vi koncentrere os om undervisningen."* (Bilag 4). Vi oplevede

endvidere, at eleverne selv gjorde sig tanker om forskellen på de to læringsmiljøer. Elev A nævner, hvordan de to læringsmiljøer opleves forskelligt, *"Jeg synes godt tit, at det kan handle om, hvem som er hurtigst færdig, når vi arbejde [sic] indenfor. Det øhm ... ja, altså ... det presser mig lidt. Udenfor hjælper vi hinanden meget mere."* (Bilag 2). Hvis vi retter fokus mod den forskning, som er lavet på baggrund af udeskolens effekt på elevernes trivsel i klassefællesskabet, ser vi ligeledes en forandring fra klasserummet til udeskolerummet (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2018, s. 10). Den eksisterende forskning har påvist, at udeskole understøtter et godt socialt klima i elevgruppen. Udeskolens potentiale til at skabe anderledes læringsbetingelser, virker motiverende og meningsfyldte for de fleste elever, hvilket skaber flere relationer end den traditionelle klasseundervisning (Ibid.). I forhold til Jean Lave og Étienne Wenger har det betydning for, om eleven ser undervisningen som værende meningsfuld, og at eleven føler sig som en del af den sociale kontekst (Wenger, 2004, s. 65). Rødkildeprojektet påviste desmere, hvordan den sociale interaktion mellem eleverne blev styrket i uderummet, og villigheden til at hjælpe hinanden var betragtelig bedre ude end inde (Mygind, 2005, s. 207). Vender vi igen blikket mod vores elevinterview ser vi, hvordan uderummet giver andre betingelser for at være en del af praksisfællesskabet. Elev E nævner, *"Jeg kan ikke lide, når de andre ikke vil arbejde sammen med mig. Det er sværest inde i klassen. Udenfor er det nemmere at være med."* (Bilag 2). Citatet indikerer, hvordan elev E oplever forskellen på praksisfællesskabet ude kontra inde. Vi oplevede, hvordan eleverne var tilbøjelige til at affærdige hinanden i klasserummet. En elev fortæller blandt andet en anden elev, *"Du forstår jo ikke at søge rigtigt."* (Bilag 5). Udsagn som dette var ikke enkeltstående i klasserummet. Elevernes individuelle jeg-orienteringer skabte ikke plads til fællesskabet på samme højde, som udeskolen viste sig at gøre. Udeskole ophøjer dermed til skabelsen af et praksisfællesskab, hvilket vores observationer ligeledes tyder på, når eleverne i højere grad føler sig som en del af praksisfællesskabet. Wenger præciserer ligeledes, at eleverne i et praksisfællesskab, på trods af uenigheder, formår at forhandle sig frem til en løsning, hvor alle elever stadig kan være en del af det gensidige engagement (Wenger, 2004, s. 94). Disse forhandlinger ser vi skabes i flere forskellige sammenhænge, hvilket vi vil præcisere i nedenstående afsnit.

Meningsforhandlinger i en fælles virksomhed

Ifølge Einer M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik skelner vi mellem læringsorienteret og præsentationsorienteret målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 217). Vi observerede op til flere gange, hvordan eleverne gik fra individuel jeg-orientering til en vi-orientering. Med andre ord skabte de et fælles ejerskab, hvilket Ole Løw kalder for et we-identity. Dette bygger på et tilstrækkeligt kendskab til hinanden og på "(...) *et etableret beredskab i forhold til alles bidrag.*" (Løw, 2014, s. 170). Vi observerede, hvordan eleverne op til flere gange prøvede at hjælpe hinanden gennem gode råd og meningsforhandling. En elev nævner ved bålet, "*Måske skal vi vende brændet om, så kan flammerne bedre få fat?*" (Bilag 6). Eleverne skaber en fælles virksomhed omkring dét at tænde et bål, hvilket jævnfør Étienne Wenger skaber sammenhængskraft i fællesskabet. Eleverne samarbejder om opgaven, og undervejs opstår der små forhandlinger, som der ses i ovennævnte citat. Disse forhandlinger opstår, når eleverne er undersøgende og eksperimenterende. Efter at brændet har lagt på én måde, prøver eleverne at vende brændet på en anden måde. Eleverne forholder sig aktivt til, hvordan de bedst kan få bålet tændt, hvilket Étienne Wenger præciserer sker gennem forskellige meningsforhandlinger (Wenger, 2004, s. 65). Gruppen, som skulle finde snobrødspinde, var også i meningsforhandling. En elev siger, "*Måske skulle du finde en tykkere snobrødspind. Jeg tror den der vil bøje.*" (Bilag 6). Disse forhandlinger skaber, jævnfør Wenger, større grobund for en gensidig ansvarlighed, hvilket binder eleverne sammen. Meningsforhandlinger, som ovenstående, observerede vi flere gange under vores besøg i Alken. På trods af, at elevernes meninger og tanker ikke var ens, afprøvede de sammen forskellige hypoteser og fandt frem til, hvad der fungerede bedst. Det handler ikke om, hvem der fik ret, men om at finde den bedste løsning sammen. Disse positive forhandlinger mellem eleverne, afføder aktivt deltagende elever, som ser sig selv som værende indflydelsesrige i fællesskabet (Wenger, 2004, s. 180). De negative forhandlinger, som vi specielt observerede i klasserummet, skabte som oftest det modsatte. Elev A nævner blandt andet i interviewet, hvordan hun påvirkes af klasserumskulturen, "*Jeg synes godt tit, at det kan handle om, hvem som er hurtigst færdig, når vi arbejder indenfor. Det øhm ... ja, altså ... det presser mig lidt (...)*" (Bilag 2). Klassens fællesskab synes at styrkes, når eleverne befinder sig i uderummet. Om dette er på baggrund af en anden klassekultur, andre rammer eller en anden undervisningssituation er uvist. Denne ændring påtaler lærer A i interviewet, hvor hun understreger, at udeskolen rummer plads til "(...) *at samarbejde, give hinanden plads og lytte til hinanden.*" (Bilag 3).

Fælles ressourcer i uderummet

Under udeskoledagen i Alken oplevede vi, at eleverne udviklede egne rutiner gennem aktiviteterne. Disse rutiner bidrog til, at klassen opbyggede fælles ressourcer under arbejdet i Alken. Da en elev fandt et dyrespor i skoven, var en anden elev hurtig til at henvise til oversigten (Bilag 6). Da eleverne skulle finde brænde, var en anden elev hurtig til at fortælle, at *"Det tørre brænde er bedst. Tag det her i stedet for det våde."* (Bilag 6). Alle disse parametre kan man, jævnfør Étienne Wenger, kalde for et fælles repertoire (Wenger, 2004, s. 100). Dette fælles repertoire er medvirkende til, at eleverne begynder at reflektere og ikke mindst lære af hinanden. Når eleverne finder det meningsfuldt at tænde bålet korrekt og tjekke oversigten for at finde det rigtige dyrespor, kan det være et tegn på, at eleverne har udvidet deres ressourcer, færdigheder og viden (Wenger, 2004, s. 100). Under besøget i Alken har eleverne opbygget en fælles viden, som er sket gennem forståelse, diskussion og meningsdannelse. I denne fælles virksomhed, som blev skabt på udeskoledagen, oplevede vi, at eleverne lærte af hinanden. Vi erfarede på vores forskellige udeskoledage, at når læreren påtog sig vejlederrollen, kom klassens interne ressourcer mere i spil, hvilket ifølge Malene Bendix kendetegner en god udeskole dag (Bendix & Barfod, 2012, s. 12). Ifølge Bendix er lærerens opgave er at finde *"(...) praktiske, åbne opgaver, der anskueliggøre det faglige indhold – og som eleverne grundlæggende kan løse selvstændigt (...)"* (Ibid.). Disse praktiske, åbne opgaver, hvor læreren støtter og udfordrer ved behov, medfører at flere elever tager ansvar i de forskellige opgaver. Eleverne udvikler sig fagligt gennem aktiviteterne, men lærer ligeledes noget om sociale færdigheder, såsom samarbejde og hjælpsomhed. Dette støtter en af respondenterne fra vores survey op omkring, *"Det sociale aspekt kommer i høj grad til udtryk, da der i forbindelse med udeundervisningen også er tid til snak og hygge på tværs."* (Bilag 9).

Diskussion

I følgende afsnit vil vi med udgangspunkt i Mette Molbæks model over centrale dimensioner i inkluderende klasseledelse (Bilag 1), sammenholde vores egne resultater fra analysen med forskningens resultater. Ud fra ovenstående analytiske afsæt er det vores opfattelse, at udeskole bidrager positivt til elevernes motivation samt klassens generelle praksisfællesskab, hvilket forskningen understøtter. På samme tid vidner udtalelser fra vores indsamlede empiri, herunder interviews samt survey, et ønske om implementering af udeskole. Derfor ønsker vi at

diskutere den manglende implementering af udeskole i praksis, samt hvad der kan ligge til grund for dette.

Den rammesættende dimension

Den rammesættende dimension handler om, *"(...) hvem der kontrollerer hvad."* (Molbæk & Tetler, 2015, s. 25). Hertil kan man for et eksempel tale om regler, rutiner og fysisk indretning. Efter nærstudering af vores udarbejdede survey oplever vi to modsatrettede måder at implementere udeskole. På den ene side har vi en overvægt af respondenter, som udtaler, at udeskole ikke er implementeret som en fast del af årsplanlægningen. På den anden side ser vi flere, der svarer at udeskole både er en fast del, men også en impulsiv del, af deres undervisning. Dette vidner om, hvordan udeskole fortolkes forskelligt fra lærer til lærer, fra den ene instans til den anden instant. Disse fortolkninger kan skabe problematikker i forhold til, hvornår vi kan betegne en skole som værende en udeskole. Det kan også skabe problematikker i forhold til skelnet mellem decideret udeundervisning og udeskole, da disse to betegnelser ikke er lig hinanden. Ud fra vores survey skriver flere respondenter, at de ikke gør brug af udeskole som et kontinuerligt rum. Dette er modsat, hvad der kendetegner udeskole, hvis vi retter blikket mod forskningsprojekter såsom TEACHOUT samt Udvikling af Udeskole. Her er udeskole karakteriseret ved regelmæssig undervisning udenfor skolens mure. Når udeskole ikke er med i en decideret årsplanlægning, kan dette vidne om en lærerstab, som ikke har de kompetencer, som udeskole fordrer.

Ligeledes påpeger forskningen, at udeskole prioriteres mest i indskolingen. Niels Ejbye-Ernst og Peter Bentsen lavede i 2014 en kortlægning, som påviste, at udeskole var svagest repræsenteret i overbygningen (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017, s. 59). Denne problematik bekræftes også i vores survey, hvor en respondent skriver følgende, *"Ja, 1-2 kl. en hel dag hver 2. uge, 3 kl. 8 dage på et år. 4-5 kl. har også 6-8 dage på et år [sic] år (...)"* (Bilag 9). Vellykket udeskole skal, som lærer B nævner, *"(...) være et ønske fra alle (...)"* (Bilag 4), som er fagligt velovervejet og begrundet. Hermed kan en faglig velfunderet udeskoledag derved være lige så relevant i udskolingen som i indskolingen. Desmere ytrer de ældre elever, at de mangler virksomhedsbesøg, varieret undervisning og bevægelse. Dog ligger der her en problematik i indarbejdelsen af rutiner, hvorfor overbygningen muligvis er underrepræsenteret i udeskolefeltet (Ejbye-Ernst & Bentsen, Udeskole og læring, 2017, s. 60).

Flere respondenter giver desmere udtryk for, at udeskole ikke er for alle, da nogle elever kan have det svært i uderummet. En respondent beskriver, hvordan udeskole kan opleves problematisk, *"Det er overvejende fantastisk, men man skal også huske at for nogle elever er det utroligt krævende at skulle bevæge sig væk fra de rammer og regler der er knyttet til kasseværelset [sic]. Disse elever trives ofte ikke med udeskole."* (Bilag 9). Her kan man dog diskutere, om det er eleverne, som ikke kan være i uderummet, eller om stilladseringen og forarbejdsfasen er det egentlige problem.

Den relationelle dimension

Den relationelle dimension omhandler lærerens egen relationskompetence til både elever, lærere og andre fagpersoner og samarbejdsparter, som alle er essentielle i forhold til at skabe optimale læringsbetingelser for eleverne (Molbæk & Tetler, 2015, s. 26). Rødkildeprojektet undersøgte forældrenes vurdering af børnene efter både udeskoledage og almindelige skoledage. Her udtaler alle forældrene i 2003, at *"Børnene vurderes i stor udstrækning som værende gladere efter en naturdag (...)"* (Jacobsen, 2005, s. 265), hvorimod i 2000 var dette kun tilfældet for 77% af børnene (Ibid.). Udviklingen kan på den ene side skyldes, at eleverne, såvel som lærerne og forældrene, har vænnet sig til udeskoletanken. På den anden side kan resultatet ligeledes skyldes, at lærerne er blevet mere erfaringsrige indenfor udeskoleundervisning, hvorfor fokus i højere grad kan tillægges det relationelle arbejde fremfor det didaktiske (Ladekjær, Jacobsen, Jensen, Jensen, & Faurschou, 2019, s. 53).

Ud fra vores survey tegnes et billede af udeskole som værende en tidskrævende faktor, hvorfor dette ikke implementeres i større grad. Hertil kan man dog argumentere for vigtigheden af vidensdeling lærerne imellem. Denne vidensdeling er blevet et omtalt punkt på baggrund af den exceptionelle situation, som alle skoler befinder sig i grundet Covid-19, hvor lærerne i højere grad skal gøre brug af uderummet som læringsarena. Før Covid-19 udbruddet skriver en respondent fra vores survey at *"Alle fag SKAL indeholde udeskole forløb flere gange årlig. På lærer møder har v [sic] flere gange om året et punkt der hedder "inspirer din kollega med et udeforløb.""* (Bilag 9). Dermed bliver vidensdeling et muligt modsvar til lærernes generelle syn på udeskole som værende for tidskrævende.

Vi oplevede i vores undervisning gennem vores praktik, hvor stor betydning relationerne havde på elevernes deltagelse. Udeskole kan ikke være et endegyldigt svar på, at eleverne automatisk danner gode relationer, da fagpersonen til stadighed er ansvarlig for opbygning af den gode relation. Vi oplevede for et eksempel på Steno Museet en manglende motivation til at deltage, da eleverne blev overdraget til en guide fremfor læreren. Dette kan på den ene side skyldes, at eleverne ikke på forhånd havde kendskab til guiden, og dermed ikke havde opbygget en relation, hvorfor eleverne ikke engagerede sig på samme måde. Det kan på den anden side også skyldes, at guiden talte ud fra for høj faglig viden i et lavt toneleje samt havde svært ved at kapere elevernes mange spørgsmål (Bilag 7). Derfor kunne man som lærer havde talt med guiden og overvejet, hvorvidt det var muligt, at læreren styrede forløbet på Steno Museet. På den anden side ville dette have givet en helt anden oplevelse af Steno Museet.

Den didaktiske dimension

Den didaktiske dimension omhandler lærerens værdier og syn på egen undervisning. I den forbindelse kan flere faktorer gøre sig gældende, herunder lærerens viden om faget og lærerens viden om elevernes forskellige forudsætninger (Molbæk & Tetler, 2015, s. 27). Malene Bendix og Karen Barfod påpeger, at udeskole giver lærere mulighed for at åbne sit fag og vise eleverne, hvordan faget kan anvendes i det virkelige liv. Dette kræver dog, at du som lærer kan dit fag (Bendix & Barfod, 2012, s. 6). Her kan man argumentere for, at man som lærer kan være dygtig til sit fag, men have svært ved at flytte faget udenfor klasserummet. Hertil kan man diskutere, hvorvidt kurser eller anden støtte kan være nødvendig for vellykket udeskole. En af respondenterne fra vores survey arbejder på en certificeret DGI-udeskole, og skriver hvorledes et kursus med besøg fra DGI-konsulenter "(...) gav et skub til at komme igang med udeskole." (Bilag 9).

Flere respondenter i vores survey påpeger ligeledes, at viden om hver enkelte elev samt muligheder for tilrettelæggelse af undervisningen som værende essentielle elementer for vellykket udeskole, "*Det kræver planlægning og viden om hver enkelt elev, så man kan strukturere en undervisning der ikke resulterer i kaos.*" (Bilag 9). Her kan man dog diskutere, hvorvidt undervisningsrummet kan rumme alle elevtyper, og om det er muligt at implementere en form for balance i udeskoleundervisning, som tager de nødvendige hensyn hertil. Dette kan være grunden til, at kun 17,8% af folkeskolerne, ifølge Peter Bentsen og Niels Ejbye-Ernst,

kontinuerligt gør brug af uderummet i undervisningen (Ejbye-Ernst & Bentsen, Artikel 2. Undersøgelse af udbredelsen af udeskole i 2014, 2014, s. 11). Dog kan man på den anden side argumentere for, at det didaktiske grundelement til stadighed er at stilladsere elevernes arbejdsprocesser og ramme elevernes zone for nærmeste udvikling, hvad end undervisningen foregår ind eller ude (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017, s. 49). Tilrettelæggelse af undervisningen er derfor en faktor i den didaktiske dimension, og omhandler "*(...) lærerens evne, vilje og tid til at planlægge og gennemføre en differentieret undervisning samt lærerens brug af evaluering på en løbende justering af undervisningen.*" (Molbæk & Tetler, 2015, s. 27). Karen Barfod og Malene Bendix påpeger, at grundig planlægning er forudsætning for vellykket udeskoledage, hvilket ligeledes påpeges i surveyen som værende en hæmsko (Bendix & Barfod, 2012, s. 12). Det fremgår af vores survey at respondenterne gerne vil indføre mere udeskole, men på den anden side gør en begrænset forberedelsestid, at mange lærere er tilbageholdende, "*I praksis betyder en begrænset forberedelsestid dog, at dette kan være en udfordring at implementere bl.a. lægger en del læremidler ikke op til udeundervisning.*" (Bilag 9).

Den organisatoriske dimension

Den organisatoriske dimension omhandler skolens værdier, kultur og overordnede strategier (Molbæk & Tetler, 2015, s. 27). Den organisatoriske dimension er en vigtig faktor, når udeskole skal implementeres. En respondent fra vores survey udtaler, "*Det er en hæmsko når det er pålagt oppe fra (...).*" (Bilag 9), hvorimod lærer B i vores interview er af en anden opfattelse, "*Jeg tænker ofte, at det handler om, at man som skole skal stå sammen om udeskole. Det skal være et ønske fra alle.*" (Bilag 4). Vi kan her se to diametrale modsætninger i forhold til opfattelsen af udeskole. Dette kan på den ene side skyldes, at man som organisation ikke har et fælles sprog med fokus på det, der virker (Molbæk & Tetler, 2015, s. 30). Det kan på den anden side skyldes lærernes manglende lyst til at implementere udeskole på baggrund af en ledelse, der ikke bakker op (Ladekjær, Jacobsen, Jensen, Jensen, & Faurschou, 2019, s. 59).

En anden vinkel på den organisatoriske dimension er kulturen på skolen. Udeskole er for mange lærere, såvel som elever, nyt, hvilket kan have betydning for, hvorfor udeskole ikke er blevet implementeret i flere af de danske folkeskoler. I forbindelse med Covid-19 er skolerne blevet pålagt at anvende uderummet i undervisningen. Denne nye hverdag kan både fremme og bremse implementeringen af udeskole. På den ene side bliver ledelsen, samt lærerne, kastet ud

i en ny hverdag, hvor der skal tænkes anderledes. Hertil bliver ledelsen et vigtigt element, hvorfor kollegial sparring og vidensdeling er essentiel for vellykket undervisning. Ligeledes har op til flere skoler udtalt sig om, hvordan situationen har medvirket til, at udeskole fortsat skal være en del af skolens profil. Flere skoler har set værdien i udeskole, blandt andet Elev Skole i Århus Kommune, hvor skolelederen, Jens Mathiasen, udtaler, "*Pædagogisk forsøger vi at indlejre det nu. Vi kan se at det virker. Det kan noget det her.*" (Sckerl, 2020). På den anden side har de sociale medier dog også været præget af frustrerede lærere, som ikke har følt sig klædt på til opgaven, hvilket dermed kan skabe negative og dårlige erfaringer med udeskole, hvorfor lærerne muligvis tager afstand til implementeringen af udeskole.

Handleperspektiver

Ønsker man at implementere udeskole på mellemtrinnet i natur/teknologi-faget, med fokus på at fremme elevernes motivation og styrke praksisfællesskaberne, kan man gøre brug af følgende handleanvisninger:

- Hvis udeskole skal lykkes, påpeger forskningen, at udeskole skal være hele skolens projekt. Derfor skal der etableres en organisering på skolen, som støtter op omkring udeskole i praksis.
- Udeskole skal ses som en del af årsplanlægningen på skolen. Herudover skal udeskole være en kontinuerlig del af skemaet med faste udeskoledage.
- Ledelsen skal efteruddanne personalet, således de har de didaktiske kompetencer til at implementere udeskole i praksis.
- Ledelsen skal sikre gode rammer for samarbejde og erfaringsdeling. Herunder skal lærerne have forberedelsestid møntet udeskole.
- Man kan overveje mulighederne for sammenlagte timer og fagdage med tværfagligt samarbejde.
- Det er en fordel at kortlægge området omkring skolen og skabe kontakter i nærområdet, såsom naturvejledere. Det kan her være en fordel af inddrage forældrene.
- Vellykket udeskole kræver fokus på klassens elever og deres forskellige læringsforudsætninger. Herunder klassens praksisfællesskaber og konstellation.

Vurdering af undersøgelsen

I dette afsnit vil vi kort vurdere vores opgave med henblik på undersøgelsens reliabilitet, validitet og generaliserbarhed (Szulevicz, 2015, s. 90).

Undersøgelsen er, som tidligere beskrevet, baseret på interviews, observationer, en survey samt egen undervisning. Vores interviews er lavet ud fra et elev- samt et lærerperspektiv, hvor mængden af informanter har været begrænset. Derfor kan undersøgelsen ikke være repræsentativ for alle lærere eller elever på mellemtrinnet. Dette opvejer vores survey dog tildels, hvilket skaber validitet i forhold til besvarelsen af opgavens problemfelt.

Vores observationsarbejde er foretaget over seks uger, hvilket har medvirket til at give os et nuanceret billede på udeskole som undervisningsmetode. Dette styrker opgavens generaliserbarhed, da udeskole gennem praktikken har været karakteriseret på samme måde. I forhold til analysering af empiriindsamlingen har dette givet os en fordel, samt et indblik i udeskoleundervisningens styrker, potentialer, udfordringer og mulighed for forhøjet motivation og styrkede praksisfællesskaber. Observationerne og undervisningsforløbet er lavet og foretaget af os selv, hvorfor disse ikke kan karakteriseres som værende udelukkende objektive. Vores undervisningsforløb er rettet mod korrekt udeskoleundervisning med henblik på teoretikers og forskeres begrebsafklaring heraf. Vores empiri er dog udvalgt og selekteret, hvilket kan være gjort ud fra et subjektivt valg. Dette kan skabe overvægt af observationer, som får udeskole til at fremstå positivt. Dog anser vi her vores kobling til andre forskningsprojekter som værende styrkende for opgavens reliabilitet.

Konklusion

"Hvordan kan implementeringen af udeskole på mellemtrinnet fremme elevernes motivation og medvirke til styrkede praksisfællesskaber i faget natur/teknologi?"

Ovenstående problemformulering er vores bachelorprojekt udarbejdet ud fra. Vores undersøgelsesfelt udspringer fra vores praksiserfaringer, hvor undervisning udenfor klasserummet som oftest ikke har været en prioritet. Dette på baggrund af natur/teknologifagets identitet, hvor praksiserfaringer, erfaringsbaseret læring og undersøgelser er en del heraf. Vi har i opgaven arbejdet med påstanden om, hvorvidt implementeringen af udeskole kan medvirke til motiverede elever og styrkede praksisfællesskaber.

Som det fremgår af analysen, viser udeskolens ændrede settings sig at have betydning for elevernes motivation og deltagelse i praksisfællesskabet. Derfor er det essentielt at overveje, hvordan settings medtænkes i planlægning og rammesætningen af udeskole. Udeskole skal ses som et udvidet læringsrum, som på mange måder afviger fra det normale klasserum. Uderummet giver mulighed for sanselig og konkrete undervisningssituationer, og appellerer til en legebaseret tilgang til læring. Dog bliver vi i vores projekt opmærksomme på, at ikke alle elever trives med udeskole. Derfor er det vigtigt at have fokus på forudsigelighed og rammesætning, hvilket kan imødekommes af en tydelig inde – ude – inde struktur. Udeskole handler ikke blot om ture ud af huset, men ligeledes forarbejdelsen før samt bearbejdning- og refleksionen efter undervisningen. Forarbejdelsesfasen danner grundlag for elevernes deltagelsesmuligheder. Derfor er det essentielt, at læreren tilpasser undervisningen til den enkelte klasse med afsæt i hver enkelte elev. I udeoplevelsen skabes den røde tråd mellem det, som sker inde, og det, som sker ude, og oplevelsen skal tages med tilbage til bearbejdning- og refleksionen, hvilket er en vigtig del af sammenspillet. Det er derfor essentielt, at man som lærer formår at skabe en tydelig sammenhæng mellem klasserummet og uderummet, således de to rum bliver medspillere og ikke modspillere.

Udeskole tiltaler flere forskellige læringsstile. Det visuelle, taktile og kinæstetiske læringsmiljø virker til at have en motiverende effekt hos eleverne. Når undervisningen tilrettelægges ud fra elevernes interesser, appellerer denne til elevernes indre motivation, hvilket skaber en mere holdbar, nuanceret og anvendelig læring. Gennem udeskole gør eleverne sig egne erfaringer, hvilket ifølge neurovidenskaben gør at hukommelsen ikke lagres et specifikt sted, men er en sansemæssig oplevelse. Dette giver eleverne bedre mulighed for at være aktiv deltagende, samt føle at de kan bidrage positivt til praksisfællesskabet. Udeskole har potentiale for at skabe læringsbetingelser, der virker motiverende og meningsfyldte for de fleste elever. Disse læringsbetingelser medvirker til at styrke praksisfællesskabet gennem flere relationer på tværs af klassen sammenlignet med klasserumsundervisningen. Her bliver det en essentiel del af undervisningen, at eleverne ser sig selv som værende meningsfulde og som en del af praksisfællesskabet. Den sociale interaktion mellem eleverne blev i Rødkildeprojektet, såvel som i vores praktik, påvist som værende styrket i uderummet.

Et essentielt element i udeskole er, at læreren påtager sig vejlederrollen, hvilket giver mulighed for, at klassens interne ressourcer anvendes i praksisfællesskabet. Ved brug af praktisk og åbne opgaver, kan læreren skabe betingelser, som medfører, at flere elever tager ansvar i fællesskabet. Uderummet medvirker til at samle eleverne i en fælles virksomhed, hvor de hjælper hinanden, forhandler med hinanden og udfordrer hinanden. Det kan som lærer være udfordrende at implementere udeskole i undervisningen. Dette kan skyldes manglende viden, kompetencer og opbakning fra ledelsen. Gennem vores empiriindsamling er vi blevet opmærksomme på, at der findes flere forskellige fortolkninger af, hvad der kendetegner udeskole. Det er derfor vigtigt, at man skelner mellem udeundervisning og udeskole, således udeskole bliver et gennemgående element i undervisning, som er fagligt velfunderet.

Under vores skriveproces udbrød Covid-19 verden over. Dette satte nye krav til lærerne om brugen af uderummet som læringsarena. Dette har fordret langt højere grad af kollegial sparring, hvor vidensdeling har været afgørende for vellykket udeskole. Covid-19 har medført øget fokus på udeskole, hvilket i fremtiden kan vise sig enten at fremme eller bremse implementeringen af udeskole.

Perspektivering

Dette projekt peger på, at udeskole er en succes som fremmer elevernes motivation og styrker klassens generelle praksisfællesskab. Dette såfremt der i tilrettelæggelsen har været fokus på både elevernes forskellige læringsforudsætninger, formålet med undervisningen samt kobling fra teorien til virkelhedsbilledet og omvendt. Dette rejser en række spørgsmål, som vi yderligere kunne have undersøgt, hvis projektet kunne udbygges.

- Kan udeskole udelukkende ses fra et fagligt perspektiv? Udeskole skal, som benævnt, have et fagligt formål, men kan et dannelsesmæssigt aspekt ikke være lige så velfunderet?
- Hvordan kan udeskole implementeres i andre fag end natur/teknologi? Er der nogle fag, hvor udeskole egner sig bedre end andre?
- Er det muligt som ene lærer at implementere udeskole i egen undervisningspraksis uden opbakning fra ledelse samt kollegaer?
- Hvilken indflydelse har Covid-19 haft på både lærere, elever og forældres syn på udeskole? Får situationen betydning for, hvordan vi ser på udeskole i fremtiden?

Udeskole giver andre muligheder end den normale klasseundervisning, men på samme tid sætter det også nogle begrænsninger. Men hvordan finder man balancen mellem udeskole og almindelig undervisning?

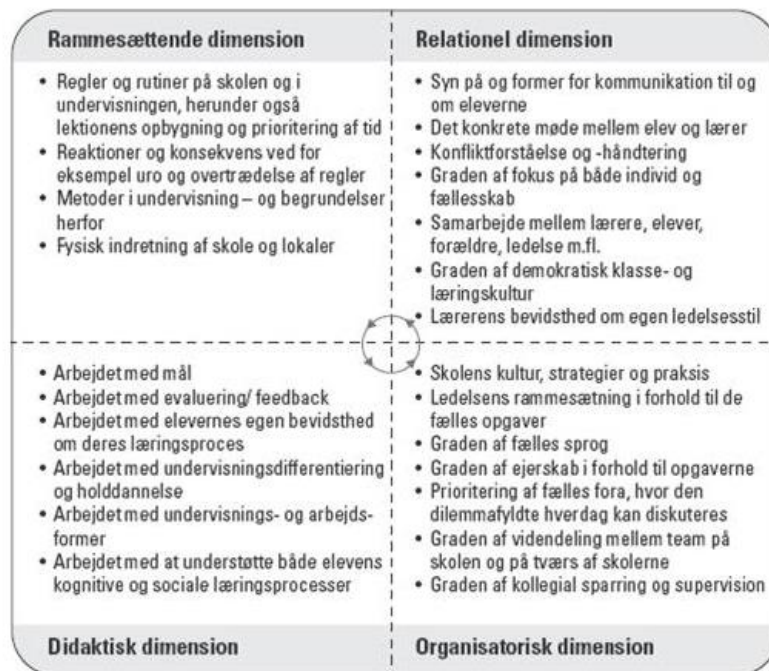
Referencer

- Andersen, G., & Antorini, C. (2017). *Kloge kvadratmeter - Skjulte ressourcer til bedre læringsmiljøer*. Praxis.
- Andersen, H. M., & Krogh, L. B. (2016). *Fagdidaktik i naturfag*. Frydendal Forlag.
- Barfod, K. S. (2018). *At undervise i udeskole. Perspektiver på didaktik og lærerens arbejde*. Københavns Universitet.
- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017). Didaktik. I K. Barfod, N. Ejbye-Ernst, & P. Bentsen, *Udeskoledidaktik - for lærere og pædagoger* (s. 82-83). Hans Reitzels Forlag.
- Bendix, M., & Barfod, K. (2012). *Udeskole - viden i virkeligheden*. Skoven i Skolen og Via University College.
- Bentsen, P., & Ejbye-Ernst, N. (2017). Forskning i udeskole. I N. Ejbye-Ernst, K. Barfod, & P. Bentsen, *Udeskoledidaktik - for lærere og pædagoger* (s. 119-122). Hans Reitzels Forlag.
- Bentsen, P., & Ejbye-Ernst, N. (2017). Udeskole - slogans i et begejstret felt - fem ideer om udeskole i den danske udeskoledbat. I N. Ejbye-Ernst, K. Barfod, & P. Bentsen, *Udeskoledidaktik - for lærere og pædagoger*. Hans Reitzels Forlag.
- Bentsen, P., Barfod, K., & Ejbye-Ernst, N. (2017). Indledning. I N. Ejbye-Ernst, K. Barfod, & P. Bentsen, *Udeskoledidaktik - for lærere og pædagoger*. Hans Reitzels Forlag.
- Bjedstrup Skole. (2010). *Udeskole*. Hentet fra Skanderborg kommune. Bjedstrup Skole og Børnehus: <https://bjedstrupskole.aula.dk/udeskole>
- Brinkmann, S. (2007). Motivation gennem handling og gøremål - Et pragmatisk perspektiv. *KvaN nr. 78 - Motivation*.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (10. Januar 2020). *Om nationale mål*. Hentet fra Børne- og Undervisningsministeriet: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>
- Clement, S. L. (2017). Formulering af surveysspørgsmål. I M. Frederiksen, P. Gundelach, & R. S. Nielsen, *Survey - Design, stikprøve, spørgeskema, analyse*. Hans Reitzels Forlag.
- Edlev, L. T. (2015). Naturoplevelse og dannelse. I L. T. Edlev, *Natur og miljø i pædagogisk arbejde* (s. 13-14). København: Munksgaard.
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2014). *Artikel 2. Undersøgelse af udbredelsen af udeskole i 2014*. Hentet fra Udeskole: https://udeskole.nu/wp-content/uploads/81_1_Unders%C3%B8gelse-af-udbredelsen-af-udeskole-i-2014.pdf
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017). Pædagogiske værdier. I N. Ejbye-Ernst, K. Barfod, & P. Bentsen, *Udeskoledidaktik - for lærere og pædagoger* (s. 22-23). Hans Reitzels Forlag.
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017). Teorier om vidensformer og hukommelse - Erkendelsesmæssige overvejelser rettet mod udeskole. I N. Ejbye-Ernst, K. Barfod, & P. Bentsen, *Udeskoledidaktik - for lærere og pædagoger*. Hans Reitzels Forlag.

- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017). Udeskole og læring. I N. Ejbye-Ernst, K. Barfod, & P. Bentsen, *Udeskoledidaktik - for lærere og pædagoger*. Hans Reitzels Forlag.
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2018). *Udvikling af Udeskole - et treårigt udviklings- og demonstrationsprojekt. Resultater, konklusioner og anbefalinger*. www.emu.dk (som en del af projekt Udvikling af Udeskole).
- Ejbye-Ernst, N., Mygind, L., & Bentsen, P. (2016). *Inspirationsguide til god udeskolepraksis målrettet skoleledere, lærere og pædagoger*. VIA University College, Steno Diabetes Center, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling samt Miljø- og Fødevarerministeriet.
- Evalueringsinstitut, D. (2014). *Motiverende undervisning - Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinnet*. Danmarks Evalueringsinstitut .
- Fink, H. (2008). Indledning. I J. Dewey, *Erfaring og opdragelse* . Hans Reitzels Forlag.
- Gjerdning, M. R. (2018). *Ny undersøgelse: Børn får alt for lidt natur*. Hentet fra Danmarks Naturfredsforening: <https://www.dn.dk/nyheder/ny-undersogelse-born-far-alt-for-lidt-natur/>
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Hastrup, K. (2015). Feltarbejde. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, C. (2005). Forældrenes holdning til og erfaring med naturklasseprojektet. I E. Mygind, *Udeundervisning i folkeskolen. Et case studie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentligt obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden til 2000-2003*. København S: Museum Tusculanums Forlag.
- Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom - Uteskole i teori og praksis*. Oslo: Capellen Akademisk Forlag AS.
- Jordet, A. N. (2001). Uteskole gir muligheter for naturopplevelser. I A. N. Jordet, *Nærmiljøet som klasserom - Uteskole i teori og praksis* (s. 69). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpaset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Kristensen, H. J. (2012). *Didaktik og pædagogik. At navigere i skolen - teori i praksis*. København: Gyldendal A/S.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Introduktion til interviewsforskning. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Ladekjær, E., Jacobsen, R. H., Jensen, S. V., Jensen, J. M., & Faurschou, E. (2019). *Ekstern evaluering af Projekt Udvikling af Udeskole*. Vive - Viden til Velfærd. Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Larsen, S. (2013). Professionsetik. I H. J. Kristensen, & P. F. Laursen, *Gyldendals pædagogikhåndbog - Otte tilgange til pædagogik*. København: Gyldendal.
- Løw, O. (2014). Gode lærings- og udviklingsmiljøer. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer*. København: Akademisk Forlag.

- Løw, O. (2015). *Klasseledelse i skolen*. I O. Løw, *Klasseledelse. Praktiskbog 2 til læreruddannelsen*. København: Akademisk Forlag.
- Madsen, C. (18. Juli 2018). *Mange børn kommer ikke ud i naturen: "De tager ikke skade af at blive våde"*. Hentet fra Dr.dk: <https://www.dr.dk/nyheder/regionale/fyn/mange-boern-kommer-ikke-ud-i-naturen-de-tager-ikke-skade-af-blive-vaade>
- Manger, T. (2016). *Det ved vi om - Motivation, tro på sig selv og ros*. Frederikshavn: Dafolo A/S.
- Molbæk, M., & Tetler, S. (2015). *Inkluderende klasseledelse*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Mygind, E. (2005). Elevudsagn om naturens rum og klasseværelset. I E. Mygind, *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003*. Museum Tusculanums Forlag.
- Mygind, E. (2013-2017). *TEACHOUT - TrykFondens udeskole projekt 2013-2017*. Hentet fra Institut for Idræt og Ernæring: https://nexs.ku.dk/forskning/idraet-individ-samfund/forskningsgrupper/boern-og-unge/gn-projekter/gn-projekter-afsluttede/teachout/folder-om-teachouts-forskningsprojekter/folder_om_teachouts_forskningsprojekter_p_dansk.pdf
- Mårtensson, B. D., Puggaard, L., & Puggaard, R. B. (2016). Fænomenologi. I B. D. Mårtensson, L. Puggaard, & R. B. Puggaard, *Videnskabsteori for de pædagogiske uddannelser*. København: Akademisk Forlag.
- Rønn, C. (2006). Iagttagelse i tre tidlige psykologiske traditioner. I C. Rønn, *Almen videnskabsteori - for professionsuddannelserne*. København: Alinea.
- Sckerl, K. L. (24. April 2020). *Skole i skoven: Udeskole under åben himmel er et hit*. Hentet fra Århus Stiftstidende: <https://stiften.dk/artikel/skole-i-skoven-udeskole-under-%C3%A5ben-himmel-et-hit>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø. Selvfølelse, motivation og læringsstrategier*. Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring - Teori og praksis*. Dafolo Forlag.
- Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - en grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, L. (2015). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder - En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Undervisningsministeriet. (2019). *Læseplan og vejledning*. Hentet fra EMU - Danmarks læringsportal: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK%20-%20L%C3%A6seplan%20-%20Natur%20teknologi.pdf>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Bilag 1: Model over centrale dimensioner i inkluderende klasseledelse



Figur 3. Model over centrale dimensioner i inkluderende klasseledelse (Molbæk, in press).

(Molbæk & Tetler, 2015, s. 24)

Bilag 2: Elevinterview

Interviewet er foretaget som fokusgruppeinterview med 5 forskellige elever. Nedenfor viser vi, hvordan vi har udarbejdet et semistruktureret interview om brugen af udeskole. På næste side fremkommer der uddrag, hvor interviewet er transskriberet.

Tema	Spørgsmål
Briefing/præsentation	Præsentation – hvem er vi og hvem er I? Redegørelse for formålet med interviewet Reference til udeskole
Fokus på god undervisning	Kan I komme med eksempler på god undervisning? Kan I komme med eksempler på, hvornår undervisningen ikke er så god? Kan I komme med eksempler på, hvor og hvordan I lærer bedst?
Fokus på udeskole	Beskriv en typisk udeskoledag – både om sommeren og om vinteren Hvilke tanker gør I jer selv omkring udeskole? Deltager I lige meget indenfor som udenfor (og hvorfor)? Synes I der er sammenhæng mellem det, som I lærer indenfor, og det, som I lærer udenfor? Hvilke positive og negative sider er der ved udeskole?

Transskribering – uddrag af elevinterview

D. 30.1.2020	Fokusgruppeinterview
Interviewer	Kan I komme med eksempler på god undervisning?
Elev A og B	Elev A: Når vi er aktive i timen. Ligesom når vi bevæger os. Elev B: Ja, når vi også laver noget anderledes. Når vi er udenfor. Det kan jeg godt lide. Det er både hyggeligt og sjovt.
Interviewer	Er der så noget ved undervisning, I mindre godt kan lide?
Elev A, C og E	Elev A: Jeg synes godt tit, at det kan handle om, hvem som er hurtigst færdig, når vi arbejde indenfor. Det øhm ... ja, altså ... det presser mig lidt. Udenfor hjælper vi hinanden meget mere. Elev E: Jeg kan ikke lide, når de andre ikke vil arbejde sammen med mig. Det er sværest inde i klassen. Udenfor er det nemmere at være med. Elev C: Jeg kan heller ikke lide, hvis vi bare skal sidde ned hele dagen. Jeg kan slet ikke tænke så.
Interviewer	Hvad tænker I om Jeres udeskoledage?
Elev B, C og D	Elev B: Det er megafedt. Jeg ville ønske at vi kunne være mere ude. Elev C: Ja, det er helt vildt sjovt. Man laver noget nyt hver gang og det er altid interessant. Det er lidt anderledes. Elev D: Jeg kan godt lide, at man skal på tur og lave en masse ting. Det er megasejt at man sådan kan fortælle det til sine forældre. Men også at man ligesom kan røre ved tingene. Det kan jeg godt lide.

Interviewer	Hvad tænker I f.eks. om den dag, hvor vi var i skoven?
Elev A, D og C	Elev A: Jeg synes turen derhen var helt vildt hyggelig. Det var dejligt at snakke med jer udenfor klassen. Man får ligesom noget andet at snakke om. Elev D: Jeg synes det var træls, at der ikke var åbent for toiletterne. Men ... men jeg synes, at det gav god mening at komme ud og se det hele sådan rigtigt. Jeg synes det var sjovt at finde dyrespor. Vi var gode til at samarbejde i min gruppe. Elev C: Altså, undervisningen ville ikke have givet samme mening for mig, hvis vi nu kun havde siddet inde i klassen og talt om vinterdyr og ikke sådan set skoven i virkeligheden. Jeg husker det bedre, fordi det er en oplevelse.
Interviewer	Hvordan lærer I bedst?
Elev A, B og E	Elev A: Jeg synes tit vi bare sidder ved en computer og laver noget. Det synes jeg ikke, at jeg ligesom lærer særlig meget ved. Man kommer nogle gange til at spille i stedet for. Så vil jeg hellere ud og opleve noget. Det er meget mere sådan øh ... Jeg ved meget mere om det der udenfor. Der kan jeg fortælle en masse. Elev B: Ja, det er vildt interessant synes jeg. At vi kan tale om noget indenfor og så tage ud og se det bagefter. Jeg kan godt lide, når jeg får lov at vise, hvad jeg faktisk kan, og øhm ... det er nemmest udenfor. Elev E: Jeg synes almindelig undervisning hurtigt bliver kedeligt. Udenfor er det meget sjovere.
Interviewer	Kan I nævne nogle ting, som ikke er så fedt ved udeskole?
Elev E, D og C	Elev E: Det er træls, hvis vejret er dårligt. Elev D: Jeg synes godt det kan være lidt skræmmende. At man ligesom er så langt væk fra alting. Hvis jeg ikke har fået det ordentligt forklaret, så vil jeg faktisk hellere blive hjemme på skolen. Selvom ... Ja, det er svært. Jeg vil jo gerne. Men ... Elev C: Jeg synes ofte godt man kan blive lidt forstyrret måske. Nogle gange kommer der folk over og sådan. Men ellers kan jeg rigtig godt lide det.

Bilag 3: Transskribering - Uddrag af lærerinterview med lærer A

D. 5.2.2020	Interview
Interviewer	Hvad er god undervisning for dig?
Lærer A	Jamen, jeg tænker så vidt muligt, at god undervisning er, når vi varierer undervisningen. Vi oplever som oftest, at øhm, elever ikke kan bibeholde deres koncentration så længe af gangen, når vi laver for meget stillesiddende undervisning.
Interviewer	Hvordan sørger du så bedst muligt for at variere din undervisning?
Lærer A	Altså jeg varierer meget imellem, at de ikke kun er stillesiddende, og at de også får lov at få fingrene lidt i det, øh med det mener jeg, at de får noget mere praktiskindsigt, som jeg synes er rigtig svært at give dem i klasselokalet. Derfor implementerer jeg en del undervisning, plus vi jo har vores udeskole dage. Disse ture ud af huset er guld værd for eleverne, de får lov at se og røre og undersøge. Bare det at komme væk fra skolen er en oplevelse i sig selv ... Dog finder jeg det dog også vigtigt, at disse ture ikke blot er ture i sig selv. Der skal ligesom gerne være en læring i det.
Interviewer	Hvordan sørger du så for, at turene bliver læringsrige og ikke blot en tur ud af huset?
Lærer A	Vi har været gennem en workshop, hvor vi er blevet præsenteret for udeskole. Det handler jo i bund og grund om, at vi sørger for at bibringe den viden, som eleverne får i klasseværelset med ud. Men på samme tid, så skal turene også tages med tilbage i klasseværelset. Jeg mener, er vi nu på en svampetur, så nytter det ikke noget, at vi blot tager ud og ser på svampe og siger, at nu var det det. Her vil vi nok i stedet arbejde med svampetur med mere indenfor, herefter tage ud og kigge, røre, finde og så videre for til sidst at lave en udstilling, tegne svampene, lave foldebøger, finde fakta om de svampe vi har med hjem og sådan.
Interviewer	Oplever du forskel på dine elever, når de er ude kontra når de er inde, f.eks. i forhold til motivationen?
Lærer A	Jeg synes ikke jeg kan skære det over med en kam. Det kommer virkelig meget an på emnet. Generelt vil jeg sige, at interesserer emnet eleverne, så er de jo klart motiveret. Men øhm, når vi laver noget, som eleverne måske ikke finder så spændende, så er det svært at bibeholde deres fokus. Her synes jeg klart udeskole appellerer til de fleste. De laver konkret nok ikke mere i udeskolen end i klasseværelset, men måden som eleverne tilgår opgaverne, er en verden til forskel. Der er langt mere engagement udenfor end indenfor. Derudover er de meget bedre til at samarbejde, give hinanden plads og lytte til hinanden, når vi har udeskole, end når undervisningen foregår indenfor.
Interviewer	Hvorfor tænker du, at eleverne er mere engageret udenfor end indenfor?
Lærer A	Det er jo svært helt nøjagtigt at svare på, hehe. Men jeg tænker, at udeskole er en fed ting for eleverne, fordi de netop får lov til at udforske verden udenfor. I klasserummet har vi et rum, hvor bordene står bestemt, stolene står bestemt og der forventes en vis måde at opføre sig på. Vi har da også regler i udeskole-tiden, men rummet er mere frit. Jeg tænker, at eleverne måske ikke oplever dét at være i skole på samme måde, når de er udenfor. De får lov at være i naturen, gøre det praktiske og indleve sig på en helt andet måde. Vi ved jo også, at elever lærer på vidt forskellige måder, og der synes jeg helt bestemt, at udeskole taler godt ind. De elever, som har det svært med at sidde ned og lytte efter, har helt andre muligheder i udeskolen end inde i klasserummet. Mange af disse reagerer positivt på udeskole.

Bilag 4: Transskribering - Uddrag af lærerinterview med lærer B

D. 5.2.2020	Fokusgruppeinterview
Interviewer	Hvad er god undervisning for dig?
Lærer B	For mig er god undervisning, når eleverne på demokratisk vis er med på råd. Når elevernes stemmer høres, så ser jeg som oftest, at de er langt mere engagerede. God undervisning for mig omhandler også, at vi kommer ud i så bredt omfang som muligt.
Interviewer	Ud i så bredt omfang som muligt, kan du beskrive det yderligere?
Lærer B	Ja, altså, selvom vi har vores faste udeskole dage, prøver vi også sporadisk af flytte undervisningen udenfor. F.eks. i matematik kan jeg godt finde på at tage eleverne med ud og måle rumfang, finde former og måle længder i naturen. Jeg prøver at lave en rød tråd, både fra det indenfor men også det udenfor. På den måde lærer eleverne også, at det de lærer i skolen, ikke blot skal bruges i skolen, men at man øhm, ja, at eleverne ligesom kan bruge det i virkeligheden også. Det gør hvert fald, at jeg ikke får så mange, "hvorfor skal vi det" spørgsmål.
Interviewer	Tænker du, at det netop er en af udeskolens forcer?
Lærer B	Jeg tænker bestemt, at det er en af de mange positive følger, som udeskole afføder. Jeg får langt bedre kontakt med eleverne, når vi går ud. Vi er nok mere ude end vi egentlig er inde. Derudover har vi et meget bedre klassefællesskab, når vi går ud. Det er som om, eleverne finder ind i helt andre roller, og alt det der fnidder, som foregår på skolen, bliver på skolen. Det er dejligt. Så kan vi koncentrere os om undervisningen.
Interviewer	Og du tænker, at eleverne stadig lærer det, som de skal?
Lærer B	Det er svært med udeskole, for jeg kan ikke måle deres egentlige læring. Dog kan jeg mærke, når jeg spørger dem om noget, som vi f.eks. har haft om i udeskolen, så falder ti-øren nemt for dem. Modsat på mit forrige arbejde, hvor vi ikke arbejdede med udeskole. Her kunne jeg spørge eleverne, hvad vi lavede sidste uge, og så kunne de ikke huske det. Så længe udeskole er stilladseret korrekt og både med brug af forarbejdning og efterbearbejdning, så synes jeg, at udeskole er lige så fagligt velfunderet som almen undervisning i klassen.
Interviewer	Nu når du nævner din tidligere arbejdsplads, hvorfor tror du så ikke, at der var implementeret udeskole?
Lærer B	Det er egentlig sjovt, for vi talte tit om det. Vi havde selvfølgelig sporadisk undervisning udenfor, men slet ikke i samme omfang, som mange ønskede. Jeg tænker ofte, at det handler om, at man som skole skal stå sammen om udeskole. Det skal være et ønske fra alle. Det var ikke muligt på min tidligere arbejdsplads, da skolen var placeret midt inde i byen. Her er vi tæt på skov og natur, plus vi er en del lærere, som virkelig ånder for det her udeskole. På den måde skal vi ikke slås om, hvem som ligger timer i puljen til denne her faste udeskoledag. Vi er gode til at deles. Så det ikke blot altid er natur/teknologi, men ind i mellem også besøg på et naturhistorisk museum eller noget mere dansk-fagligt hele dagen. Set tilbage oplevede jeg jo netop en del elever, som havde det svært i skolen. Det oplever jeg også her, men disse elever shiner mere udenfor. Det er lidt synd, når man tænker på, at mine tidligere elever måske kunne have haft nogle flere positive skoleoplevelser, hvis bare de fik lov til at komme en smule mere ud i undervisningen.

Bilag 5: Observationsskema d. 7.1.2020

Dato, tid, sted	Tema	Tilstedeværende	Underviser
7.1.2020 (09.50 – 15.00) På skolen (afbrudt af undervisning udenfor klassen)	Vinterdyr i Danmark	13 elever, to praktikanter og praktikvejleder	En praktikant
Resume af dagen	Deltagelse	Praksis	Observationer
Dagen startede med introduktion til emnet, Vinterdyr i Danmark. Herefter mundtlig overlevering, hvorfor vi skal arbejde med dette emne. Introduktion til dagens program og herefter igangsættelse.	7 ud af 13 deltog aktivt. Rakte hånden op og bød ind med svar, spørgsmål.	Eleverne brugte faglige begreber såsom vinterhi, trækfugle, forråd.	Flere elever tilkendegav, at det synes det var hyggeligt at lave foldebog, komme ud i skoven og spille bingo.
Først en brainstorm og snak på klassen om vinterdyr for at vinde ud af, hvad de ved. Herefter oplæg med Nearpod og indkorporeret aktivitet såsom vendespil og matche par. Udarbejdelse af foldebog, hvor eleverne fik et dyr hver samt skriftlig vejledning i forhold til udarbejdelse af produkt. Til sidst skov-bingo i skoven.	En del uro og snak på tværs. Flere elever rejste sig op for at gå hen til hinanden. Dog talte de meget fagligt.	Elev under foldebog: "Jeg vidste slet ikke, at dyr kunne dø, hvis man vækker dem fra deres vinterhi."	Elev til anden elev under informationssøgning: "Du forstår jo ikke at søge rigtigt."
	Ingen blev færdige med deres foldebøger. Meget tidskrævende.	Elev under evaluering: "Jeg forstår ikke helt, hvorfor vi skal vide så meget om vinterdyr."	Elev til anden elev under foldebog: "Stop med at kigge efter, hvordan jeg gør!"
	9 ud af 15 var aktive i evaluering af dagen.		

Bilag 6: Observationsskema d. 14.1.2020

Dato, tid, sted	Tema	Tilstedeværende	Underviser
14.1.2020 (09.50 – 15.00). Opstart i klassen 09.50 og gåtur til Alken. Hjemme på skolen klokken 14.00.	Vinterdyr i Danmark	15 elever, to praktikanter og anden lærer	To praktikanter
Resume af dagen	Deltagelse	Praksis	Observationer
Opstart med mundtlig repetering af stof. Mundtlig overlevering i forhold til dagens program. Fælles gåtur fra skolen til Alkens fællesplads, som er et velkendt sted for eleverne. En tur frem og tilbage på i alt cirka 45 minutter. Vi gjorde eleverne opmærksomme på, at de skulle lede efter dyrespor m.m. begge veje. Efter ankomst til Alken gik vi på besøg i de nærliggende skove. Her fandt vi tegn på dyreliv, madrester, afbidte kogler, dyreafføring, grævlighuler og nedgravninger fra hjorte.	En del uro under informationsgivning til start. Naturlig deltagelse ved fællespladsen. Forskellige elevroller. Nogle fandt brænde, andre byggede bål etc. I skoven var der generelt en del uro. Det lykkedes dog få gange at få alle til at tie stille på samme tid. 10 ud af 15 elever deltog i fællessamlingerne. De resterende var mere interesseret i at klatre rundt.	Eleverne brugte faglige begreber fra forrige gang. Elev: "Måske vi skal vende brændet om, så kan flammerne bedre få fat?" Elev: "Det tørre brænde er bedst. Tag det her i stedet for det våde." Elev: "Jeg har fundet et dyrespor" Anden elev: "Du skal tjekke oversigten" Elev: "Hvordan?"	Flere elever tilkendegav, at det synes det var hyggeligt i skoven samt at lave snobrød. Flere elever tilkendegav, at de synes de fandt sammenhæng mellem undervisningen indenfor og udenfor. Elev til anden elev: "Måske du skulle finde en tykkere snobrødspind. Jeg tror den der vil bøje."

Bilag 7: Observationsskema d. 21.1.2020

Dato, tid, sted	Tema	Tilstedeværende	Underviser
21.1.2020 (09.50 – 15.00). Opstart i klassen 09.00 og køretur til Stenomuseet, Aarhus	Astronomi	15 elever, to praktikanter og praktikvejleder	Betalt guide fra Stenomuseet, Aarhus
Resume af dagen	Deltagelse	Praksis	Observationer
Opstart med både mundtlig og skriftlig gennemgang af dagen og målsætning. Eleverne sættes i gang med at udfylde V på V Ø L skema.	Ro og aktiv deltagelse under udfyldelse af V Ø L skema.	Komplicerede begreber: sorte huller, supernova mm.) Eleverne kunne placere billederne korrekt og svarede gerne på guidens spørgsmål.	Elevernes deltagelse ved hjemkomst var mindre produktiv end regnet.
Derefter afgang fra skolen kl. 09.00. Ankomst på museet, hvor vi tages imod af en kvinde, som fortæller om deres forventninger til eleverne. Herefter madpakketid, hvorefter vi mødes med vores guide, som skal fortælle om stjerner inde i planetariet. Denne forestilling tager omkring 45 minutter. Da forestillingen er slut, skal vi videre til en ny guide, der skal fortælle om tåger, BigBang, supernovaer etc. Denne guide implementerer desmere en stafet. Dette tager omtrent 45 minutter. Meningen var, at vi skulle have spist madpakker derude, men vi valgte at tage hjem. Efter en god pause udfylder eleverne Ø og L. En mundtlig fortælling, opsummering, stå-trold og evaluering af dagen.	Flere elever refererede til "Klassens regler når vi er på tur."	Udfyldte V Ø L skemaer, hvor begreber om stjerner, deres liv, opståen og død særligt var repræsenteret.	Første guide talte ud fra høj faglig viden, lavt og havde svært ved at kapere elevernes mange spørgsmål.
	13 ud af 15 elever var stille. De resterende tre forstyrrede en del.	Under planetarieforestilling: "Hvorfor er de røde stjerner ikke de varmere, når rød er en varm farve?"	Flere elever tilkendegav, at de synes første guide var en smule kedelig.
	Fuldstændig ro under mundtlig fortælling om en græsk myte på klassen. Alle kigger op og var stille.	Under ståtrold kunne flere elever fortælle om deres nye viden, "Røde stjerner er kolde stjerner", "Solen er en G-stjerne" osv.	Flere elever tilkendegav, at det var fascinerende og sjovt at være i planetariet.
	12 ud af 15 var aktive i evalueringen af dagen.	Under evaluering: "Jeg synes, at jeg har lært helt vildt meget i dag."	

Bilag 8: Observationsskema d. 27.1.2020

Dato, tid, sted	Tema	Tilstedeværende	Underviser
27.1.2020 (09.50 – 15.00).	Astronomi	15 elever, to praktikanter og praktikvejleder	Betalt guide fra Stenomuseet, Aarhus
Resume af dagen	Deltagelse	Praksis	Observationer
Dagen starter med en stafet-leg, hvor salen tages i brug. Her bliver eleverne delt i to hold. Hvert hold har en "base", hvor der er sandt eller falsk skilte. Herefter skal de skiftes til at løbe ud, hente et udsagn, bringe det med tilbage og diskutere med gruppen. Eleverne bliver herefter undervist yderligere om universets opståen, galakser og sorte huller. En viden, som turen til Stenomuseet ikke var kommet så vidt omkring. Denne undervisning bar præg af tale samt små filmklip. Herefter skulle de lave en Pixton over deres stjernebillede (myter). Der blev samlet op med evalueringsark og Kahoot.	Bevægelsesleg var urolig i opstart. Men slutningen lykkedes godt. Eleverne sidder i halvcirkel, vi gennemgår svarene. Eleverne er gode til at sidde stille og følge med. Alle elever deltager. Uro under evaluering. Da tiden startes forfra, er der rent faktisk ro på dem i den tid, som det tager at udfylde arket. Uro under gennemgang i Pixton. 8 ud af 15 elever bliver færdige. Drengene var hurtigt i gang – også de to, som normalt ikke laver så meget.	Elev under stafet: "Jeg kan huske, at stjernetåger opstår der, hvor der er mindst stjerner." Anden elev under stafet: "Planeternes rækkefølge – jeg kan huske min remse. Prøv at hør ..." Under fremvisning af filmklip, spørger en del elever ind til forskellige ting omhandlende galaksen, Big Bang og tidshorisonten i forhold til dinosaurer. Alle elever fik næsten alle spørgsmål korrekte i deres Kahoot. De fleste elever betegner, at de opfylder de fleste læringsmål med; kan selv.	Anden elev under stafet: "Jeg synes vi skal være bedre til at lytte. Lige nu spæner i bare selv afsted." Eleverne husker mange andre ting fra turen end blot fagfaglige: "Jeg ville ønske, vi måtte have købt noget i shoppen." "Jeg synes, at der lugtede derinde." Eleverne hjalp hinanden med brug af Pixton, både i forhold til at finde figurer, baggrunde og skrive tekst. Elevudsagn: "Jeg ville nok ikke have lyttet lige så godt efter, hvis vi ikke havde været ude. Når vi er ude og opleve, så husker jeg mere."

Bilag 9: Survey

Det er overvejende fantastisk, men man skal også huske at for nogle elever er det utroligt krævende at skulle bevæge sig væk fra de rammer og regler der er knyttet til kasseværelset. Disse elever trives ofte ikke med udeskole.

11/21/2019 7:55 PM

[View respondent's answers](#) [Add tags](#) ▼

Jeg synes bestemt, at undervisningen skal rykkes ud af klasseværelset fire vægge fra tid til anden. I praksis betyder en begrænset forberedelsestid dog, at dette kan være en udfordring at implementere bl.a. lægger en del læremidler ikke op til udeundervisning. For mig bygger den gode undervisning på variation, herunder også at tage eleverne ud af klassen - så længe det giver mening og tjener et formål. Igen afhænger alt dette naturligvis også af klasse, fag, elever, time osv. :)

11/22/2019 7:48 AM

[View respondent's answers](#) [Add tags](#) ▼

At der bør gøres mere for at implementere det. Men det skal give mening. I min HD undervisning eksempelvis blev mine elever overraskede over, at det træ som købes hjem også har stået i en skov, og at skoven lige udenfor også er en ressource. Jeg synes, det er vigtigt, at eleverne kommer i kontakt med den verden, de er i. Man kan ikke have respekt og passe på ting, hvis ikke man forstår, at det har en værdi. Og at vi tager at tid til at lade dem lære det ved at dyrke deres nysgerrighed og undren. Jeg har Jordets læringsløjfe i baghovedet i al min UV. Det skal give mening, og i udeskoleundervisning ligger nogle værdier, som ikke nær så godt kan læres i et klasserum. Vi skal bare turde at bevæge os udenfor de fire vægge, og tro på at læring også sker gennem sanser og oplevelser. Skolen har - trods alt - til formål at (ud) danne hele mennesker.

11/21/2019 9:50 PM

[View respondent's answers](#) [Add tags](#) ▼

Ja 1-2 kl. en hel dag hver 2. uge, 3 kl. 8 dage på et år. 4-5 kl. har også 6-8 dage på et år. Derudover bruger jeg nok i gennemsnit 2 lektioner om igen ude.

11/22/2019 6:07 AM

[View respondent's answers](#) [Add tags](#) ▼

Alle fag SKAL indeholde udeskole forløb flere gange årlig. På lærer møder har vi flere gange om året et punkt der hedder 'inspirer din kollega med et udeforløb'

11/21/2019 4:41 PM

[View respondent's answers](#) [Add tags](#) ▼

Jeg oplever at det er godt for eleverne at komme udenfor klasserummet, og at de lærer noget, de ikke kunne lærer indenfor. Bemærk jeg er på en friskole, så ved ikke om mine svar er relevante for jer. Vores skole blev i sommer certificeret DGI-udeskole efter at alle lærere har været på et kursus med besøg fra DGI-konsulenter, der underviste os flere gange hen over sidste skoleår. Det gav et skub til at komme igang med udeskole. Ledelsen har nu sat bestemte dage af hen over skoleåret hvor hver klasse skal have et udeskoleforløb i et fag, men det kan også bare være 1-2 lektioner denne dag. Det kan være svært at finde til til at forberede udeskoleundervisning, i alt det andet vi også skal. Det skal tænkes ind som en integreret del af undervisningen

11/21/2019 3:42 PM

[View respondent's answers](#) [Add tags](#) ▼

Det kræver planlægning og viden om hver enkelt elev, så man kan strukturere en undervisning der ikke resulterer i kaos.

11/21/2019 5:52 PM

[View respondent's answers](#) [Add tags](#) ▼

Positivt når man som lærer kan tilrettelægge undervisningen omkring det og anvende det fleksibelt i relation til undervisningen. Det er en hæmsko når det er pålagt oppe fra, at det skal være hver uge, især når der ikke er afsat timer til planlægning

11/21/2019 4:07 PM

[View respondent's answers](#) [Add tags](#) ▼

Det er en god idé og giver en anden form for læring, som vi ikke opnår indenfor i klasselokalet. Det sociale aspekt kommer i høj grad til udtryk, da der i forbindelse med udeundervisningen også er tid til snak og hygge på tværs. Som underviser ser man også ofte eleverne fra en anden side - mere fri og løssluppen. Det kan give mange gode samtaler, smil og grin.

11/22/2019 12:18 PM

[View respondent's answers](#) [Add tags](#) ▼