

STEDBASERET LÆRING I DANSKFAGET

Trine Seest Larssen (279646)

Julie Bertram Schmidt (279670)



VIA University College, Aarhus C

Vejledere: Dorte Ansine Christensen & Stine Aamose Frey

Bachelorprojekt, læreruddannelsen

9. maj 2022

Anslag: 89.491

Indholdsfortegnelse

1. Indledning og problemformulering	2
1.1 Afgrænsning	3
2. Læsevejledning	3
3. Teoretisk afsæt	4
3.1 Videnskabsteoretiske tilgange	5
3.2 Forskningsoverblik	6
3.3 Begrebsafklaring	7
4. Indsamling af empiri	9
4.1 Undersøgelingsdesign	9
4.2 Spørgeskemaundersøgelse	10
4.3 Lærerinterviews	11
5. Analyse	12
5.1 Hvordan og hvor meget inddrages stedbaseret læring i lærernes undervisning?	13
5.2 Hvilke potentialer oplever lærere i forbindelse med stedbaseret læring?	14
5.2.1 Motivation	14
5.2.5 Relationer	18
5.2.6 Trivsel	20
5.3 Hvilke udfordringer oplever lærere i forbindelse med stedbaseret læring?	22
5.3.1 Klasseledelse og struktur	22
5.3.2 Praktiske udfordringer	25
5.4 Delkonklusion	26
6. Handleforslag	26
6.1 Præsentation af inspirations-app	27
6.2 Beskrivelse af undervisningsforløb	27
6.2.1 Lydens potentiale i danskundervisningen	28
6.2.2 Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel	29
6.2.4 Inde-ude-inde-modellen	31
6.2.5 De fire virksomhedsformer	32
7. Konklusion	34
Bibliografi	36
Bilag 1 – Udvalgte dele af spørgeskemaundersøgelsen	40
Bilag 2 – Interviewguide	42
Bilag 3 – Interview 1	43
Bilag 4 – Interview 2	45
Bilag 5 – Uddrag af undervisningsforløb	48

1. Indledning og problemformulering

Af folkeskolens formål § 1, stk.1 fremgår det, at folkeskolen skal forberede eleverne til videre uddannelse samt give elever færdigheder, som giver dem lyst til at lære mere (Folkeskoleloven, 2021 §1, stk. 1). Særligt lærerne i udskoling er berørt af forberedelsen til videre uddannelse, da der i udskoling er et stort fokus på pensum og eksamener. I forlængelse heraf viser undersøgelser, at elevers motivation og lysten til at lære falder i takt med, at eleverne når de ældste klassetrin, hvorfor balancen mellem en lærings- og en præstationsorienteret skolekultur forskybnes (Pless m.fl., 2015a). Dermed ses den stigende tendens omkring manglende motivation i udskoling som en udfordring, lærerne i folkeskolen må løse (Pless m.fl., 2015a). Udover at uddanne eleverne skal folkeskolen ligeledes skabe muligheder for dannelse jævnfør § 1, stk. 2: *“udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”* (Folkeskoleloven, 2021 §1, stk. 2). Teoretikeren Wolfgang Klafki ser i den forbindelse kategorial dannelse som væsentlig i elevers skolegang og mener, at en vekselvirkning mellem fokus på eleven og fokus på fagets indhold er afgørende for elevers dannelse og uddannelse (Brodersen, 2015a). Klafki skriver, at kategorial dannelse sker, når *“en virkelighed kategorialt har åbnet sig for et menneske og dette menneske netop dermed selv er blevet åbent for denne virkelighed - takket være indsigt, erfaringer og oplevelser af kategorial art, som dette menneske selv har fuldbyrdet”* (Brodersen, 2015a, s. 195).

Udeskoledidaktik lægger op til, at læreren kan opfylde kravet om udviklingen af oplevelse, fordybelse og virkelyst og i den forbindelse stræbe efter idealet om kategorial dannelse (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017b). Endvidere har vi gennem vores praktikker på læreruddannelsen oplevet, at udeskoledidaktik er en metode, som lærerne sjældent benytter til trods for mange differentieringsmuligheder og muligheder for varieret undervisning. Udeskoledidaktik har stor fokus på elevers æstetiske oplevelser, hvorfor metoden særligt læner sig op ad danskfagets formål, hvor *“Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Gennem vores erfaring og viden om udeskoledidaktik har vi undret os over, hvorfor denne undervisningsform bliver tilsidesat til fordel for den klassiske tavleundervisning, og hvilke begrundelser lærerne har for dette fravalg eller tilvalg af udeskoledidaktik. På baggrund af vores undren og interesse for udeskoledidaktik har vi udarbejdet følgende problemformulering:

Hvilke potentialer og udfordringer oplever lærere i forbindelse med stedbaseret læring, og hvordan kan man implementere stedbaseret læring i danskundervisningen i udskoling?

1.1 Afgrænsning

Vi har valgt at indsnævre begrebet udeskoledidaktik, da begrebet dækker over mange forskellige definitioner. Vi har derfor valgt at anvende Dorte Eggensens begreb 'stedbaseret læring', da dette ses som en afgrænsning af begrebet 'udeskole' (Eggensen, 2017). Dette uddybes i begrebsafklaringen. I projektet ønsker vi at undersøge læreres brug af denne undervisningsmetode samt deres oplevelse af potentialer og udfordringer i forbindelse med begrebet 'stedbaseret læring'. Vi har valgt at have fokus på lærerperspektivet, da problemformuleringen lægger op til handleforslag, som lærere kan benytte i deres didaktiske overvejelser og planlægning af undervisningsforløb.

Vi har valgt at lave et handleforslag, da vi ønsker at komme med et bud på, hvordan lærere kan implementere stedbaseret læring i udskoling.

Vi har valgt at fokusere på danskfaget, da teksterne i dette fag særligt lægger op til stedbaseret læring. Endvidere har vi valgt at fokusere på udskoling, da arbejdet med udeskole i sin nuværende form ofte bliver benyttet i indskoling og på mellemtrinnet, hvorfor vi har valgt at udvide dette syn på udeskole (Eggensen, 2012).

2. Læsevejledning

Denne læsevejledning indeholder først og fremmest en læsevejledning for projektet og strukturen i denne. Derudover bliver udvalgte teoretikere og didaktikere nævnt, da disse ofte bliver anvendt i projektet. Hertil er det relevant at forklare, at der løbende i projektet ligeledes anvendes andre teoretikere og didaktikere, som ikke nævnes i læseguiden. Dette begrundes med ønsket om en kort samt konkret læsevejledning, hvor formålet er at danne et overblik af projektet. Projektet er inddelt i tre dele. Første del er vores teoretiske afsæt, hvor vi indledningsvist vil præsentere de videnskabsteoretiske tilgange, herunder den fænomenologiske og hermeneutiske tilgang, som danner grundlaget for vores empiri og analyse. Herefter vil vi præsentere to forskningsprojekter af henholdsvis Mads Bølling (Bølling, 2018) og Karen Barfod (Barfod, 2018) fra TEACHOUT-projektet, som vi har ladet os inspirere af i løbet af projektet. Dernæst følger en begrebsafklaring, som afgrænser udeskolebegrebet. Slutteligt vil vi præsentere og argumentere for de valg og fravalg, vi har taget i forhold til

indsamlingen af vores empiri, som består af en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse samt to kvalitative interviews.

Anden del består af vores analyse af den indsamlede empiri. Analysen er inddelt i tre afsnit: “Hvordan og hvor meget inddrages stedbaseret læring i lærerens undervisning?”, “Hvilke potentialer oplever lærere i forbindelse med stedbaseret læring?”, og “Hvilke udfordringer oplever lærere i forbindelse med stedbaseret læring?”. I denne del vil begreber som motivation, relationer, trivsel og klasseledelse blive udfoldet og anvendt. I analysen anvendes først og fremmest Arne Nikolaisen Jordet, som er en norsk didaktiker og forsker inden for udeskole. Jordet beskriver, hvordan uderummet kan påvirke motivation, sociale relationer og trivsel, hvorfor han er relevant at nævne i forbindelse med svarene fra vores indsamlede empiri (Jordet, 2010a). Derudover inddrager vi Mette Pless, som fokuserer på motivationsbegrebet. Pless skriver om forskellige motivationsorienteringer, hvorfor viden om disse giver et stort indblik i begrebets mange nuancer (Pless m.fl., 2015). Endvidere anvender vi Louise Klinges definition af relationskompetence, da denne definition afdækker mange aspekter ved relationskompetencen (Klinge, 2018).

Den sidste del af projektet indeholder et handleforslag, hvis formål er at gøre stedbaseret læring lettere tilgængeligt for lærere i udkolingen, hvilket kan gøre det nemmere for lærere at implementere stedbaseret læring i deres undervisning. Handleforslaget er opstillet som et didaktisk begrundet undervisningsforløb ud fra Hilde Hiim og Else HIPPES didaktiske relationsmodel (Laursen, 2015a), og er lavet ud fra danskfaglige overvejelser med afsæt i Eggersens tanker (Eggersen, 2017). Derudover benytter vi ’inde-ude-inde-modellen’ af Niels Ejbye-Ernst, Lærke Mygind og Peter Bentsen (Ejbye-Ernst m.fl., 2016) samt Thomas Illum Hansens kategorisering af fire virksomhedsformer (Hansen T. I., 2015).

Afslutningsvis vil vi diskutere og vurdere vores projekt samt konkludere på projektets problemstilling.

3. Teoretisk afsæt

I følgende afsnit vil vi præsentere vores teoretiske afsæt. Dette afsnit består af en præsentation af vores anvendte videnskabsteoretiske tilgange, dernæst en redegørelse for to ph.d.-afhandlinger fra TEACHOUT-projektet. Derefter følger en begrebsafklaring, som definerer begrebet stedbaseret

læring. Slutteligt præsenteres vores empiri samt valg og fravalg, som vi har gjort os i forbindelse med vores empiriske undersøgelser.

3.1 Videnskabsteoretiske tilgange

Dette projekt tager udgangspunkt i den fænomenologiske og hermeneutiske tilgang, hvorfor disse videnskabsteoretiske tilgange danner grundlaget for vores analysestrategi.

Projekt bygger på et fænomenologisk grundlag, hvor mennesket danner erfaringer og meninger på baggrund af subjektive oplevelser, sansninger og erkendelser (Guldager, 2015a). Når en forsker benytter det fænomenologiske blik, er det vigtigt at tilsidesætte egne fordomme og forforståelser ved at have et åbent sind for at imødekomme andres subjektive oplevelser og erkendelser. Perspektivet ligger således hos aktøren, da forskeren vil forsøge at undersøge motiverne, der begrundes den pågældende handling eller erkendelse (Guldager, 2015a). I projektets kvalitative interviews benyttes særligt den fænomenologiske tilgang. Dialogen i disse interviews er således baseret på respondenternes oplevelser, erfaringer og meninger, hvorfor fokus er rettet mod respondenternes subjektive meninger og motiver. Derfor er udfaldet af vores to interviews ligeledes forskellige.

Ud over den fænomenologiske tilgang benytter vi den hermeneutiske tilgang, hvor vores udgangspunkt er forforståelsen og dermed fortolkningen af begrebet 'stedbaseret læring'. Hvor fænomenologien tager udgangspunkt i aktørens subjektive forståelse af verden, ser hermeneutikken mennesket i blandt andet historiske og sociale kontekster. Hertil kommer fortolkningen, som altid sker på baggrund af andres fortolkninger samt ens forforståelse (Guldager, 2015b). I hermeneutikken er det essentielt, at forskeren har en forforståelse, som påvirker, hvordan forskningen gribes an (Guldager, 2015b). Vores projekt tager udgangspunkt i en undren, som vi først undersøger gennem et spørgeskema. Svarene fra dette giver os en større forståelse for emnet samtidig med, at vi bliver mere nysgerrige, hvorfor vi laver to kvalitative interviews. Gennem en ny fortolkning af disse svar, undersøger vi nøglebegreber fra interviewene i dybden. Dermed opnår vi en større forståelse af begrebet 'stedbaseret læring'. Et arbejde som dette tager udgangspunkt i den hermeneutiske cirkel, hvorfor konklusionen i dette projekt ligeledes danne grundlag for endnu en undersøgelse og fortolkning. Vores fortolkninger sker på baggrund af vores viden om stedbaseret læring samt den forforståelse, vi har for emnet, hvorfor vores fortolkninger aldrig kan være helt objektive (Hansen T. I., Hermeneutik, 2022).

3.2 Forskningsoverblik

I følgende afsnit vil vi præsentere to forskningsprojekter inden for udeskole, som vores projekt er inspireret af. Starten på udeskoleforskningen kan dateres til ca. år 1997, hvor professor Arne Jordet foretog en række forsknings- og udviklingsarbejder i Norge (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017a). I Danmark er forskningen inden for området stigende, og Danmark er i dag blandt de førende i verden (Ringgaard, 2021). Et af de største danske forskningsprojekter inden for udeskole blev gennemført fra 2013 til 2017 af forskere fra Københavns Universitet, Steno Diabetes Center Copenhagen, VIA University College og Aarhus Universitet. Forskningsprojektet hedder TEACHOUT og blev finansieret af Tryg Fonden med formålet om at opnå viden om styrker og svagheder ved at praktisere udeskole i forhold til almindelig undervisning. I TEACHOUT-projektet testede forskere, hvordan elever fra 3.-6. klasse trivedes og klarede sig fagligt, når de i cirka fem timer om ugen blev undervist ude i forskellige fag. I 28 klasser med udeskole målte forskerne elevernes præstationer, motivation, trivsel og fysiske aktivitet og sammenlignede udeskoleklasserne med 20 parallelklasser, der ikke blev undervist ude regelmæssigt (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017a, s. 133).

TEACHOUT tager afsæt i 4 ph.d.-afhandlinger, der undersøger børns fysiske aktivitet, faglige læring og trivsel. I dette projekt vil vi fremhæve projektets resultater fra Mads Bøllings ph.d.-afhandling: *“Udeskole og børns trivsel”* (Bølling, 2018) og Karen Barfods ph.d.-afhandling: *“At undervise i udeskole. Perspektiver på didaktik og lærerens arbejde”* (Barfod, 2018). Vi har valgt at fremhæve disse projekter, da de særligt har fokus på elevernes trivsel, sociale relationer og skolemotivation samt lærerens perspektiv på arbejdet med udeskole, som vi vil behandle i dette projekt. Vores projekt adskiller sig fra disse ved primært at omhandle stedbaseret læring og implementering af dette i undervisningen.

Bøllings ph.d.-afhandling *“Udeskole og børns trivsel - Et kvasi-eksperimentelt interventionsstudie af sammenhængen mellem ét års regelmæssig eksponering for udeskole og børns psykologiske trivsel, skolemotivation og sociale relationer”* blev afsluttet i maj 2018. Bølling har i afhandlingen undersøgt, hvilken effekt regelmæssig udeskole har på elevens psykologiske trivsel, motivation for skolearbejde samt venskabsrelationer i klassen. Tidligere undersøgelser, der har undersøgt effekten af dette, er baseret på enkelte studier af få dages eller ugers varighed eller casestudier med få elever. Formålet med denne ph.d.-afhandling har derfor været at undersøge den længerevarende effekt af udeskole. Resultaterne viser at børn, der bliver undervist med udeskole, trives bedre. Bøllings afhandling tager

afsæt i selvbestemmelsesteorien. Ud fra denne kan en positiv effekt af udeskole forklares ved, at kombinationen af pædagogik og sted i udeskole er med til at understøtte børns behov for selvbestemmelse og kompetence i læringsaktiviteterne samt børnenes oplevelse af tilhør i klassen. Afhandlingen viser, at regelmæssig eksponering for udeskole har en positiv, men svag sammenhæng mellem aspekter af elevernes sociale trivsel og indre skolemotivation (Bølling, 2018).

Barfods ph.d.-afhandling "*At undervise i udeskole. Perspektiver på didaktik og lærerens arbejde*" blev afsluttet i juni 2018. Barfod har undersøgt læreres didaktiske og praktiske tilgange til udeskole. Med udgangspunkt i interviews med og observationer af erfarne udeskolelærere undersøger afhandlingen, hvad der er karakteristisk for udeskole i mødet mellem lærer, elev og stof. Dermed omhandler afhandlingen selve undervisningen og underviserne. Barfods undersøgelser viser, at lærere anser udeskole som et praktisk supplement til inde-skolens teoretiske arbejde med tekster. Derudover har elevernes egen aktivitet stor betydning for at opfylde undervisningens mål, hvor lærerne udtrykker, at de både arbejder med faglige og dannelsesmæssige mål i udeskole. Udeskole ses ikke som et modspil til inde-undervisning, men som en del af elevernes uddannelse, hvor lærere betegner udeskole som "skolens forlængede arm ud i virkeligheden" (Barfod, 2018). Endvidere vurderer de adspurgte lærere fra afhandlingen, at udeskole er et redskab til at opfylde deres fortolkning af folkeskolens mål. Nogle lærere nævner samarbejde, fælles oplevelser, og det at eleverne ser hinanden i andre situationer end i klasserummet som vigtigt, mens andre lærere anser det, at det faglige stof får "krop" og bearbejdes gennem bevægelse som væsentligt. Lærerne har de samme mål for udeskole som for inde-skole, men nævner, at udeskole i højere grad åbner rammerne for at arbejde med flere aspekter af elevernes udvikling. Slutteligt udtrykker lærerne, at de oplever at kunne anvende deres faglighed og viden, men at de ofte kan føle sig ensomme og isolerede fra deres kollegaer, hvorfor udeskole kan få betydning for lærerens relationer til sine kollegaer (Barfod, 2018). En faldgrube ved Barfods afhandling er, at den tager udgangspunkt i erfarne udeskolelærere, der brænder for udeundervisning, og diskursen omkring udeskoledidaktik er derfor overvejende positiv.

3.3 Begrebsafklaring

For at skabe en meningsfuld sammenhæng i projektets analyse, er det væsentligt at lave en begrebsafklaring, da stedbaseret læring hører under betegnelsen udeskoledidaktik, som er et omfattende begreb. Først og fremmest betegner Jordet udeskole som aktiviteter i skolen, der foregår uden for klasserummet (Jordet, 2010b). Ifølge Jordet omfatter udeskole ikke én bestemt arbejdsform, hvorfor der

er stort potentiale til at benytte mange undervisningsformer. Jordet definerer udeskole på følgende måde: *“Uteskole er en måte å arbeide med skolens innhold på hvor elever og lærere bruker nærmiljø og lokalsamfunn som ressurs i opplæringen - for å supplere og utfylle klasseromsundervisningen. Uteskole innebærer regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet”* (Jordet, 2010b).

Da Jordets definition af udeskole er relativt bred, benytter vi derfor Dorte Eggensens kategorisering af udeskole, hvilket bidrager til en afgrænsning af begrebet (Eggensen, 2017).

Eggensen opstiller tre kategorier, som anskuer udeskole på forskellige måder:

“1. Motion og bevægelse i faget. At anvende uderummets muligheder for variation og motion som en væsentlig del af undervisningsformålet.

2. Sprog som ledsagelse til handling. At bruge uderummet til at finde, skabe og betragte sprog i sprogbrugssituationer, fx i en konkret kulturel og situationel kontekst.

3. Stedbaseret læring. At lære på, om og af steder i skolens nærområde.” (Eggensen, 2017).

I kategori 1, motion og bevægelse, vil læreren eksempelvis benytte bevægelseslege og konkurrencer, som kan udføres i uderummet. I denne kategori er der fokus på motion og bevægelses kvaliteter, herunder motorik og kondition (Eggensen, 2017).

Kategori 2 handler primært om sprog som ledsagelse til handling, hvorfor aktiviteterne i uderummet bliver mere handlingsorienterede end i kategori 1. Dette kan blandt andet ske i skriveøvelser, hvor uderummet danner et erfaringsfællesskab for klassens elever, hvorefter eleverne nedskriver deres oplevelser. Derudover er kategori 2's potentialer at benytte uderummet til at bruge sproget i naturlige kontekster og til undersøgende og eksperimenterende arbejde med det, eleverne møder i uderummet (ibid.). Eggensens tredje kategori omhandler stedbaseret læring. Som Eggensen skriver omkring stedbaseret læring, er stedet helt centralt og i tæt samspil med både teksten, læreren og eleven. Stedet ses i den forbindelse som et fjerde element i den klassiske didaktiske trekant, hvorfor alle fire elementer påvirker hinanden gensidigt (ibid.). Stedet har en afgørende betydning for elevernes læring, hvorfor det ikke er tilstrækkeligt blot at placere undervisningen i et tilfældigt uderum. Hvor kategori 1 og 2 blot er et udvidet klasserum, adskiller kategori 3 sig fra disse ved, at stedet bliver væsentlig genstand for undervisningen (ibid.). Den stedbaseret undervisning kan således bruges som en litteraturpædagogisk metode, hvor blandt andet tekstens sprog og æstetik understøttes gennem stedet (ibid.). En stor del af den stedbaserede læring indebærer læsning og skrivning. Både erindringer og forestillinger er knyttet til bestemte steder, hvorfor mennesket bliver *“et produkt af det sted, vi kommer fra, befinder*

os på og bevæger os hen i mod” (Eggersen, 2017, s. 59). Eggersen henviser til filosofen og stedteoretikeren, Edward S. Casey, der beskriver stedet som dynamisk og subjektivt. I den forklaring ligger der, at stedet bliver til, når et menneske sanser. Dermed opfattes den stedbaserede læring som en fænomenologisk stedsopfattelse. Alle elever har forskellige erkendelser, forventninger og erfaringer, hvorfor deres forforståelse vil møde stedet på en subjektiv måde. Udover at være medskabende i forestillingen på det pågældende sted, lærer elever også om dem selv og deres interaktion med verden. Dette er med til at danne og udvikle eleven samt elevens læseforståelse og fortolkningskompetence (ibid.)

Stedbaseret læring skal ses med et dobbeltblik, hvorfor dels stedet skal understøtte tekstforståelsen, og dels må eleverne forstå stedet gennem teksten. Det skaber en interaktion mellem eleven, stedet og teksten (ibid.). Vores projekt tager udgangspunkt i kategori 3, stedbaseret læring, da vi ønsker at undersøge, hvordan dette kan implementeres mere i danskundervisningen i udskolingen. Det kan dog ikke undgås at de resterende to kategorier i projektets udfoldelse vil blive berørt.

4. Indsamling af empiri

I følgende afsnit vil vi præsentere og argumentere for de valg og fravalg, vi har gjort i forhold til vores empiriske undersøgelser. Vi har valgt at benytte den induktive tilgang, som er en åben tilgang til indsamling af empiri, da vi ikke på forhånd havde en bestemt hypotese, som vi ville afprøve. Af samme grund har vi fravalgt den deduktive tilgang (Guldager, 2015a). Formålet med undersøgelserne er at få et indblik i dansklæreres erfaringer, oplevelser og brug af stedbaseret læring.

4.1 Undersøgelserdesign

Til at undersøge vores problemformulering har vi valgt at foretage en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse samt to kvalitative interviews. Først og fremmest har vi valgt at anvende spørgeskemaundersøgelsen som metode, da denne kvantitative metode giver mulighed for at undersøge sammenhænge og mønstre og for at finde frem til generaliserbar viden om en bestemt gruppe af mennesker. Styrkerne ved den kvantitative metode ligger i det beskrivende og det forklarende, og et særligt kendetegn ved den kvantitative metode er, at metoden undersøger mange objekter eller mennesker på samme tid (Reimer & Sortkær, 2017).

Derudover har vi valgt at anvende den kvalitative metode i form af to semistrukturerede interviews. Kendetegnende ved denne metode er, at der ønskes at undersøge bestemte fænomener ud fra

menneskers erfaringer, oplevelser og lignende, fordi man ønsker at kunne forstå og beskrive disse (Bak, 2017). Endvidere er der aldrig tale om en neutral teknik, når man skal gennemføre en kvalitativ interviewundersøgelse, da interviewet altid må ses som *“en aktiv interaktion mellem to eller flere personer, der leder til socialt forhandlede, kontekstuel baserede svar.”* (Bak, 2017, s. 49).

4.2 Spørgeskemaundersøgelse

Vores spørgeskemaundersøgelse består af et digitalt spørgeskema. Først og fremmest blev spørgeskemaet sendt ud til vores respektive praktikskoler, hvor vi ønskede at få svar fra alle dansklærere. Da vi ikke fik et tilfredsstillende antal svar herefter, sendte vi spørgeskemaet ud til en facebookgruppe for udskolingslærere. Respondenterne er lærere, som underviser fra 5.-9. klassetrin i dansk og derudover en række andre fag, og forventes derfor at være repræsentative.

Spørgeskemaet består først af en kort introducerende tekst. Her bliver respondenterne oplyst om formålet med undersøgelsen: *“Formålet med spørgeskemaet er at indsamle empiri om dansklæreres erfaringer, oplevelser og brug af stedbaseret læring samt at udvælge og udfolde relevante besvarelser i et kvalitativt interview”* (Bilag 1). Derudover beskrives det, at undersøgelsen skal bruges til vores afsluttende bachelorprojekt, at deltagelsen er frivillig, og at besvarelserne vil være anonyme, såfremt respondenterne ikke angiver navn og e-mail i første spørgsmål. Da spørgeskemaet omhandler stedbaseret læring, har vi kort valgt at definere dette begreb i introduktionen ud fra vores forståelse af begrebet: *“Stedbaseret læring handler om at arbejde med læring på bestemte og udvalgte steder, hvorfor begrebet ses som modsætning til den traditionelle klasseundervisning”* (Bilag 1). Herefter beder vi respondenterne om at definere stedbaseret læring: *“Hvordan vil du definere begrebet ‘stedbaseret læring’?”*. Dette har vi gjort for at få indsigt i respondenternes forståelse af begrebet. I stedet for direkte at spørge til det abstrakte begreb ‘stedbaseret læring’ i vores spørgsmål, har vi vurderet det mere hensigtsmæssigt at konstruere en række indikatorer, som kan indfange flere forskellige facetter af det abstrakte begreb. Det øger samtidig validiteten, da vi i højere grad måler på det, der var hensigten at måle på (Reimer & Sortkær, 2017).

Vores kvantitative spørgeskemaundersøgelse består af 11 spørgsmål, der både er faktuelle spørgsmål og holdningsspørgsmål (ibid.). De faktuelle spørgsmål handler om, hvilket klassetrin respondenterne underviser på samt hvilken skoleform, de arbejder på. Herefter følger en række holdningsspørgsmål, fx: *“Hvilke udfordringer oplever du i forbindelse med undervisning med stedbaseret læring?”*, og *“Hvilken effekt har stedbaseret læring på klasse miljøet/for eleverne?”*. Derudover består

spørgsmålene både af åbne og lukkede svarmuligheder. De lukkede spørgsmål er lette at sammenfatte og dermed få overblik over som for eksempel: “*Kender du til begrebet stedbaseret læring?*”. Derimod har respondenterne mulighed for at udfolde sit svar i de åbne spørgsmål, hvor der ikke er fastlagte svarmuligheder.

I alt har vi fået 23 svar fra undersøgelsen. Dette kan skyldes, at vi har valgt at lave et digitalt spørgeskema, som ofte har en lavere svarprocent end papirudgaver eller sms'er (ibid.). Spørgeskemaet er blevet sendt til praktiklærerne på praktikskolerne, som derefter har delt spørgeskemaet på deres intranet. For at få en højere svarprocent havde det være fordelagtigt at have været ude på skolerne, da respondenterne måske ville føle en større forpligtigelse for at svare på spørgeskemaet. Dette ville samtidig højne reliabiliteten (ibid.).

4.3 Lærerinterviews

Vores kvalitative undersøgelse består af to semistrukturerede interviews. Formålet med disse interviews er at få udfoldet besvarelsenerne fra spørgeskemaundersøgelsen samt at få flere konkrete eksempler fra lærernes praksis. Vores respondenter er derfor udvalgt ud fra deres svar i vores spørgeskemaundersøgelse. Vi valgte at interviewe to lærere (lærer A og lærer B), som ud fra svarene på spørgeskemaundersøgelsen havde et godt kendskab til stedbaseret læring og brugte begrebet jævnlige i deres undervisning. Dette valgte vi for i højere grad at kunne få fyldestgørende svar i forhold til potentialer og udfordringer i forbindelse med stedbaseret læring. Derudover forventede vi, at respondenterne havde en række konkrete eksempler fra praksis, som kunne blive udfoldet i samtalen. En faldgrube ved dette kunne være, at vores respondenter på forhånd brænder for stedbaseret læring og inddrager dette en del, hvorfor vi kunne mangle nuancer i vores undersøgelse. Respondenterne adskilte sig fra hinanden ved henholdsvis at være en nyuddannet lærer og en lærer, som har arbejdet på en folkeskole i 15 år. Deres erfaringer som lærer er derfor forskellige. Endvidere har vi valgt at lave to interviewundersøgelser, eftersom mange respondenter fra spørgeskemaundersøgelsen valgte at være anonyme. En faldgrube er derfor, at mængden af interviews ikke er fyldestgørende i forhold til at udgøre en repræsentativ undersøgelse.

Vores kvalitative interviews er semistrukturerede interviews, da vi på forhånd havde en række fastlagte temaer med brede og åbne spørgsmål i vores interviewguide. I løbet af de to interviews, stillede vi opfølgende spørgsmål på baggrund af, hvad respondenterne svarede. Endvidere valgte vi denne form for interviewtype grundet vores manglende erfaringer med at gennemføre interviews. Det

semistrukturerede interview kræver forberedelse og indsigt, men stiller færre krav til rutine og erfaringer end det ustrukturerede interview (Bak, 2017).

Interviewundersøgelsen bygger, som tidligere nævnt, på fænomenologien som videnskabsteoretisk grundlag. Denne tilgang har vi valgt for at komme helt tæt på respondenternes egne oplevelser, og hvordan de oplever stedbaseret læring ud fra deres livsperspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015a).

I vores planlægning, gennemførelse og bearbejdning af interviewundersøgelsen anvendte vi Steinar Kvales syv faser af en interviewundersøgelse (Kvale & Brinkmann, 2015b). Her startede vi med at gøre det tydeligt, hvad formålet med undersøgelsen var, samt hvad undersøgelsen skulle bidrage med af ny viden. I denne fase besluttede vi samtidigt at lave undersøgelserne online, da flere omstændigheder gjorde det vanskeligt at mødes til et fysisk interview. Dette gjorde, at det blev sværere at aflæse kropssprog og mimik, samt at forsinkelser bidrog til en mindre flydende og dynamisk samtale. Derudover planlagde vi, at interviewet skulle vare cirka 30 minutter, og at vi gerne ville lydoptage interviewet. I tredje fase lavede vi vores interviewguide (Bilag 2). Hovedtemaerne og spørgsmålene i interviewguiden bestod af en række uddybende spørgsmål fra vores spørgeskemaundersøgelse samt spørgsmål om personlige erfaringer og oplevelser fra praksis. Dette skabte indsigt i vores undren i problemformuleringen. Derudover bestod spørgsmålene af forskellige spørgsmålstyper (Kvale & Brinkmann, 2015b). Eksempelvis er vores første spørgsmål introducerende: "*Kan du fortælle os lidt om din lærerfaglige baggrund?*". Herefter følger blandt andet en række direkte spørgsmål: "*Oplever du nogle udfordringer ift. at skulle planlægge undervisning med 'stedbaseret læring'?*" (Bilag 2). Efter gennemførelse af selve interviewet gik vi i gang med at transskribere. I oversættelser vil der indgå forskellige subjektive tolkninger, og kvaliteten af disse oversættelser har derfor betydning for reliabiliteten. Vi forsøgte at højne reliabiliteten ved at oversætte så præcist som muligt fra den mundtlige til den skriftlige fremstillingsform. Det andet kvalitetskriterium, validitet, er sværere at afgøre i interviewundersøgelser, da der altid vil være forskellige måder at præsentere mundtlige udsagn på, når de oversættes til tekst (Bak, 2017). Herefter følger analysefasen, som vi vil behandle i følgende afsnit.

5. Analyse

Vores analyse opbygges efter et kontinentalt projektsyn, som er kendetegnet ved, at empiriske temaer styrer fremstillingen, hvorefter teoretiske forklaringer løbende defineres og begrundes i analysen

(Boding, 2019). Dette gøres med henblik på at skabe en dynamisk analyse, der tager udgangspunkt i nøglebegreber fra vores indsamlede empiri. Gennem vores indsamlede empiri fra henholdsvis spørgeskemaundersøgelsen og interviews ses tydelige empiriske temaer, hvorfor analysen er opdelt ud fra disse temaer. I løbet af analysen vil der således blive præsenteret relevant teori for at understøtte empirien. Analysen tager ligeledes udgangspunkt i den hermeneutiske cirkel, da vi gennem vores empiriske undersøgelser opnår ny viden om stedbaseret læring, hvilket danner grundlag for en ny fortolkning af begrebet (Guldager, 2015b).

Indledningsvis vil vi præsentere svarene fra vores spørgeskemaundersøgelse omhandlende, hvordan og hvor meget de pågældende lærere anvender stedbaseret læring i deres undervisning. Dette gøres for at tydeliggøre en række pointer, som kobles til resten af analysen. Derefter vil stedbaseret læringspotentialer ifølge lærere blive analyseret ud fra temaerne: motivation, relationer og trivsel. I en læringsituation vil det være svært at adskille begreberne motivation, relationer og trivsel, hvorfor læring i dette projekt ses som et dynamisk samspil af disse begreber. Dernæst vil lærernes oplevelser af udfordringer blive udfoldet gennem temaerne: klasseledelse og struktur samt praktiske udfordringer. Slutteligt vil vi komme med et konkret handleforslag, der fordrer lærere til at implementere stedbaseret læring.

5.1 Hvordan og hvor meget inddrages stedbaseret læring i lærernes undervisning?

I vores spørgeskemaundersøgelse har vi først og fremmest været optagede af, hvordan og hvor meget lærere inddrager stedbaseret læring i deres undervisning. Dette har vi gjort ved først at spørge ind til lærernes kendskab til og opfattelse af begrebet. I spørgsmålet "*Kender du til begrebet 'stedbaseret læring'?*" svarer 47% af respondenterne, at de kender til begrebet. Endvidere svarer 35%, at de kender en smule til begrebet, og endelig svarer 18% af respondenterne, at de ikke kender til begrebet (Bilag 1, spg. 4). Det er dermed under halvdelen af respondenterne, som kender til stedbaseret læring og over halvdelen, som kender en smule til begrebet eller slet ikke. I interview 2 fortæller lærer B, at hun bruger begrebet 'udeskole', men at hun ikke er stødt på begrebet 'stedbaseret læring', inden hun deltog i spørgeskemaundersøgelsen. I forlængelse heraf fortæller hun, at begrebet 'udeskole' er noget, hun og hendes kollegaer selv har kaldt det da: "*Vi har været flere lærere, der har synes, at det har været fedt at have friluftsliv og sådan noget og tænkte over, hvordan man kunne få det mere ind i en dagligdag*" (Bilag 4, l. 3-5).

Når respondenterne fra spørgeskemaundersøgelsen bliver spurgt, hvordan de anvender stedbaseret læring i deres undervisning, danner svarene et bestemt mønster. Flere svarer, at de anvender stedbaseret læring i form af stedbaseret læsning, hvor eleverne tages ud på bestemte steder, eksempelvis i en skov eller på en kirkegård, hvorefter eventyr eller andre ældre fiktive tekster læses højt. En af respondenterne svarer: *“Jeg inddrager ‘stedbaseret læring’ i forbindelse med fx digte og ældre tekster, hvor eleverne kan få en bedre forståelse af teksterne end fx at læse dem i klassen”* (Bilag 1, spg. 6). Endvidere svarer syv af respondenterne, at de ikke anvender stedbaseret læring, da de ikke kender til begrebet eller ikke mener, at det er væsentligt i forhold til, hvor kort tid de har til at gennemgå pensum. I forlængelse heraf svarer en af respondenterne: *“I forhold til pensum og alverdens aktiviteter som lejr tur osv. finder jeg det tæt på umuligt at kunne inddrage andre lokationer end blot klasse-lokalet”* (Bilag 1, spg. 11). Slutteligt svarer respondenterne fra interviewene, at de i gennemsnit inddrager stedbaseret læring en gang om måneden, men at de også nogle gange inddrager det uden at tænke over det.

Ud fra vores empiriske undersøgelser kan vi dermed konkludere, at en del af respondenterne ikke kender til begrebet ‘stedbaseret læring’. De lærere, der kender begrebet, inddrager det oftest i undervisningen i forhold til ældre tekster og digte, hvor lærerne oplever, at eleverne opnår en bedre forståelse af teksterne, når lokationen ændres.

5.2 Hvilke potentialer oplever lærere i forbindelse med stedbaseret læring?

Denne del af analysen vil tage udgangspunkt i vores empiri omhandlende stedbaseret lærings potentialer. Analysen af dette omhandler derudover lærernes nuværende brug og inddragelse af udeskole og stedbaseret læring. Vi vil komme ind på tre væsentlige nøglebegreber, som lærerne oplever som positivt i forbindelse med denne undervisningsform. Disse nøglebegreber er motivation, relationer og trivsel, som vil blive udfoldet i nedenstående afsnit.

5.2.1 Motivation

På baggrund af vores svar fra spørgeskemaundersøgelsen svarer næsten 40% af respondenterne, at de oplever mere motivation hos eleverne, når de benytter stedbaseret læring. Netop manglende motivation hos eleverne er noget, mange lærere ofte oplever og især jo tættere eleverne kommer på deres afgangseksamen (Pless m.fl., 2015a). Ifølge Pless er motivation ikke noget, som kan benævnes i ental, da elevens motivation kan deles op i forskellige orienteringer, hvorfor eleverne bliver motiveret af forskellige faktorer i forhold til deres læring. Grundlæggende er det, at motivation opstår i et

meningsfuldt møde mellem eleven og skolen (Pless m.fl., 2015b). Først og fremmest vil det følgende afsnit tage udgangspunkt i de motivationsorienteringer elever kan opleve, hvilket læreren må have blik for. Dernæst vil rammerne omkring elevens motivation være i fokus. Det er dog ikke muligt at se det som to adskilte faktorer, men derimod faktorer, der afhængigt påvirker hinanden.

5.2.1.1 Motivationsorienteringer

Pless har opstillet en model for fem motivationsorienteringer, som skal forstås som et dynamisk net af orienteringer, hvorfor elevens motivation kan variere og være en kombination af flere orienteringer. Disse orienteringer er: vidensmotivation, præstationsmotivation, mestringsmotivation, involveringsmotivation og relationsmotivation (Pless m.fl., 2015b). Dette projekt vil belyse vidensmotivation, involveringsmotivation og relationsmotivation, da disse orienteringer fremtræder mest tydeligt efter behandlingen af vores empiri.

Den første motivationsorientering er vidensmotivation. Denne orientering handler om, at eleven er nysgerrig og optaget af omverdenen. Herunder undervisning, hvor eleven har en særlig interesse for specifikke emner. Når eleverne bliver motiveret gennem denne orientering, finder de en meningsfuld sammenhæng mellem omverdenen og deres egen livsverden. Eleverne vil opleve at blive motiveret af viden, de mener, de kan bruge fremadrettet i deres liv, hvilket kan blive en udfordring, når eleverne ikke oplever en kobling mellem undervisningen og sig selv. På den måde skaber den stedbaserede læring transfer for eleverne (Pless m.fl., 2015b). Lærer A beskriver, hvordan hun oplever, at stedbaseret læring er med til at *“klæde dem på til deres videre liv, fordi de har været ude at opleve verden”* (Bilag 3, l. 5-7). Denne kobling mellem omverdenen og elevens optræden i denne kan give eleverne lyst til at lære mere om undervisningens emner, da eleven kan identificere sig selv og dermed skabe vidensmotivation.

Pless' næste orientering er involveringsmotivation. Når eleverne bliver involveret i læreprocesserne og har medbestemmelse, er der et potentiale for øget motivation hos eleverne (Pless m.fl., 2015b). Eksperimenterende og legende tilgange, som sætter elevens fantasi i gang, kan samtidig skabe forudsætninger for, at eleverne bliver involveret i undervisningen, hvorfor dette skaber mere motivation (Pless m.fl., 2015b). I forbindelse med stedbaseret læring er det altså relevant at inddrage eleverne samt give dem muligheden for medskabelse i undervisningen. Lærer B bruger stedbaseret læring til at sætte elevernes fantasi i gang i forhold til eksempelvis skriveprocesser, hvilket bidrager til

elevernes oplevelse af involveringsmotivation (Bilag 4, l. 10). At eleverne kan sætte deres eget præg på undervisningen gennem sansninger, oplevelser og erfaringer gør dem motiveret for den læring, som sker i uderummet. Dog må lærerens klasseledelse stadig være tydelig og stilladserende, så eleverne forstår den faglige begrundelse for at bruge stedbaseret læring, og eleverne bliver motiverede ved at være medskabende i læringsprocessen (Pless m.fl., 2015b).

Den sidste orientering er relationsmotivation. Pless beskriver at relationerne, dels mellem eleverne indbyrdes og dels mellem læreren og eleverne, er essentielle for unges motivation for læring. Denne relation handler om gensidig respekt og ligeværd, hvorfor også læreren må være autentisk og oprigtig i denne relation (Pless m.fl., 2015b). Det er altså væsentligt, at fællesskabet mellem eleverne i klassen er stærkt, da dette har stor betydning for elevernes motivation for læring. Pless skriver, at relationsmotivationen må kobles op på noget fagligt, så eleverne ikke bliver venner med deres lærere, men at relationen kan styrke det faglige indhold (Pless m.fl., 2015b). I den forbindelse oplever lærer B, at det at være ude, skaber et helt bestemt sammenhold i klassen. Samtidig oplever hun, at når hun kommer ud af sin komfortzone foran tavlen, oplever eleverne hende på en anden måde, hvilket skaber bedre forudsætninger for lærer-elev-relationen. Hun fortæller også, at når eleverne kommer tilbage til klassen, kan de koble det faglige sammen med deres oplevelser uden for klasserummet (Bilag 4, l. 37). Dette understøtter læringsforskeren Mads Hermansens definition af læring på følgende måde: *“Det er læring, når noget, hos den, der kunne komme til at lære, kobles sammen med noget andet eller differentieres, og det giver mening”* (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2017c, s. 38).

Disse tre former for motivation kan således styrkes gennem stedbaseret læring. Som det fremgår af vores empiri, oplever lærerne potentialer for elevernes oplevelse af meningsfuldhed og interaktion med omverdenen. Det at komme uden for klasserummet og se hinanden i nye arenaer, bidrager til et bedre fællesskab i klassen, hvorfor elevernes forudsætninger for læring vil øges.

5.2.1.2 Motivation og undervisningsformer

Udover fokus på motivationsorienteringerne har klasserumskulturen, herunder undervisningsformer, ligeledes betydning for elevernes motivation i undervisningen. Klasseundervisning bliver benyttet en del i folkeskolen, hvorfor det kan være en udfordring for læreren at differentiere undervisningen, så alle elever oplever at lære noget (Pless m.fl., 2015c). Pless skriver, at især diskussions- og

dialogbaseret klasseundervisning motiverer de fleste af de elever, som betegner sig selv som værende de 'bedste' i klassen. Dertil kommer de elever, som betegner sig selv som værende de 'dårligste', og ikke i lige så høj grad oplever at få læring ud af denne undervisningsform. Disse elever oplever ikke at føle sig aktiveret gennem traditionel klasseundervisning, som kan føles uvedkommende og ikke tilstrækkeligt varieret (ibid.).

Især de fagligt svage elever kan have svært ved at se meningen med klasseundervisning, hvorfor den stedbaserede lærings potentiale vil være relevant at benytte sig af (Pless m.fl., 2015c). Lærer A fortæller, hvordan hun oplever elever, som kan have svært ved at koncentrere sig i timerne, bliver mere stimuleret i udeskoleundervisning. Derudover fortæller hun, at hun oplever et større engagement fra de samme elever, når forløbet efterfølgende fortsætter inde i klassen (Bilag 3, l. 11-12). Flere i spørgeskemaundersøgelsen skriver, at de elever, som har svært ved at finde sig til rette på en stol og i et lukket klasselokale, har stor gavn af uderummet, hvor flere sanser bliver stimuleret og aktiveret, og hvor eleverne ikke oplever samme ensformighed som ved den klassiske tavleundervisning (Bilag 1). I forhold til de elever, som betegner sig selv værende de dårligste i klassen, kan stedbaseret læring hjælpe eleverne til at udvise kompetencer, som normalt ikke ses tydeligt i den klassiske undervisning (Bærenholdt, 2020). Yderligere har indholdet i stedbaseret læring ikke nødvendigvis et rigtigt eller forkert svar, hvorfor alle elever, uanset faglige niveau, kan opleve, sanse og danne erfaringer på lige fod med hinanden. Uderummet indebærer, at alle eleverne kan fordybe og koncentrere sig under andre vilkår end i klasserummet (Christiansen, 2020a). Den klassiske tavleundervisning finder typisk sted i det Jørgen Bærenholdt kalder for et 'striae rum'. I det striate rum handler det oftest om, hvorvidt regler og strukturer bliver overholdt eller ej (Bærenholdt, 2020). Et 'smooth rum' er derimod et rum med flere deltagelsesmuligheder. Her er alle elever værdige deltagere, uanset faglige niveau, indlæringsvanskeligheder eller særlige undervisningsbehov (Bærenholdt, 2020). Stedbaseret læring ses i denne henseende som værende et 'smooth rum', hvor eleverne er mere frie og ligeværdige deltagere. Lærer B forklarer ligeledes, hvordan det smooth rum opleves i hendes undervisning, og at eleverne ikke oplever at gå i skole, fordi de benytter uderummet: *"Så det hele bliver lidt mere, altså, det bliver mere integreret eller sådan mere løst, men de husker teksten"* (Bilag 4, l. 28-29). Dette kan sammenkobles med Barfods pointe i hendes ph.d.-afhandling om, at udeskole ses som et praktisk supplement til det teoretiske arbejde med tekster i klasserummet (Barfod, 2018).

5.2.5 Relationer

Foruden en positiv effekt på elevernes motivation peger vores empiriske undersøgelser på, at stedbaseret læring har betydning for udviklingen af gode og positive elev-elev-relationer og lærer-elev-relationer. Jordet peger i den forbindelse på, at gode lærer-elev-relationer både hænger sammen med mindre problemadfærd blandt elever samt øget læringsudbytte (Jordet, 2010c). Udover Jordets tanker omkring relationer, har vi valgt at anvende Klinges definition af relationskompetence, da dette begreb belyser mange aspekter ved lærer-elev-relationen. Gennem sin forskning har Klinge fundet tre særlige tegn, der karakteriserer lærerens relationskompetence. Disse kendetegn er afstemmere, understøttelse af elevens psykologiske behov samt omsorgsetiske handlinger (Klinge, 2018). Ved hjælp af disse tre kendetegn belyses lærerens handlinger, når hun bidrager positivt til børns dannelse, uddannelse og trivsel. På den måde bliver relationskompetence ikke karakteriseret som en personlig egenskab. Samtidig gør kendetegnene det lettere for lærere at være bevidste om deres verbale og nonverbale adfærd og om, hvordan de kan bidrage til elevernes trivsel samt faglige, sociale og personlige udvikling (Klinge, 2018). Lærer A fortæller således om hendes relation til eleverne i forbindelse med stedbaseret læring:

“Jeg føler også, at jeg lærer eleverne bedre at kende udover i skoleregi. Altså, når vi transporterer os ud til de forskellige steder, så sidder jeg oftest og snakker med eleverne. Det giver en gensidig respekt, tror jeg på. Jeg føler i hvert fald, at jeg har et rigtig godt forhold til mine elever, fordi de nogle gange kommer og fortæller mig meget personlige ting og spørger mig til råds.” (Bilag 3, l. 24-27).

Lærer A fortæller dermed, at stedbaseret læring er med til at styrke hendes relation til eleverne, da undervisningen foregår på en anden måde end i klasserummet, hvor både lærer og elever ser hinanden i forskellige situationer. Samme oplevelse gør sig gældende for lærer B:

“(…) man lærer hinanden rigtig godt at kende. Og ser også hinanden i nogle situationer, hvor man er presset. Det gør helt klart noget ved både sammenholdet og relationerne til dem indimellem, men jo også i forhold til os som undervisere. Men det gør altså, det der er stedbaseret, lige så snart du kommer ud. Jeg kommer jo også ud af min komfortzone.” (Bilag 4, l. 18-22)

Både lærer A og lærer B fremhæver på den måde stedbaseret lærings potentiale i forhold til at styrke lærer-elev-relationen. Når læreren lærer sine elever bedre at kende og ved, hvordan de reagerer i forskellige situationer, bliver det samtidig nemmere for læreren at anvende afstemmere, understøtte elevens psykologiske behov samt at udøve omsorgsetiske handlinger. Klinge definerer afstemmere som måden, hvorpå læreren møder eleven. Afstemmere er således en måde, hvorpå læreren kan vise eleven, at hun har gode intentioner og har eleverne på sinde. Dette kan eksempelvis være gennem små verbale eller nonverbale handlinger såsom venlige ord, smil, aktiv lytten eller en hånd på skulderen (Klinge, 2018).

Ligeledes udøver læreren relationskompetente handlinger, når hun understøtter elevens psykologiske behov. Dette tager udgangspunkt i Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori, der handler om, at alle mennesker har tre psykologiske behov, der skal imødekommes, for at de trives, og for at de oplever indre motivation for at engagere sig i de sammenhænge, de indgår i. Deci og Ryans tre psykologiske behov er behovet for at opleve selvbestemmelse, kompetence og samhørighed (Klinge, 2018). Oplevelsen af samhørighed opstår blandt andet gennem anerkendelse og ved at føle sig værdifuld i klassefællesskabet. Ved at skabe fælles oplevelser uden for klasserummet vil eleverne i højere grad kunne opleve samhørighed. Særligt behovet for at opleve samhørighed understøttes gennem stedbaseret læring. Dette ses ligeledes i Bøllings forskningsresultater, der viser, at kombinationen mellem pædagogik og sted i udeskole er med til at understøtte elevens oplevelse af tilhør i klassen (Bølling, 2018).

Slutteligt styrkes lærerens mulighed for at udøve omsorgsetiske handlinger. Mennesker stræber efter at indgå i omsorgsfulde relationer, hvor de kan føle sig forbundne og trygge (Klinge, 2018). Lærere handler omsorgsetisk, når de tager elevernes oplevelser og perspektiver alvorligt og ved at vise eleverne respekt. Samtidig møder lærerne eleverne uden en forudindtaget holdning, der kan begrænse udviklingen af positive relationer. Når elever oplever, at lærere handler omsorgsetisk, udvikles deres evne til at drage omsorg for sig selv og andre (Klinge, 2018). Gennem stedbaseret læring får læreren dermed mulighed for at udvikle og styrke sin relation til eleverne og foretage relationskompetente handlinger, der er essentielle for elevernes dannelse, læring og trivsel (Klinge, 2018).

I forlængelse heraf peger Jordet på, at der ikke findes nogen enkel opskrift på, hvordan læreren kan etablere en god relation til eleverne (Jordet, 2010c). Meget tyder dog på at, de kontekstuelle

betingelser i skolen, har stor betydning for udviklingen af en god lærer-elev-relation, og at klasserummet kan begrænse, hvad der er muligt at opnå på dette område. Thomas Nordahl fremhæver i den forbindelse, at der er tre forhold og principper, som voksne kan anvende i mødet med børn og unge for at etablere gode relationer: etablering af tillid, se det enkelte barn og værdsættelse og anerkendelse (Jordet, 2010c). Ved at bruge uformelle læringsarenaer uden for klasserummet, bliver det lettere for lærere at anvende disse principper på en autentisk måde (ibid.). Det er ligeledes en udbredt erkendelse blandt lærere med erfaring med udeskole, at gode og positive relationer mellem lærere og elever danner grundlaget for et godt læringsmiljø, og mange lærere fremhæver, at netop dette er en effekt af udeskole (ibid.). Både lærer A og lærer B oplever denne effekt i deres oplevelse af udeskole (Bilag 3 og 4). Jordet fremhæver, at gennem udeskole lærer lærerne deres elever bedre at kende, og de ser nye sider af eleverne. Endvidere tillader de fysiske rammer uden for klasserummet andre samværs- og kommunikationsformer, som skaber et mere naturligt og ligeværdigt forhold mellem lærer og elev, som er anderledes end det, klasserummet giver mulighed for (Jordet, 2010c).

5.2.6 Trivsel

Foruden øget motivation og positive effekter ved udviklingen af relationer, bliver øget trivsel nævnt i vores empiri som værende et væsentligt potentiale ved stedbaseret læring. Det, at eleverne ser hinanden i forskellige sammenhænge og kontekster, mener flere af respondenterne fra spørgeskemaundersøgelsen, er gavnligt for elevernes trivsel i klassen (Bilag 1). Derudover oplever flere lærere, at klassens hierarki blandt eleverne bliver ændret, når de benytter uderummet, hvilket lærerne ser som en fordel for klassens dynamik. Anette Schulz og Ulla Pedersen skriver om vigtigheden om socialt samvær for alle mennesker (Schulz & Pedersen, 2017). Det sociale i folkeskolen bliver en del af elevernes dannelse, og denne dannelse er en dynamisk størrelse, som blandt andet sker i samspil med omgivelserne. De erfaringer eleverne gør sig, har indflydelse på deres dannelse, deres selvbillede og dermed på deres generelle trivsel i skolen (Schulz & Pedersen, 2017). Ifølge Jean Lave og Etienne Wengers situerede læringsteori sker læring i det praksisfællesskab, som individet indgår i, hvorfor Lave og Wenger ser læring som et socialt og relationelt fænomen (Nielsen, 2013). Den situerede læringsteori siger altså, at en forudsætning for at læring opstår, er, at eleven oplever et positivt klassefællesskab. Ifølge Lave og Wenger ses fire komponenter for læring. Eleven må opleve mening i den pågældende praksis, forstå fællesskabets virksomhed og have legitimitet til at være deltager i fællesskabet. Derudover vil fællesskabet bekræfte og anerkende eleven, hvilket bidrager til en positiv

identitetsudvikling. Med et situeret perspektiv på læring, er det fællesskabet, som styrker elevernes dannelse, trivsel og læring (Schulz & Pedersen, 2017).

Lærer A fortæller, at hun oplever stedbaseret læring som positivt for klassens miljø: *“Ja, der er ikke på samme måde en opdeling i, at hende der er dårlig til at læse, og ham der kan ikke det og det. Vi er mere fælles om at lære noget i fællesskab. Det synes jeg faktisk er rigtig stærkt”* (Bilag 3, l. 18-20). Når eleverne ser hinanden i andre arenaer og kontekster, kan det give eleverne en større forståelse og gensidig respekt for hinanden. Ud fra vores empiriske undersøgelser kan vi dermed, ligesom Mads Bølling (Bølling, 2018), bekræfte, at stedbaseret læring har en positiv effekt på elevers trivsel. Jordet nævner empati, som en social gevinst gennem udeskole, herunder stedbaseret læring: *“Empati, som er evnen til å ta den andres perspektiv og forstå og ha respekt for deres følelser og intensjoner. Dette har både en kognitiv komponent som handler om å kunne se ting fra andres synsvinkel, og en emosjonell komponent som handler om å kunne leve seg inn i hvordan andre har det”* (Jordet, 2010c, s. 159).

Med afsæt i Lave og Wenger, Jordet samt Bøllings tanker, er der hermed en sammenhæng mellem udeskole og elevers trivsel. Det er netop denne sammenhæng, respondenterne ligeledes oplever, når de oplever stedbaseret lærings potentialer.

I forlængelse heraf inddeler Schulz og Pedersen tre former for inklusion: fysisk, social og mental inklusion. Den fysiske inklusion fortæller noget om en elevs fysiske tilstedeværelse i skolen og klassen. Den sociale inklusion omhandler elevens aktive og ligeværdige deltagelse i klassefællesskabet. Den sidste inklusionsform, mentale inklusion, vedrører elevens oplevelse af anerkendelse fra fællesskabet. Tilsammen udgør de tre inklusionsformer en væsentlig forudsætning for elevers dannelse, trivsel og læring (Schulz & Pedersen, 2017). Disse tre inklusionsformer kan ses i forbindelse med Lave og Wengers teori om situeret læring og Jordets tanker om uderummets muligheder, hvorfor uderummet kan være understøttende i forhold til elevernes trivsel, når det sociale samspil mellem eleverne bliver styrket, samt at eleverne oplever alle tre former for inklusion.

Lærer B forklarer, hvordan hun oplever et bedre sammenhold, når hun har sine elever med på ekskursioner, og hvordan eleverne naturligt er mere hjælpsomme, hvilket skaber nye oplevelser for eleverne på tværs af klassen:

“Jamen plus sammenhold. Der sker et andet sammenhold, når man er ude. Så får man lige et skub i ryggen, en hjælpende arm op ad en bakke, eller et eller andet, så der kommer altså et andet sammenhold. Og noget man snakker om, noget man er fælles om og snakker om” (Bilag 4, l. 40-42).

I dette citat bliver det tydeligt, hvordan eleverne deltager aktivt i fællesskabet gennem social inklusion, hvorfor effekten af dette kan opleves som den mentale inklusion for den enkelte elev. For at skabe et inkluderende klasserum, må læreren se eleverne som centrale aktører, der er aktive og deltagende i klassefællesskabet. Opfylder eleverne disse forventninger, bidrager de til mere socialt samspil (Schulz & Pedersen, 2017). Lærer B fortæller, hvordan trivsel gennem udeskole er et helt grundlæggende element, for at hun overhovedet kan undervise eleverne. Hun fortæller, at hvis eleverne ikke har det godt indbyrdes og ikke trives i klassen, kan det ikke betale sig at undervise, for så er eleverne ikke klar til at modtage undervisningen (Bilag 4, l. 43-45).

Jordets teori understøtter dette og fortæller, hvordan uderummets potentiale fra lærerens perspektiv er med til at se eleverne i andre sammenhænge, hvor de løser opgaver på andre kreative måder, hjælper de andre elever på nye måder ved at eleven viser empati på andre måder end i klasserummet. Udeskole og stedbaseret læring fordrer ofte til undervisning, hvor eleverne på en eller anden måde, skal vise noget frem, fortælle om observationer eller erfaringer, hvorfor elevens bidrag og erfaringer i denne sammenhæng vil blive set og anerkendt i elevgruppen (Jordet, 2010c).

5.3 Hvilke udfordringer oplever lærere i forbindelse med stedbaseret læring?

Dette afsnit af analysen tager udgangspunkt i respondenternes udfordringer med stedbaseret læring og yderligere, hvordan lærerne oplever udfordringer i planlægningen og gennemførelsen af undervisningen. Denne del af analysen ser nærmere på nøglebegreberne: klasseledelse og struktur samt praktiske udfordringer.

5.3.1 Klasseledelse og struktur

Flere respondenter i spørgeskemaundersøgelsen (Bilag 1, spg. 8) fortæller følgende som svar på vores spørgsmål om, hvilke udfordringer de oplevede i forbindelse med stedbaseret læring:

- *“Eleverne er nysgerrige, det er svært at holde styr på dem, mange umiddelbare sanseindtryk som forvirrer eleverne og stjæler deres opmærksomhed”,*

- *“Eleverne kan ofte blive ufokuserede ved at flytte undervisningen ud fra klassen, da der kan være mange forstyrrende elementer”*,
- *Nogle elever synes det er utrygt at blive tvunget ud af det læringsmiljø, de er vant til”*,
- *“Jeg oplever, at nogle elever kan have svært ved at forholde sig til en anden struktur, når de er ude. Andre rammer end hvad de er vant til”*

Ifølge Ole Løw er lærerens kompetencer for klasseledelse en vigtig faktor for at fordre elevernes udvikling i skolen (Løw, 2014). Løw fremhæver blandt andet fem kompetencer som værende særdeles vigtige lærerkompetencer. Herunder nævnes to af kompetencerne:

“Lærerens kompetence til at lede klasser og skabe skabe tydelighed og struktur i undervisningen, samt lærerens kompetence til at håndtere uro og støj i klassen” (Løw, 2014, s. 151). Læreren må gennem sin klasseledelse skabe et læringsmiljø, hvor der er lige deltagelsesmuligheder for alle elever, samt skabe klare rammer for læring og trivsel i klassen. Løw betegner struktur som en altafgørende faktor i lærerens rammeledelse. I den forbindelse beskriver Løw et dilemma om lærerens balance mellem struktur, kontrol og frihed, som der ikke findes et endegyldigt svar på, men som må være op til den enkelte lærer at vurdere på baggrund af sin klasse, skolens værdier og de formelle love (Løw, 2014). Struktur handler i denne sammenhæng om opstart, gennemførelse, overgange og afslutning af timerne (ibid.). Effekten af struktur i undervisningen skaber for mange elever en tydelighed og forudsigelighed, som giver dem tryghed og gode forudsætninger for fordybelsesro. Derudover forbindes klasserummet med bestemte dels implicite og dels eksplicite regler og rutiner, som rummer både forventning til læreren og elever. Eksempelvis, hvordan eleverne skal opføre sig, at de rækker hånden op, når de vil sige noget, og hvad der forventes af dem og deres klassekammerater i skolen. Disse regler og rutiner skaber forudsigelighed og tryghed for eleverne, når de ved, hvad der forventes af dem og af deres lærer. Klassens regler står oftest skrevet på tavlen eller er kommunikeret på anden vis i klasselokalet (ibid.).

Vores empiriske undersøgelser viser, at lærerne oplever at blive udfordret på disse regler og rutiner, når de flytter undervisningen ud af klasselokalet, hvorfor de ofte ikke benytter stedbaseret læring i særlig høj grad (Bilag 1). Som vores empiri viser, mener flere lærere, at eleverne har svært ved at navigere i nye rammer, som ikke er deres faste og velkendte rammer. Derfor handler stedbaseret læring i høj grad om, at læreren italesætter regler og rammer for det pågældende sted, og at læreren er tydelig i sin kommunikation omkring dette. Løws betegnelse for en vellykket undervisning med

principperne for opstart, gennemførelse, overgange og afslutning af timen kan derfor ligeledes lykkes gennem stedbaseret læring, men det kræver, at læreren opstiller synlige mål for forløbet. Dette understøtter Ida Maria Damsø Christiansen og Marianne Hald ved at gøre læreren opmærksom på, at udeskoleforløb ikke blot bliver et mål i sig selv, men kræver specifikke faglige læringsmål, kompetence- eller dannelsesmål (Christiansen & Hald, 2020b). Christiansen og Hald skriver i forlængelse heraf, at det er vigtigt, at læreren benytter de samme fagbegreber i både inde- og uderummet, så dette er med til at skabe struktur for eleverne. Flere af lærerne i vores undersøgelser påpeger bekymringen for, at eleverne bliver distraheret af uderummet, og at dette vil stjæle elevernes opmærksomhed fra den egentlige undervisning (Bilag 1, spg. 8). Christiansen og Hald understreger, at der vil ske uforudsete ting i uderummet, men at læreren ikke må have fastlagt de konkrete faglige mål så meget, at der ikke er plads til at være omstillingsparat. Hvis læreren derimod griber uforudsigelighederne på stedet, skaber det et stort læringspotentiale, som er autentisk, fordi eleverne og læreren sammen kan udforske stedet eller fænomenet (Christiansen & Hald, 2020b). Hertil bliver Løws dilemma omkring struktur, kontrol og frihed relevant, hvorfor der ikke findes et endegyldigt svar på, hvornår læreren skal holde fast i den faste struktur, eller om læreren bør gribe muligheden om at udnytte friheden til at undersøge nye fænomener sammen med klassen.

Lærer B fortæller, at eleverne ikke bare kan lære at blive undervist i uderummet efter en enkelt gang. Det handler om at vænne eleverne til det, hvorfor hun ser potentiale i at lære eleverne at omgås uden for klasserummet allerede i indskolingen, så eleverne kender de faste rutiner og rammer: *“De synes jo, at det er sjovt. Og hvis vi nu kunne få de små til at synes, at det er fedt at være ude, så bærer de det forhåbentlig med op i udskolingen, for det kan være rigtig stramt med udskolingsungerne, hvis vi kun starter der”* (Bilag 4, l. 49-51). Denne holdning læner sig op ad Christiansen og Halts opmærksomhed på skabelsen af struktur og faste rutiner i uderummet, som vil være genkendelige for eleverne. Her vil et fleksibelt samlingssted være relevant at benytte, samt at starte og slutte undervisningen på samme måde hver gang, som Løw ligeledes betegner som gode betingelser for vellykket rammeledelse (Christiansen & Hald, 2020b).

Vores empiri viser yderligere, at flere lærere oplever en udfordring i at stilladsere eleverne, hvorfor de er bekymrede for, at eleverne ikke kommer til at deltage i undervisningen samt lærerens oplevelse af ikke at have styr på alle eleverne: *“Det skal give mening for eleverne, så en udfordring er også, at stilladsere undervisningen, så det bliver meningsfuldt for eleverne* (Bilag 1, spg. 8). For at støtte eleverne i stilladseringen af undervisningen, må læreren således sørge for, at alle elever er aktivt

deltagende. Dette stilladseres blandt andet gennem tydelig brug af fagbegreber og metoder, ude såvel som inde (Christiansen & Hald, 2020b). Undervisningen bliver altså først meningsfuld for eleverne, når eleverne oplever involveringsmotivation jævnfør Pless' motivationsorienteringer (Pless m.fl., 2015b).

5.3.2 Praktiske udfordringer

I følgende afsnit vil vi konkretisere yderligere udfordringer ved stedbaseret læring, som er gennemgående svar fra respondenterne i vores empiriske undersøgelser. Disse udfordringer har vi kategoriseret som praktiske udfordringer.

5.3.2.1 Forældresamarbejde

Forældresamarbejdet er en faktor, både lærer A og lærer B nævner i forbindelse med deres oplevelse af stedbaseret læring. Dog ser de på forældresamarbejdet med to forskellige blik. Lærer A oplever, at forældrene støtter hende i udeskoledidaktikken, og at hun oplever at få positive tilbagemeldinger fra forældrene. Dog understreger hun, at det kræver investering af tid samt en tydelig kommunikation af lærerens forventning af opbakningen fra forældrene (Bilag 3, l. 30-36). Christiansen og Hald understreger samme opmærksomhed, og opfordrer lærere til at udnytte forældres ressourcer ved at bidrage med viden og erfaringer (Christiansen & Hald, 2020b). I modsætning hertil oplever lærer B manglende forældreopbakning: *“Vi har en del tosprogede elever, og det er rigtig svært at få deres forældre til at forstå, det er undervisning, og det er ikke for sjov, så man kan ikke bare blive væk”* (Bilag 4, l. 30-32). Lærer A ser derfor forældresamarbejdet som positivt, hvor lærer B ser det som en begrænsning.

5.3.2.2 Økonomi

En del af respondenterne i spørgeskemaundersøgelsen fortæller, hvordan de føler sig begrænset i udførelsen af stedbaseret læring, da de ikke har et stort økonomisk beløb til rådighed. Lærerne forbinder ofte stedbaseret læring med aktiviteter, der koster penge, eksempelvis museumsbesøg og lejrskoler, og som ofte ligger forholdsvis langt fra den pågældende skole. Dertil bliver busbilletter, togbilletter eller andet transport både en økonomisk samt tidskrævende belastning (Bilag 1, spg. 8). Eggensen skriver, at steder ikke nødvendigvis behøver at være specifikke steder, men derimod kan være generelle steder som eksempelvis en kirkegård eller en skov (Eggensen, 2012). Med Eggensens blik

behøver stedbaseret læring ikke nødvendigvis at koste penge eller kræve lang transporttid fra skolen. Stedbaseret læring kan i lige så høj grad foregå i skolens nærrområde (Eggensen, 2012).

5.3.2.3 Tid

Over halvdelen af de adspurgte i vores spørgeskemaundersøgelse ser manglende tid som en væsentlig udfordring for at kunne gennemføre stedbaseret læring. Dels tiden til at planlægge undervisningen og dels den skemalagte tid, da en dansklektion ofte varer 45 eller 90 minutter (Bilag 1, spg. 8). Christiansen og Hald opfordrer lærere til at indtænke stedbaseret læring allerede i lærerens årsplanlægningen, men mener også, at læreren må blive inspireret undervejs i skoleåret. Derfor må læreren øve sig i at planlægge stedbaseret læring. Jo oftere læreren bruger denne undervisningsform, jo mindre tid vil planlægningen kræve over længere tid (Christiansen & Hald, 2020b).

5.4 Delkonklusion

På baggrund af analysen kan vi konkludere, at respondenterne fra vores empiriske undersøgelser først og fremmest oplever, at deres elever bliver mere motiverede, når de inddrager stedbaseret læring. Her er det særligt vidensmotivation, involveringsmotivation og relationsmotivation, som styrkes gennem stedbaseret læring, da eleverne oplever meningsfuldhed, interaktion med omverden, samt at klassefællesskabet styrkes ved at se hinanden i forskellige kontekster. Endvidere viser vores undersøgelser, at stedbaseret læring har betydning for udviklingen af gode og positive lærer-elev-relationer, da læreren gennem stedbaseret læring får bedre muligheder for at foretage relationskompetente handlinger. I forlængelse heraf øges elevernes trivsel, da relationerne indbyrdes i klassen styrkes ved at omgås hinanden i forskellige kontekster.

På den anden side oplever en del af respondenterne udfordringer med stedbaseret læring. Her nævnes særligt udfordringer med den manglende eller anderledes struktur i forhold til den velkendte struktur i klasserummet, samt manglende økonomisk overskud og tid.

6. Handleforslag

På baggrund af analysens udfordringer ønsker vi i følgende afsnit at komme med konkrete handleforslag til at implementere stedbaseret læring i danskundervisningen i udskolingen. Handleforslaget vil ligesom den første del af analysen opbygges ud fra det kontinentale projektsyn. Dette afsnit er lavet ud fra didaktiske overvejelser fra danskfaget, hvorfor disse bliver koblet sammen med analysens

øvrige teorier omkring motivation, relationskompetence, trivsel samt klasseledelse. Undervisningsforløbet har stedbaseret læring som omdrejningspunkt, og dels understøtter potentialet ved stedbaseret læring og dels imødekommer de udfordringer, lærerne oplever. Derudover skal undervisningsforløbet ses som inspiration til, hvordan læreren med rette kan skabe et samspil mellem uderummet og klasserummet, så eleverne oplever en naturlig og meningsfuld transfer mellem sted og skole. Handleforslaget lever op til både folkeskolens formål og Fælles Mål for danskfaget, hvor faget skal: *“fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

6.1 Præsentation af inspirations-app

Som en del af vores handleforslag har vi valgt at lave en app med inspiration til brug af stedbaseret læring. Appen indeholder både information omkring begrebet ‘stedbaseret læring’ samt en række eksempler på aktiviteter, som lærere kan benytte for at implementere stedbaseret læring i undervisningen. Dette har vi valgt at gøre ud fra svarene i vores kvalitative undersøgelse, der viser, at 53% af respondenterne enten ikke kender begrebet eller kun kender en smule til begrebet (Bilag 1, spg. 4). Ligeledes viser både vores spørgeskemaundersøgelse og vores interviews, at flere af respondenterne mener, at nogle af ulemperne ved stedbaseret læring er manglende tid og økonomi. Som en del af appen har vi derfor valgt at give eksempler på, hvordan læreren kan inddrage stedbaseret læring alt efter hvor meget tid, man har, og uden at det koster mange penge. Vi har valgt at lave en app, da denne platform er let tilgængelig og nemt kan tages med udenfor. Dermed kan appen støtte læreren i stedbaseret læring i uderummet.

6.2 Beskrivelse af undervisningsforløb

Vi har udvalgt et undervisningsforløb fra appen, der giver et eksempel på, hvordan lærere kan implementere stedbaseret læring i undervisningen (Bilag 5). Forløbet varer otte lektioner og henvender sig til 8. klasse i dansk. Derudover er forløbet inspireret af Christiansen og Halds overvejelser om tilrettelæggelsen af et udeskoleforløb (Christiansen & Hald, 2020b). Undervisningsforløbet har temaet ‘forbrydelser’, hvorunder eleverne skal arbejde med aktiviteterne reportage og podcast. I det følgende afsnit har vi valgt at analysere forløbet ud fra Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel og Illum Hansens kategorisering af de fire virksomhedsformer (Hansen T. I., Æstetik og fordybelse, 2015). Vi fokuserer på lektion to og tre fra forløbet, da disse primært kobler sig til stedbaseret læring (Bilag 5).

Dog må lektionerne ses som en del af større forløb, hvorfor hele forløbet bliver beskrevet i projektet, så lektionerne optræder i en kontekst.

I vores undervisningsforløb har vi valgt at have fokus på den faktiske genre med afsæt i Eggerens teorier om stedbaseret læsning (Eggersen, 2012). I forlængelse heraf er det relevant at udvide begrebet 'stedbaseret læring', så dette ikke udelukkende tilgodeser læsning af fiktive tekster. Derfor ser vi et potentiale i at benytte faktiske tekster, da disse ligeså vel som fiktive tekster kan bruges i uderummet. Til trods for Eggersens omfattende arbejde med stedbaseret læring i form af skønlitteratur og ældre fiktive tekster, ser hun selv potentiale i og opfordrer til at udvide begrebet (Eggersen, 2012). Med dette kritiske blik ser vi arbejdet med multimodale tekster, herunder podcast og reportageskrivning som væsentlig i stedbaseret læring. I vores empiri er det tydeligt, at de lærere, som benytter stedbaseret læring, ofte gør brug af fiktive tekster. For at gøre stedbaseret læring mere tilgængeligt, vælger vi at inddrage faktiske tekster, for at give lærerne flere muligheder i forbindelse med planlægning og gennemførelse af undervisningsforløb.

6.2.1 Lydens potentiale i danskundervisningen

I undervisningsforløbet har vi valgt at inddrage podcasts. Dette har vi først og fremmest valgt at gøre, da vi ser en sammenhæng mellem elevernes lyttekompetence og de potentialer, som stedbaseret læring har. Podcasten som anvendes, hedder 'Mørkeland' og er en samtalepodcast. 'Mørkeland' beskæftiger sig i hvert afsnit med flere ældre kriminalsager, som bliver beskrevet og diskuteret af podcastens to værter. Formålet med at inddrage denne podcast i undervisningen er, at eleverne bliver opmærksomme på betydningen af stemmeføring for fortællingens handling, samt hvordan dette påvirker stemningen i podcasten. Derudover er podcasten beskrivende og beretter om forskellige forbrydelser, hvorfor det vil give eleverne mulighed for at danne indre forestillingsbilleder, som uderummet er med til at fremme.

Endvidere har vi valgt at arbejde med podcasts, da undersøgelser viser, at der er en klar sammenhæng mellem elevens læse- og lytteforståelse (Hansen L. I., 2018). Lytning er en central aktivitet for eleverne gennem hele skolesystemet, hvor Lene Illum Hansen skriver, at eleverne er dårlige til at lytte i forhold til, hvor meget de lytter i løbet af en skoledag (ibid.). Der er derfor behov for at træne elevernes lyttekompetence. Dette gøres ved at undervise eksplicit i lytning, hvor eleverne trænes i lytning, lytteforståelse og lyttestrategier. Gennem undervisningsforløbet ønsker vi dermed at eleverne træner deres lytteforståelse og er bevidst om brugen af denne (ibid.).

6.2.2 Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel

Vi har valgt at planlægge undervisningsforløbet ud fra Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel, da denne model ligestiller de centrale aspekter af undervisning og gensidigt påvirker hinanden. Modellen består af kategorierne: læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocessen og vurdering (Laursen, Grundopfattelser af undervisning og tre didaktiske modeller, 2015a). Omvendt kan man stille sig kritisk overfor, at modellen ligestiller mål og indhold med eksempelvis rammefaktorer og evaluering, da man godt kan forestille sig en undervisning uden evaluering, men ikke uden mål og indhold (Laursen, 2015a).

Den første kategori er *læringsforudsætninger*, som forstås som det kendskab, læreren har til den målgruppe, hun skal undervise (Brodersen & Gissel, Elevers forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen, 2015). Hvilke kvalifikationer har eleverne? Hvordan er de vant til at arbejde? Hvad har de svært ved? I denne kategori er fokus på eleverne. Kendskab til elevernes læringsforudsætninger kan samtidig bruges til at differentiere i de andre kategorier i relationsmodellen. I planlægningen af undervisningsforløbet har vi en antagelse om, at eleverne tidligere har arbejdet med genretræk fra reportagen, og derfor har et kendskab til netop denne genre. Derudover har vi valgt at lave stor variation i typerne af opgaver for at ramme så mange elevers kompetencer som muligt. Samtidig har vi lavet en række forholdsvis åbne opgavebeskrivelser, som ikke fordrer et bestemt svar. Derfor har alle elever mulighed for at opnå succesoplevelser, men også at udfordre sig selv. Stedbaseret læring ligger på samme måde op til åbne opgaver, da fokus er på den enkelte elevs oplevelser og sansninger (Brodersen & Gissel, Elevers forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen, 2015).

Rammefaktorer omhandler de ydre faktorer, herunder det fysiske rum, tid eller tilgængeligheden af hjælpemidler (Laursen, 2015b). Rammefaktorerne spiller en vigtig rolle i vores undervisningsforløb, da en del af undervisningen foregår udenfor klasserummet. På den måde vil rammerne for undervisningen skabe lige deltagelsesmuligheder for eleverne, som ser hinanden i andre kontekster jævnfør Bærenholdts begreb om et smooth rum (Bærenholdt, 2020). Ligeledes er tiden en væsentlig faktor i undervisningsforløbet, da en af udfordringerne i vores undersøgelser er den manglende tid. Derfor har vi valgt steder i nærområdet, som let kan tilgås (Laursen, 2015b).

Mål definerer, hvad læreren vil med undervisningen. Først og fremmest er målet med vores undervisningsforløb, at eleverne får oplevelser og erfaringer med stedbaseret læring samt får viden om, hvordan stedbaseret læring kan bidrage til at fremme elevernes indlevelsesevne og forestillingsevne. Derudover er målet, at eleverne opnår viden omkring podcasts samt at træne deres lyttekompetence. Endvidere er et mål med forløbet at fremme trivslen og motivationen i klassen gennem arbejdsformer og indhold.

Indhold har fokus på de emner og materialer, eleverne skal arbejde med for at nå målet (Agergaard, Indhold, 2015a). Det centrale indhold i vores forløb er podcasten 'Mørkeland'. Vi har valgt at inddrage 'Mørkeland', da denne podcast er en af de mest populære podcasts i Danmark, og eleverne kan muligvis have kendskab til denne på forhånd. Indholdet tager udgangspunkt i Klafkis kategoriale dannelse, hvor en didaktisk overvejelse er at forsøge at skabe en balance mellem indholdet og elevernes tanker og oplevelser, så eleven oplever mening i forløbet (Agergaard, 2015a).

Læreprocessen beskriver, hvordan læreren tilrettelægger undervisning, så der er bedst mulige forudsætninger for elevernes læring (Brodersen, Progression, 2015). Gennem forløbet har vi særligt fokus på, at eleverne både arbejder i par og i grupper, hvilket kan være med til at fremme relationsmotivationen (Pless m.fl., 2015b). Derudover har eleverne en del medbestemmelse gennem forløbet, da der er individuelle opgaver, som skal løses ud fra elevernes egne oplevelser og sansninger. Endvidere sigter vi gennem hele forløbet at skabe progression. Dette sikrer vi ved at arbejde ud fra Illum Hansens model om de fire virksomhedsformer, som bliver udfoldet senere i opgaven. For at opleve progression skal eleverne arbejde på forskellige måder, hvilket opnås gennem variation af de forskellige virksomhedsformer (Brodersen, Progression, 2015).

Den sidste kategori er *vurdering*, hvor læreren undersøger om undervisningen er gået efter hensigten (Agergaard, 2015b). Gennem undervisningsforløbet benytter vi både formativ og summativ evaluering. Den formative evaluering ses i form af løbende opsamlinger på klassen, samt drøftelser omkring elevernes oplevelse efter at have hørt forskellige afsnit af podcasten. Den summative evaluering ses eksempelvis i elevernes sidste fremstilling, hvor de skal lave en lydoptagelse omhandlende mulige motiver for forbrydelserne (Agergaard, 2015b). Lydoptagelsen skal fungere som en podcast, hvor deres tidligere sansninger og forestillinger kommer i spil og dermed får betydning for fremstillingen.

6.2.4 Inde-ude-inde-modellen

I følgende afsnit vil vi beskrive og begrunde anden og tredje lektion af vores undervisningsforløb ud fra 'inde-ude-inde-modellen' af Ejbye-Ernst m.fl. (Ejbye-Ernst m.fl., 2016). Modellen tager udgangspunkt i Jordets definition af god udeundervisning, som han karakteriserer ved hjælp af en læringsløjfe, der består af en tilegnelsessituation, en udprøvningsituation og en konsolideringssituation. I 'inde-ude-inde-modellen' ses først tilegnelsessituationen, hvor der arbejdes med forventninger og mål (Ejbye-Ernst m.fl., 2016). I vores undervisningsforløb skal eleverne i denne fase søge generelle informationer om podcasten 'Mørkeland'. Dette gøres i klasselokalet. Her skal de blandt andet undersøge, hvorfor podcasten er populær, samt hvilke temaer den behandler. Herefter deles klassen i tre grupper, hvor hver gruppe får tildelt et afsnit fra podcasten, som omhandler forbrydelser, der er sket i henholdsvis en skov, en baggård og ved en sø. Vores didaktiske overvejelse med udvælgelsen af disse afsnit er, at det er forholdsvis ubesværet at finde et sted, der matcher afsnittets omdrejningspunkt, hvorfor dette gør udeskolen mere tilgængelig for lærere, som oplever manglende tid for praktiseringen af stedbaseret læring. Det er essentielt, at læreren tydeliggør formålet med undervisningen for eleverne. I udprøvningsfasen skal eleverne ud på deres tildelte sted, hvor de altså er ude af klasserummet. Her hører de podcasten individuelt, mens de lægger mærke til omgivelserne og egne sansindtryk. Herefter går eleverne sammen med en anden fra gruppen, som har samme afsnit som dem selv, og taler om deres oplevelser. Dette illustreres gennem modellen ved fordybelse og samling. Herefter vender eleverne tilbage til klasselokalet, som er konsolideringssituationen (Ejbye-Ernst m.fl., 2016). Her samler læreren op på den første opgave gennem en klassedialog, som foregår i klassen.

På samme måde følger tredje lektion 'inde-ude-inde-modellen'. Her starter læreren med at gennemgå genretræk fra en reportage, hvorefter eleverne endnu en gang skal hen til stedet, hvor de hørte et afsnit fra podcasten. På stedet skal eleverne individuelt lave en brainstorm, hvor de skriver stikord ned omkring deres sansninger på stedet. Disse sansninger skal efterfølgende bruges til at skrive en reportage om den forbrydelse, podcasten handlede om. Eleverne går derefter tilbage til klasserummet, hvor de skriver deres reportage.

Ved at følge 'inde-ude-inde-modellen' kan en flere af de fremhævede udfordringer fra vores empiriske undersøgelser undgås. Her svarede respondenterne blandt andet, at eleverne har svært ved at navigere i den struktur og de anderledes rammer, som skabes uden for klasserummet. Som tidligere nævnt betegner Løw struktur som en altafgørende faktor i lærerens rammeledelse, da struktur for mange elever skaber en tydelighed og en forudsigelighed (Løw, 2014). Ved at være tydelig omkring

mål, forventninger og rammer for udeundervisningen kan læreren dermed bruge modellen til at skabe struktur og forudsigelighed i undervisningen. Af samme årsag starter og slutter undervisningen inde i klasserummet, hvilket skaber genkendelighed hos eleverne.

6.2.5 De fire virksomhedsformer

Stedbaseret læring tager i høj grad udgangspunkt i æstetiske erfaringer, hvilket, som nævnt i indledningen, henviser til §1, stk. 2 i folkeskolens formål: *“Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* (Folkeskoleloven, 2021 §1, stk. 2). Det er derfor relevant at indtænke æstetik i planlægningen af vores undervisningsforløb, hvilket gøres i samspil med de kommunikative-, analytiske-, og håndværksmæssige virksomhedsformer, som Illum Hansen belyser (Hansen T. I., *Æstetik og fordybelse*, 2015). Peter Brodersen beskriver æstetik som: *“et særligt perspektiv, en særlig måde at opleve, erfare, kommunikere og erkende på”* (Brodersen, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisningen*, 2015b), hvilket kan ses i relation til Eggersens beskrivelse om mødet mellem elever og sted (Eggersen, 2017). Når eleverne møder aktiviteterne i forløbet, vil de på baggrund af denne oplevelse skabe erfaringer, som er med til at udvide elevernes viden om verden. Når vi har valgt at bruge de fire virksomhedsformer, er det fordi, vi ser et potentiale i et øget fokus på det indholdsmæssige i undervisningsforløbet, hvorfra didaktiske overvejelser om stedbaseret læring tilhører. Derudover lægger de fire virksomhedsformer op til varieret undervisning, hvorfor klassisk tavleundervisning bliver udfordret, hvilket tilgodeser vores intention med stedbaseret læring (Hansen T. I., *Æstetik og fordybelse*, 2015).

Den æstetiske virksomhed kommer særligt til udtryk i anden og tredje lektion, hvor eleverne skal høre podcasten ‘Mørkeland’. Her skal elever sanse, opleve og erfare verden gennem blandt andet stedets og podcastens stemninger. Derudover bliver den æstetiske virksomhedsform benyttet i tredje lektion, hvor eleverne skal tilbage til stedet og indsamle data, sansninger, oplevelser og informationer, som de kan skrive en reportage på baggrund af. Eleverne vender tilbage til stedet, så stedet dels bliver et velkendt element i undervisningen, og dels kan eleverne opleve en meningsfuld kontinuitet gennem forløbets udfoldelse.

Udover den æstetiske virksomhedsform kan det ikke undgås at benytte den analytiske virksomhedsform, da eleverne udvikler deres fagsprog samt kompetencerne til at se en sammenhæng mellem omverdenen og danskfaget (Hansen T. I., *Æstetik og fordybelse*, 2015). Illum Hansen understreger, at

en danskfaglig analyse af en tekst ikke blot er opdeling af teksten, men i lige så høj grad også den proces, der ligger i selve læseoplevelsen og de forforståelser man møder teksten i (ibid.). Den analytiske virksomhedsform bliver i den forbindelse et bindeled mellem sansningerne og erfaringerne fra den æstetiske virksomhedsform, og de håndværksmæssige kompetencer eleverne skal udfolde. Den håndværksmæssige virksomhedsform henviser eksempelvis til læse- og skrivefærdigheder, og målet med denne virksomhedsform er, at eleverne erfarer, at øvelser i danskfaget indgår i en meningsfuld kontekst (ibid.). Netop derfor ser vi et stort potentiale i stedbaseret læring, da eleverne skal skrive en reportage, som bliver et produkt af den virkelighed, eleverne selv har sanset og erfaret. Jævnfør Pless' begreb om involveringsmotivation har vi valgt, at eleverne skal skabe sine egne indtryk af stedet, hvormed deres reportage bliver dannet på baggrund af disse sansninger. At eleverne selv må bestemme en del af indholdet og sætte deres eget præg på opgaven, skaber gode forudsætninger for motivation for læring.

Den sidste virksomhedsform er den kommunikative, hvis formål er, at eleverne kan anvende deres færdigheder i en større kontekst og i det samfund, eleverne er aktører i (ibid.). Den kommunikative virksomhedsform giver værdi til både den æstetiske-, analytiske- og håndværksmæssige virksomhedsform, da disse først giver mening i en større kommunikativ sammenhæng (ibid.). Den kommunikative virksomhedsform kan dels ses i almindeligt pararbejde og gruppearbejde, og dels gennem fremlæggelser eller klassesamtaler (ibid.). Især pararbejde og gruppearbejde anvendes i vores undervisningsforløb, men også fælles dialog og samtale i klassen er gennemgående i forløbet. Dertil gør det sig gældende at multimodale tekster ofte bliver en blanding mellem både det æstetiske, analytiske og kommunikative, hvilket podcasten i vores undervisningsforløb understøtter. Udover at eleverne taler med hinanden om deres oplevelser med podcasten, skal de ligeledes i mindre grupper samarbejde om at lave deres egen podcast. Vi har valgt, at vores undervisningsforløb er bygget op omkring de fire virksomhedsformer, så eleverne oplever en vekselvirkning mellem forskellige arbejdsmetoder. Begrundelsen for dette er med udgangspunkt i Pless, som har påvist, at elever er mere motiveret for læring, hvis de møder forskellige undervisningsformer i løbet af en skoledag (Pless m.fl., 2015c). Derudover giver de fire virksomhedsformer mulighed for flere elevers deltagelsesmuligheder, da deres æstetiske-, analytiske-, håndværksmæssige- og kommunikative kompetencer kommer i spil, hvilket ligeledes bliver understøttet af stedbaseret læring (Pless m.fl., 2015c).

7. Konklusion

På baggrund af vores analyse kan vi først og fremmest konkludere, at stedbaseret læring er en forholdsvis ukendt faktor i dansklæreres undervisningspraksis på trods af de mange positive effekter, som forskning indenfor området viser. Vores kvantitative spørgeskemaundersøgelse viser, at over halvdelen af respondenterne ikke kender til begrebet eller kun kender en smule til stedbaseret læring. Samtidig viser forskningen indenfor udeskole, at brug af stedbaseret læring både har en positiv effekt på elevers trivsel, motivation og læring. I forlængelse heraf kan vi ud fra vores empiriske undersøgelser konkludere, at stedbaseret læring har en række potentialer for både lærere og elever i undervisningsmæssige sammenhænge. Her fremhæver lærerne i vores undersøgelse først og fremmest, at de oplever øget motivation hos eleverne, når de anvender stedbaseret læring. Stedbaseret læring understøtter flere motivationsorienteringer, hvor særligt vidensmotivation, relationsmotivation og involveringsmotivation styrkes gennem stedbaseret læring. Respondenterne ser i den forbindelse store potentialer for elevernes oplevelse af meningsfuldhed og interaktion med omverden. Samtidig bidrager uderummet til et bedre klassefællesskab, da eleverne ser hinanden i nye og anderledes kontekster end i klasserummet, hvilket ligeledes øger elevernes trivsel.

Endvidere oplever en række respondenter, at elever, som kan have svært ved at koncentrere sig i timerne med klasseundervisning, bliver bedre stimuleret gennem stedbaseret læring. Eleverne har stor gavn af uderummet, hvor flere sanser bliver stimuleret, og hvor eleverne ikke oplever den samme ensformighed som ved klassisk tavleundervisning. Ligeledes opleves et større engagement fra de samme elever, når undervisningen fortsætter inde i klasserummet efterfølgende.

Yderligere peger vores empiriske undersøgelser på, at stedbaseret læring har en positiv effekt på udviklingen af positive og gode lærer-elev-relationer. Både lærer og elever lærer hinanden bedre at kende ved at se hinanden i forskellige situationer og i forskellige kontekster i de uformelle læringsarenaer. På den måde får lærere lettere ved at foretage relationskompetente handlinger, som yderligere er med til at styrke lærer-elev-relationen.

Udover potentialerne ved stedbaseret læring oplever en del af respondenterne samtidig ulemper ved dette. Her fremhæves særligt den ændrede struktur og de anderledes rammer som forstyrrende for eleverne. Respondenterne oplever, at eleverne har svært ved at navigere i nye og anderledes rammer, end de er vant til fra klasseundervisningen. Det er derfor vigtigt, at læreren er opmærksom på strukturen i undervisningen i uderummet samt benytter samme fagbegreber i både inde- og uderummet, hvilket skaber genkendelighed. Endvidere kan hyppig brug af stedbaseret læring med faste rutiner og

rammer være med til at skabe genkendelighed for eleverne. En del af respondenterne fremhæver andre ulemper ved stedbaseret læring som manglende økonomi samt manglende tid.

I form af vores handleforslag er vi kommet med konkrete handleforslag til, hvordan lærere kan implementere stedbaseret læring i undervisningen og dermed skabe et samspil mellem uderummet og klasserummet. Endvidere skal handleforslaget øge elevernes motivation og trivsel samt bidrage til positive relationer. Dette har vi gjort ved at udvikle en app med information omkring begrebet samt flere konkrete forslag til undervisningsaktiviteter, som hverken kræver særlig meget tid eller økonomi. På den måde har vi forsøgt at imødekomme en række af de udfordringer, som respondenterne påpeger i forbindelse med stedbaseret læring samt at udnytte de potentialer, de empiriske undersøgelser viser. I vores udfoldede undervisningsforløb har vi valgt at inddrage faktiske tekster i modsætning til ældre fiktive tekster, som ofte inddrages i forbindelse med stedbaseret læring. Dette har vi gjort for at udvide lærerens muligheder for at arbejde stedbaseret. Derudover har vi anvendt 'indeude-inde-modellen' for at skabe en tydelig struktur i undervisningen og dermed skabe tydelighed og genkendelighed for eleverne. Vi har derudover valgt at arbejde varieret ud fra de fire virksomhedsformer for at skabe progression, hvilket ligeledes øger motivationen for læring. Samlet set kan vi således konkludere, at stedbaseret læring har en række potentialer i danskundervisningen, men at lærere har behov for øget kendskab til begrebet og dets muligheder for at implementere det mere i undervisningen.

Bibliografi

- Agergaard, K. (2015a). Indhold. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, & N. G. Nielsen, *Effektiv undervisning* (s. 87-122). Hans Reitzels Forlag.
- Agergaard, K. (2015b). Evaluering. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, & N. G. Nielsen, *Effektiv undervisning* (s. 243-297). Hans Reitzels Forlag.
- Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 47-72). Hans Reitzels Forlag.
- Barfod, K. (2018). *At undervise i udeskole. Perspektiver på didaktik og lærerens arbejde. [ph.d.-afhandling]*. København: Københavns Universitet.
- Bølling, M. (2018). *Udeskole og børns trivsel [ph.d.-afhandling]*. København: Københavns Universitet.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*. Hentet fra emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Dansk.pdf
- Bærenholdt, J. (2020). Elever med særlige undervisningsbehov i normalklasse og udeskole. I J. Bærenholdt, & M. Hald, *Udeskole i teori og praksis* (s. 141-149). Frederikshavn: Dafolo.
- Boding, J. (2019). Hvordan skriver du en analyse til dit bachelorprojekt? I J. Boding, L. H. Hansen, F. Høyrup, A. E. Krenzen, J. Madsen, N. Mølgaard, & S. Pjenggaard, *Bachelorprojektet i læreruddannelsen* (s. 93-103). København: Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2015a). Æstetik og kategorial dannelse. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, forbydelse og virkelyst* (s. 191-215). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2015). Progression. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, & N. G. Nielsen, *Effektiv undervisning* (s. 215-240). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. (2015b). Oplevelse, fordybelse og virkelyst - et æstetisk perspektiv på undervisningen. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (s. 23-49). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P., & Gissel, S. T. (2015). Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen, & S. T. Gissel, *Effektiv undervisning* (s. 189-211). Hans Reitzels Forlag.
- Christiansen, M. D. (2020a). Udeskole for elever med autismespektrumforstyrrelser. I J. Bærenholdt, & M. Hald, *Udeskole i teori og praksis* (s. 161-178). Frederikshavn: Dafolo.
- Christiansen, M. D., & Hald, M. (2020b). Sådan tilrettelægger du et udeskoleforløb. I J. Bærenholdt, & M. Hald, *Udeskole i teori og praksis* (s. 55-69). Frederikshavn: Dafolo.

- Eggensen, D. (2012). Stedbaseret læsning. *Dansklærerforeningens Hus*.
- Eggensen, D. (2017). Dansk i udeskole. I N. Ejbye-Ernst, P. Bentsen, & K. Barfod, *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 139-165). Hans Reitzels Forlag.
- Ejbye-Ernst m.fl., N. (Marts 2016). *Inspirationsguide til god udeskolepraksis*. Hentet fra udeskole.nu: https://udeskole.nu/wp-content/uploads/12_3_Inspirationsguide-til-god-udeskolepraksis.pdf
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017a). Forskning i udeskole. I N. Ejbye-Ernst, P. Bentsen, & K. Barfod, *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 113-135). Hans Reitzels Forlag.
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017b). Pædagogiske værdier. I N. Ejbye-Ernst, P. Bentsen, & K. Barfod, *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 15-29). Hans Reitzels Forlag.
- Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017c). Udeskole og læring. I N. Ejbye-Ernst, & P. Bentsen, *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 35-36). Hans Reitzels Forlag.
- Folkeskoleloven. (1. Oktober 2021 §1, stk. 1). *Lovbekendtgørelse nr. 1887. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet fra retsinformation.dk: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2020/1396>
- Folkeskoleloven. (1. Oktober 2021 §1, stk. 2). *Lovbekendtgørelse nr. 1887. Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. Hentet fra retsinformation.dk.
- Guldager, J. (2015a). Fænomenologi. I J. Guldager, *Videnskabsteori - En indføring for praktikere* (s. 79-114). København: Akademisk Forlag.
- Guldager, J. (2015b). Hermeneutik. I J. Guldager, *Videnskabsteori - En indføring for praktikere* (s. 117-143). København: Akademisk Forlag.
- Hansen, L. I. (April 2018). At lytte for at lære - et didaktisk perspektiv på lytning i skolen. *Viden om literacy*, s. 64-69.
- Hansen, T. I. (2015). Æstetik og fordybelse. I P. Brodersen, T. I. Hansen, & T. Ziehe, *Oplevelse, fordybelse og virkelyst* (s. 77-110). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, T. I. (26. April 2022). *Hermeneutik*. Hentet fra Læremiddel.dk: <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/hermeneutik/>
- Jordet, A. N. (2010a). *Klasserommet utenfor*. Cappelen Damm.
- Jordet, A. N. (2010b). Hva er uteskole? I A. N. Jordet, *Klasserommet utenfor* (s. 31-59). Cappelen Damm.

- Jordet, A. N. (2010c). Kommunikation og sosial samhandling utenfor klasserommet. I A. N. Jordet, *Klasserommet utenfor* (s. 83-103). Cappelen Damm.
- Klinge, L. (2018). Sådan ser relationskompetence ud. I L. Klinge, *Relationskompetence* (s. 25-32). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015a). Karakteristik af kvalitative forskningsinterview. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 48). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015b). De syv faser i en interviewundersøgelse. I S. Kvale, & S. Brinkmann, *Interview - Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 149). København: Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P. F. (2015a). Grundopfattelser af undervisning og tre didaktiske modeller. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, N. G. Nielsen, & S. T. Gissel, *Effektiv undervisning* (s. 395-414). Hans Reitzels Forlag.
- Laursen, P. F. (2015b). Rammefaktorer. I P. Brodersen, P. F. Laursen, K. Agergaard, & N. G. Nielsen, *Effektiv undervisning* (s. 301-313). Hans Reitzels Forlag.
- Løw, O. (2014). Klasseledelse: Ramme-, proces- og relationsledelse. I O. Løw, & E. Skibsted, *Elevers læring og udvikling* (s. 149-165). København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. (2013). Læring i et situeret perspektiv. I A. Qvortrup, & M. Wiberg, *Læringsteori og didaktik* (s. 173-189). Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. (2015). *Unges motivation i udskolingen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pless m.fl., M. (2015a). Indledning. I M. Pless, N. Katznelson, P. Hjort-Madsen, & A. M. Nielsen, *Unges motivation i udskolingen* (s. 19-27). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pless m.fl., M. (2015b). Unges motivationsorienteringer. I M. Pless, N. Katznelson, P. Hjort-Madsen, & A. W. Nielsen, *Unges motivation i udskolingen* (s. 64-92). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Pless m.fl., M. (2015c). Det sociale liv og undervisningen i udskolingen. I M. Pless, N. Katznelson, P. Hjort-Madsen, & A. W. Nielsen, *Unges motivation i udskolingen* (s. 95-124). Hans Reitzels Forlag.
- Reimer, D., & Sortkær, B. (2017). Spørgeskemaundersøgelsen og kvantitative metoder. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 135-158). Hans Reitzels Forlag.

Ringgaard, A. (21. Maj 2021). *Dansk forskning i udeskole i verdensførende*. Hentet fra Videnskab.dk: <https://videnskab.dk/kultur-samfund/dansk-forskning-i-udeskole-er-verdensfoerende>

Schulz , A., & Pedersen, U. (2017). Inklusion i praksis. I A. Schulz, & J. v. Seelen, *En skole i bevægelse* (s. 197-212). København: Akademisk Forlag.

Bilag

Bilag 1 – Udvalgte dele af spørgeskemaundersøgelsen

Introduktion:

Stedbaseret læring i danskfaget

Vi er to lærerstuderende, som er i gang med vores afsluttende bachelorprojekt. I den forbindelse er vi i gang med at indsamle empiri, hvor vi har brug for din hjælp.

Vores bachelorprojekt omhandler dansk læreres erfaringer, oplevelser og brug af stedbaseret læring. Stedbaseret læring handler om at arbejde med læring på bestemte og udvalgte steder, hvorfor begrebet ses som modsætning til den traditionelle klasseundervisning.

Vi har udarbejdet et spørgeskema med 11 spørgsmål, og vi håber, du vil bruge lidt af din tid på at besvare dette. Målet med spørgeskemaet er at indsamle empiri samt at udvælge og udfolde relevante besvarelser i et kvalitativt interview. Dette interview vil yderligere tage ca. 30 minutter og kan tilpasses således, at du bestemmer tid og sted. Vi er åbne for både fysisk eller online møde.

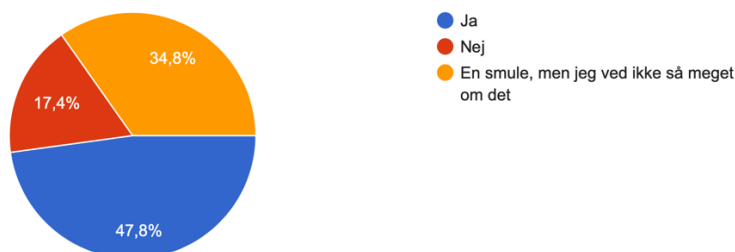
Derfor håber vi, at du vil udfylde dit navn og e-mail, så vi kan kontakte dig, hvis vi finder din besvarelse interessant.

Tak på forhånd!
Mvh. Trine Seest og Julie Bertram
Studerende på læreruddannelsen i Aarhus C

Spørgsmål 4:

Kender du til begrebet "stedbaseret læring"?

23 svar



Spørgsmål 6:

Hvordan inddrager du "stedbaseret læring" i din undervisning?

21 svar

Jeg inddrager det stort set aldrig. Vi er i vores lokale. Som selvfølgelig også tit er et passende sted. Men kulisser er ikke en væsentlig faktor i min didaktik.

Jeg gør det af og til med digte/lyrik.

Det gør jeg sjældent/aldrig. Desværre

Jeg tager eleverne med til andre lokationer for at få miljø skifte

Har brugt det en enkelt gang i et forløb om død, hvor vi skrev på en kirkegård

Jeg inddrager "stedbaseret læring" i forbindelse med fx digte og ældre tekster, hvor eleverne kan få en bedre forståelse af teksterne end fx at læse dem i klassen

Jeg bruger det nok mest til stedbaseret læsning, hvor et tema eller stemning i en tekst, kan understøttes af et bestemt sted. Eks. har jeg læst "Den lille pige med svovlstikkerne" i den gamle by og digte om døden på kirkegården. Det er primært i læsning og skrivning af tekster.

Spørgsmål 8:

Hvilke udfordringer oplever du i forbindelse med undervisning i "stedbaseret læring"?

23 svar

Jeg har ikke nok erfaring med begrebet til at svare på det spørgsmål.

Tid til at flytte sig fra skolens område.

Se ovenstående besvarelse. Desuden manglende fokus, skrivebord mm

Det kan være svært at finde et passende sted som matcher undervisningen

Der er ganske enkelt ikke tid til det.

Det kræver en større del planlægning og kan være udfordret på at være kreativ.

Eleverne kan ofte blive ufokuserede ved at flytte undervisningen ud fra klassen, da der kan være mange forstyrrende elementer. Manglende tid til at udføre "stedbaseret læring"

Jeg oplever, at nogle elever kan have svært ved at forholde sig til en anden struktur, når de er ude. Andre rammer end hvad de er vant til. Det skal give mening for eleverne, så en udfordring er også, at stilladsere undervisningen, så det bliver meningsfuldt for eleverne.

Hvilke udfordringer oplever du i forbindelse med undervisning i "stedbaseret læring"?

23 svar

Det tager ofte tid ud over en lektion, og der skal byttes timer med kolleger.

Lavpraktiske ting: Skemaer, der gør det svært at komme ud af huset (det kan være svært at koordinere timebyt, så det hele går op - og i et eksamensår er faglærere ofte ikke så villige til at afgive timer) + økonomi

Jeg ved for lidt om det, jeg mangler inspiration til det

At have tid nok til at komme derhen, hvor det skal foregå

Tid, omstændigheder, rammer

Mangel på inspiration. Ville man kunne lave et katalog/liste?

At det ofte tager tid, en enkelt lektion er ikke nok til ud-og-hjem og bare en smule fordybelse.

Nogle elever synes det er utrygt at blive tvunget ud af det læringsmiljø de er vant til.

Eleverne har svært ved at holde fokus på sagen, min stemme har svært ved at trænge igennem i modvind.

Spørgsmål 11:

Hvis du ikke svarede på ovenstående: Hvorfor inddrager du ikke "stedbaseret læring" i din undervisning?

7 svar

Jeg kender det ikke

Jeg gør det måske i et lille omfang, men ikke bevidst.

Fordi jeg ikke kender begrebet

Jeg synes ikke, det er væsentligt - når jeg tænker på, hvor kort tid jeg har til at nå et pensum i et efterskoleår. Hvis jeg kunne flytte mine teenagere hurtigt til en passende lokation, kunne jeg sagtens finde på at gøre det. Men jeg vil ikke bruge ret mange halve dansktimer på at flytte ungdommen.

Jeg er ikke nok opmærksom på det, og jeg kunne med fordel gøre det mere, tror jeg.

Fordi jeg ikke kender nok til det, føler det er "besværligt" at tage alle ud af lokalet og på tur, så egentlig grundet manglende overskud, kendskab, praktik mm.

I forhold til pensum og alverdens aktiviteter som lejrur osv. finder jeg det tæt på umuligt at kunne inddrage andre lokationer end blot klasseværelset

Bilag 2 – Interviewguide

Introduktion

1. Fortæl om din lærerfaglige baggrund
2. Hvilken skole underviser du på?
3. Hvilke klassetrin underviser du?
4. Hvilke fag underviser du i?

Viden om begrebet 'stedbaseret læring'

1. Hvordan vil du definere begrebet 'stedbaseret læring'?
2. Hvordan har du lært begrebet at kende? Hvor har du din viden fra?
3. Hvor længe har du kendt til 'stedbaseret læring'?

Anvendelse af stedbaseret læring

1. Hvordan inddrager du stedbaseret læring i din undervisning?
2. Kan du beskrive en konkret situation, hvor du har anvendt stedbaseret læring?
3. Hvornår oplever du, at stedbaseret læring er mest relevant at bruge? Fx. genre i dansk?
4. Oplever du, at det er nemmere at anvende stedbaseret læring i nogle fag frem for andre?
5. Har du en fornemmelse af om dine kollegaer bruger stedbaseret læring?

Potentialer

1. I forhold til dine erfaringer med stedbaseret læring: hvilken effekt oplever du, at det har på elevernes læringsudbytte?
2. Oplever du, at det har betydning for elevernes motivation og deltagelse i undervisningen?
3. Oplever du, at det har en betydning for klassemiljøet og/eller relationerne i klassen? Både elev/elev og elev/lærer.
4. Evt. andre potentialer?

Udfordringer

1. Oplever du nogle udfordringer ift. eleverne ved at inddrage stedbaseret læring i undervisningen? Hvordan kommer det til udtryk?
2. Oplever du nogle udfordringer ift. at skulle planlægge undervisning med stedbaseret læring?
3. Hvis det var muligt, ville du så gerne inddrage stedbaseret læring mere i din undervisning?
4. Hvad skulle der til for at du ville inddrage stedbaseret læring mere i din undervisning?

Bilag 3 – Interview 1

Ca. 24 min. inde i interviewet

Interviewer: *Så hvad skulle der til for, at du måske ville inddrage 'stedbaseret læring' mere i din undervisning?*

Lærer A: *"(...) Det kunne jo være en drøm at være lærer på en skole, hvor udeskole og stedbaseret undervisning bare var grundlaget. Altså hvis det bare var måden, man gjorde på den skole. Jeg tror, ej nu skal jeg passe på, hvad jeg siger, men jeg tror, det ville vise sig i statistikkerne. Og det ville højst sandsynligt også give eleverne mere mod på livet og klæde dem på til deres videre liv, fordi de har været ude at opleve verden."*

Ca. 15 min. inde i interviewet

Interviewer: *Hvornår oplever du, at 'stedbaseret læring' er mest relevant at bruge? Fx. genre i dansk?*

Lærer A: *"Hvis det stod til mig, og jeg havde uendeligt med tid, så kunne jeg bruge det til alt. Jeg tror i virkeligheden ikke, at der er nogle grænser. Jeg tror og oplever, at det fanger flere elever - både dem med krudt i røven, og dem som godt kan lide at fordybe sig. De to kan sammen stå og beundre eller fordybe sig i noget, fordi deres forskellige sanser er stimuleret på hver deres måde, hvis det giver mening."*

Ca. 18 min. inde i interviewet

Interviewer: *Vi er samtidig lidt nysgerrige på at høre, om du oplever, at det har en betydning for klasse miljøet eller relationerne i klassen? Både relationerne mellem eleverne, men også din relation til eleverne?*

Lærer A: *"Ja, der er ikke på samme måde en opdeling i, at hende der er dårlig til at læse og ham der kan ikke det og det. Vi er mere fælles om at lære noget i fællesskab. Det synes jeg faktisk er rigtig stærkt.*

Min kollega i den anden 7. klasse og jeg har også flere gange lavet undervisningen på tværs af årgangen. Altså sammen med hinanden og det har også lykkedes rigtig godt, fordi der så er endnu flere muligheder for, at eleverne kan finde sammen med dem, som de er venner med osv."

"(...) Jeg føler også, at jeg lærer eleverne bedre at kende udover i skoleregi. Altså, når vi transporter os ud til de forskellige steder, så sidder jeg oftest og snakker med eleverne. Det giver en

gensidig respekt, tror jeg på. Jeg føler i hvert fald, at jeg har et rigtig godt forhold til mine elever, fordi de nogle gange kommer og fortæller mig meget personlige ting og spørger mig til råds. På den måde er jeg jo også en form for støtteperson eller rollemodel.”

Ca. 28 min. inde i interviewet

Interviewer: *Er der andre potentialer, som du har oplevet ved udeskole?*

Lærer A: *”Jeg har oplevet at få en enorm støtte fra forældrene, som er glade for, at deres børn kommer hjem og har oplevet noget. De beskriver blandt andet, at deres børn kommer hjem og fortæller ivrigt og glade omkring, hvad de har lavet i skolen og har mere energi. Og er trætte på den gode måde, fordi de har været ude i verden. Da jeg overtog klassen, sendte jeg også et brev ud til forældrene, hvor jeg beskrev, hvordan jeg gerne ville være dansklærer for klassen, og at jeg forventede, at forældrene bakkede op omkring, at vi eksempelvis skulle ud i verden og opleve. Og jeg har kun fået god feedback. Glade børn giver jo også glade forældre - for det meste i hvert fald!”*

Bilag 4 – Interview 2

Ca. 5 min. inde i interviewet

Interviewer: *Du siger at du har brugt begrebet udeskole. Hvor er du stødt på det begreb henne? Hvor har du lært det henne? Er det gennem din uddannelse, eller er det noget, du selv har tænkt?*

Lærer B: *”Jeg tror bare, at det var noget, det kom til at hedde, fordi vi var udenfor. Og vi har været flere lærere, der har synes, at det har været fedt at have friluftsliv og sådan noget og tænkte over, hvordan man kunne få det mere ind i en dagligdag. Fordi rigtig mange elever også godt kan lide at komme ud og gøre noget andet end bare at sidde ned. Og hvordan kunne man så kombinere det?”*

Ca. 11 min. inde i interviewet

Interviewer: *Så hvornår oplever du, at stedbaseret læring eller udeskole er mest relevant for dig at bruge?*

Lærer B: *”Altså jeg synes helt klart, at når man skal skrive, altså hvis man har de elever, som ofte har brug for rigtig meget hjælp til at få skubbet deres fantasi i gang i forhold til at skrive en tekst. Man kan ikke bare sige: ”I skal finde på et eller andet”. Der er frit valg, du kan skrive om alt. Så er det rigtig godt at være et sted, og give dem noget inspiration. Prøv lige og hør: ”Hvordan lyder der her? Hvordan dufter der?” Så de kan få sat nogle ord på, og det er rigtigt godt i forhold til at skrive både fiktionstekster, men også hvis vi skal lave en reportage.”*

Ca. 15 min. inde i interviewet

Interviewer: *Kan du mærke det på klassen og klassemiljøet og måske også i forhold til din relation til eleverne?*

Lærer B: *”Ja, helt klart, helt klart, jo flere af de her oplevelser de har, jo tættere kommer vi på hinanden. (...) For så er man afsted som en stor familie og gør alting sammen og lærer hinanden rigtig godt at kende. Og ser også hinanden i nogle situationer, hvor man er presset, og det gør helt klart noget ved både sammenholdet og relationerne til dem indimellem. Men jo også i forhold til os som undervisere. Men det gør altså, det her der er stedbaseret, lige så snart du kommer ud. Jeg kommer jo også ud af min komfortzone, fordi jeg trives fint foran tavlen, og jeg kan fint stå deroppe og undervise, selvom jeg måske nogle gange kan synes, det er kedeligt.”*

Ca. 13 min. inde i interviewet

Interviewer: *Og så er vi lidt nysgerrige på at høre, hvordan du bruger udeskole, eller stedbaseret læring i din undervisning? Og om du måske har nogle konkrete eksempler, du kan uddybe for os?*

Lærer B: *"(...) så er vi cyklet videre, og så er vi stoppet igen, og der ligger et lille stråtekt hus lige i svinget, og så har vi stået og sunget "Hist ved vejen hvor vejen slår en bugt". Det synes de er meget sjovt og meget meget pinligt, men det er sådan noget, de ikke glemmer (...) Så det hele bliver lidt mere, altså, det bliver mere integreret eller sådan mere løst, men de husker teksten."*

Lærer B: *"(...) Ja, jeg synes, udfordringerne er så bare, vi har en del tosprogede elever, og det er rigtigt svært at få deres forældre til at forstå, det er undervisning, og det er ikke for sjov, så man kan ikke bare blive væk. Så vi kan godt have nogle udfordringer, selvom at vi stiller cykler til rådighed, altså cykelhelme og alting, så er det ikke alle, der kommer. Så nogen vælger det fra og får lov til det, fordi deres forældre heller ikke synes det er vigtigt, og fordi det er sådan lidt svært. Det er svært, når man ikke er i de faste rammer, og det synes jeg altid er udfordringen med stedbaseret undervisning."*

Ca. 18 min. inde i interviewet

Interviewer: *Du har været lidt inde på fordelene ved stedbaseret undervisning. Det her med at de måske husker tingene bedre. Kan du også mærke på deres motivation og generelle deltagelse, om der er nogle der deltager mere eller, om det måske er nogle andre, der deltager?*

Lærer B: *"(...) Jamen plus sammenhold. Der sker et andet sammenhold, når man er ude. Så får man lige et skub i ryggen, en hjælpende arm op ad en bakke, eller et eller andet, så der kommer altså et andet sammenhold. Og noget man snakker om, noget man er fælles om og snakker om."*

Lærer B: *"(...) Og for mig handler det først og fremmest om trivsel. Og om at de kan lide os, der står ved tavlen, fordi det, altså hvis de ikke føler, at vi kan lide dem, og hvis ikke de kan lide os, jamen så kan resten næsten være lige meget. Det er i hvert fald, ja, det oplever jeg i hvert fald."*

Ca. 20 min. inde i interviewet

Interviewer: *Har du en fornemmelse af, at der er flere af dine kollegaer der gør det samme med at tage ud? Du sagde, at I var nogle stykker i starten, der prøvede at implementere det. Er det en fælles idé for hele skolen, eller er I bare nogle stykker, der praktiserer det mest?*

Lærer B: ”(...) De synes jo at det er sjovt. Og hvis vi nu kunne få de små til at synes, at det er fedt at være ude, så bærer de det forhåbentlig med op i udskolingen, for det kan være rigtig stramt med udskolingsungerne, hvis vi kun starter der. Og det er, altså så er det jo tvang.”

Bilag 5 – Uddrag af undervisningsforløb

Undervisningsforløb – Forbrydelser

8. klasse, dansk

	Mål	Aktivitet	Indhold	Evaluering
2. lektion	<p>Eleverne har viden om podcasten "Mørkeland"</p> <p>Eleverne kan ud fra deres viden om podcasten, være bevidste i deres lyttestrategi. Eleverne oplever og erfarer stedbaseret læring.</p>	<p>Eleverne undersøger podcasten "Mørkeland". Hvad behandler podcasten? Hvorfor er den så populær?</p> <p>Eleverne bliver delt i 3 grupper, som hver får et afsnit fra podcasten "Mørkeland".</p> <p>Grupperne sendes ud til forskellige steder, hvor podcasten foregår fx en skov, baggård, sø osv.</p> <p>Eleverne hører podcasten individuelt, mens de lægger mærke til omgivelserne og egne sanserindtryk, og skriver stikord hertil. Herefter snakker de med de andre i gruppen om deres oplevelse.</p> <p>Eleverne går tilbage til klassen.</p> <p>Fælles opsamling</p>	<p>Podcasten 'Mørkeland'</p> <p>En skov, en sø, og en baggård i nærområdet</p>	<p>Læreren samler op på elevernes undersøgelser. Formativ evaluering: Fælles samtale i klassen om 'Mørkeland'</p> <p>Formativ evaluering: Elevernes fortæller om deres oplevelser og om podcastens handling. Læreren følger op på, om eleverne har været bevidste i lytningen, når de taler om podcastens handlingsforløb.</p>

3. lektion	<p>Eleverne har viden om genretræk fra reportagen.</p> <p>Eleverne kan ud fra egne sansninger danne indre forestillingsbilleder.</p> <p>Eleverne kan skrive en reportage ud fra egne sansninger.</p>	<p>Eleverne får en kort gennemgang af genretræk fra reportagen.</p> <p>Eleverne sendes tilbage til stedet, hvor de hørte podcast. Her skal de i gang med at skrive en reportage om forbrydelsen, hvor de tager udgangspunkt i de sansninger de har gjort efter at have hørt podcasten.</p> <p>Eleverne går tilbage til klassen, hvor de skriver deres reportage.</p>	<p>PowerPoint om genretræk</p> <p>Papir og blyant</p> <p>Computer/Ipad, som eleverne kan skrive deres reportage på</p>	<p>Summativ evaluering: Eleverne kan bruge oplevelser og sansninger fra stedet i deres arbejde med reportagen.</p> <p>Derudover kan læreren evaluere eleven i selve reportagen der</p> <ol style="list-style-type: none">1) formidler reportagegenre2) formidler den konkrete sag fra det udvalgte afsnit i podcasten.
------------	--	--	--	---