09/05/2022

Stedbaseret læring i dansk

Bachelorprojekt

Skrevet af:
Christoffer Dalsgaard Myhrmann, 279696
Johannes Tobias Bojsen, 281559

Vejledere:
Dorthe Ansine Christensen
Stine Aamose Frey

Anslag: 90.950

Indholdsfortegnelse

1 Indledning 3

1.2 Problemformulering 4

1.3 Læsevejledning 4

2 Metode 5

2.1 Videnskabsteoretisk ståsted 5

2.2 Dataindsamling 7

2.2.1 Egen praksis fra praktik 7

2.2.2 Udvælgelse af respondenter 7

2.3 Analysemetode 8

3 Teori 9

3.1 Udeskolen i folkeskolen og i danskfaget 9

3.1.1 Danske forskningsprojekter og resultater om udeskole 9

3.1.2 Udeskole styrker elevaktivitet 10

3.1.3 Udeskole styrker relation, trivsel og øger elevernes motivation 10

3.1.4 Læringspotentialet i udeskole 10

3.1.5 Hvor, hvor meget og hvordan bliver udeskole brugt? 11

3.2 Udeskolens tre kategorier 12

3.3 Det særlige læringspotentiale i danskfaget - stedbaseret læring 14

3.3 Didaktik i sammenhæng med stedbaseret læring 15

3.3.1 Inde-ude-inde modellen 16

3.3.2 Strukturering af udedelen 16

3.4 Argumenter for brugen af udeskole, der strækker sig udover de argumenter, vi finder i forskningen omkring udeskole 17

4 Analyse 19

4.1 Variation 19

4.1.1 Stedbaseret læring som fagligt frirum 19

4.1.2 Variation som god anderledeshed 20

4.2. Organisering *22*
4.2.1 Forstyrrelser i uderummet og forskellen på at være ude og inde 22
4.2.2 Forudseenhed og forberedelse både af sig selv som lærer og af eleverne 23
4.2.3 Uderummets muligheder 24
4.3 Læringspotentiale *25*
4.3.1 Læringspotentialer 25
4.3.2 Opnåelse af færdigheds- og vidensmål 27
4.3.3 Folkeskolens formål i forbindelse med stedbaseret læring 28
4.4 Tid og viden *29*
4.4.1 Forberedelsestid 29
4.4.2 Tid målt op på læring 30
4.4.3 Tidspres og spildtid i et andet perspektiv 31
4.5 Opsamling på tematisk analyse *32*
5 Diskussion **34**
7 Handleperspektiv **36**
8 Konklusion **40**
9 Litteraturliste **42**
10 Bilag **45**
Bilag 1 interviewguide *45*

1 Indledning

Med Skolereformen af 2014 blev fokusset på åben skole og dermed også udeskole nationalt. Det var ikke længere noget, som kun interesserede lærere eller friluftslivspersoner i skolen kendte til og gjorde brug af. Det var et af flere reformelementer, der skulle implementeres som en del af reformeringen af det danske skolesystem (Jensen, 2020). Den forståelse af "åben skole", der blev lagt op til indeholdt flere ting såsom besøg hos lokale organisationer som; idrætsorganisationer, musikskole, erhvervsliv m.m. Derudover indeholdt og indeholder den stadig inddragelse af lokalområdet og derigennem styrkelse af lokalkendskabet hos elever (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022)

Implementeringen af reformelementerne er en proces, der tager lang tid, viser en evaluering lavet af VIVE. Heri fremgår det også, at åben skole er det reformelement, der er implementeret færrest steder. Dette er vurderet af skoleledere, der er blevet bedt om at vurdere, hvilke reformelementer der er implementeret fuldt ud (Barfod, Ejbye-Ernst, Mygind , & Bentsen , 2016)

Det er ligeledes fundet, at 18,4 procent af alle, både private og offentlige, skoler i Danmark bruger udeskole (Barfod et alt, 2016). Denne måling er lavet i 2016, og siden sidste måling i 2010 er der sket en stigning i antallet af skoler, der bruger udeskole. Der er dog et tydeligt mønster i brugen af det. Det er nemlig sådan, at brugen af udeskole falder, som eleverne bliver ældre. Brugen af udeskole er op imod fire gange så stor i de yngste klasser i forhold til de største (Barfod, Ejbye-Ernst, Mygind , & Bentsen , 2016). Det er selvom, at der i forskningen er bred enighed om de gavnlige aspekter af udeskole både personligt, socialt og fagligt. Udeskole kan være med til at variere undervisningen, det kan forbedre elevernes motivation, fremme deres trivsel, sundhed og sociale styrkesider såsom det at være hjælpsom og venlig (Bølling , Ottesen, Elsborg, Nielsen, & Bentsen, 2018) (Bølling, Niclasen, Bentsen, & Nielsen, 2019). På denne måde kan udeskole også være med til at imødekomme det præstationspres, som rigtig mange elever oplever (Grynberg, 2021). Derudover kan udeskole også påvirke elevernes læringspositivt (Fiennes , et al., 2015). I forlængelse af dette finder vi det bemærkelsesværdigt, at udeskole ikke bruges mere flittigt af udskolingslærere i det danske skolesystem. Derfor vil vi undersøge fænomenets styrker og svagheder, og hvad der ligger til grund for, at nogle undervisere i udskolingen vælger undervisningsformen fra. Dette har ledt os til udarbejdelse af nedenstående problemformulering:

1.2 Problemformulering

Hvilke potentialer og udfordringer har stedbaseret læring i danskundervisningen, og hvilke initiativer kan støtte lærerne til at fjerne de barrierer, de oplever i planlægningen af deres praksis i udskolingen?

1.3 Læsevejledning

Begyndende vil opgavens metode redegøres for. Metodeafsnittet vil præsentere de metodiske valg, der er truffet i sammenhæng med opgaven, herunder indsamlingen og behandlingen af vores empiriske grundlag. Dette gøres med en afklaring af vores videnskabsteoretiske ståsted og vores analytiske metode.

Efterfølgende vil opgaven indeholde en redegørelse, der udfolder relevante studier og teorier for udeskole. Begyndende vil udeskole i folkeskolen og danskfaget redegøres for, herunder de forskellige fordele, der er ved brugen. Herefter vil en redegørelse for, hvor meget det bruges i den danske folkeskole, følge. Efterfølgende vil teoriafsnittet skærpe fokusset på stedbaseret læring, hvor dens særlige relevans for danskfaget samt den særlige didaktik for fænomenet vil blive behandlet. Slutteligt afrundes teoriafsnittet med en teoretisk gennemgang af Hartmut Rosas teori omkring "Oaser af deceleration", hvilket ses som et argument for brugen af stedbaseret læring, der strækker sig ud over den allerede eksisterende teori.

Teoriafsnittet efterfølges af en tematiseret analyse, hvor temaerne "variation", "organisering, "læringspotentialer", og "tid og viden" er udvalgt på baggrund af den indsamlede empiri. Analysen vil have en dobbelt empirisk dimension, idet temaerne fundet i empirien behandles og relateres til den allerede kendte forskning og teori for området. Analysen vil efter den tematiske behandling blive afsluttet med en opsamling, der samler analysens pointer.

På baggrund af analysen vil opgaven diskutere 'rigtigheden' af de barrierer, lærere møder i sammenhæng med stedbaseret læring samt dennes fremtidige rolle og potentiale i danskfaget. Afledt af analysen og diskussionen vil et inspirationshæfte blive præsenteret som et handlingsperspektiv. Dette har til formål at støtte læreren i at fjerne de barrierer, de oplever i planlægningen og praktiseringen af stedbaseret læring. Opgaven afrundes med en konklusion, der på baggrund af opgaven vil besvare opgavens problemformulering.

2 Metode

I dette afsnit vil det blive beskrevet, hvilket videnskabsteoretisk ståsted opgaven har, og hvordan netop det vil have betydning for opgaven, analysen og de resultater, der fremkommer. Derudover vil det blive præsenteret, hvilken data opgaven bygger på, hvilke respondenter, der er interviewet, hvorfor lige netop de er udvalgt, og tilslut vil opgavens analysemetode præsenteres.

2.1 Videnskabsteoretisk ståsted

Opgaven bygger på en fænomenologisk tilgang. Med dette teoretiske ståsted har vi mulighed for at komme "til sagen selv" som Husserls, skaberen af fænomenologien, berømte kampråb lyder. Denne måde at tænke på, giver muligheden for at analysere erfaring som den melder sig fra den menneskelige bevidsthed (Rendtorff, 2013). Dermed er det menneskets erfaringer, der er i centrum, og det er dem, vi vil have frem i vores interviews. Det er derfor også de interviewede læreres intentioner omkring stedbaseret læring som, vi vil tage udgangspunkt i.
Da det lige præcis er de lærere, vi interviewer, som vi også ønsker at hjælpe, er det oplagt at starte i deres opfattelse af fænomenet.
Som følge af dette sættes der parentes om omverdenens eksistens. Det at sætte parentes om omverdenen kaldes for epoché, og det er fænomenologiens metodiske udgangspunkt (Rendtorff, 2013). At sætte parentes om omverdenen kan lyde problematisk især i en bacheloropgave, der gerne vil i dybden og undersøge tingene uden at udelukke noget fra undersøgelsen. Det er dog en central pointe i fænomenologien, omend det er en radikal pointe, at subjektet eller respondenten er centrum for verden, fordi verden er, som den optræder i subjektets bevidsthed (Rendtorff, 2013). Dermed forholder man sig til det helt centrale, og omverdenen bliver underordnet.
I fænomenologien er det altså fænomenernes tilsynekomst i erfaringen, der er sagen, og det er den, der skal analyseres. Dermed er det erfaringen, der kommer i centrum, hvorfor det i et projekt, der tager sit udgangspunkt i fænomenologien, er ideelt at anvende semistrukturerede interviews til at indhente empiri. Det er det, da respondenterne i interviews, hvis interviewguiden tillader det, får mulighed for at fortælle om deres erfaringer med et fænomen i deres livsverden. Dermed får vi som undersøgere af sagen et blik for, hvordan fænomenet optræder i respondenternes erfaring. Det må dog også noteres, at et interview altid vil være påvirket af den situation, det bliver udført i, og den interviewede kan ikke være upåvirket af den sociale

sammenhæng, han eller hun indgår i (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor må vi også inddrage den socialkonstruktivistiske tankegang i vores videnskabsteoretiske overvejelser, hvilket betyder at den viden, der skabes i interviewet, også til dels er påvirket af os som interviewere, i den sociale interaktion, der er skabt. Effekten af dette betyder, at validiteten og reliabiliteten kan diskuteres.

Afsnittet ovenfor handler om tilblivelsen af vores empiri, og hvorfor den nødvendigvis må forstås og i udgangspunkt behandles fænomenologisk. Dette skal dog følges op af et andet synspunkt. For denne empiri skal behandles, analyseres og tages op til diskussion ud fra eksisterende viden og teori, som ikke kan hentes fra respondenternes egen livsverden. Derfor vil vi i opgaven gøre brug af en hermeneutisk fortolkningsproces.
Gadamer er ophavsmand til den filosofiske hermeneutik. For ham er der nogle karakteristika, der gælder for det at være menneske, hvor et af dem er, at man som menneske er fortolkende. På den måde vil vi også i denne opgave være fortolkende.
Gadamer har i sin hermeneutik også et stort fokus på den hermeneutiske spiral, hvor vekselvirkningen mellem genstand, i vores opgave interviews, og fortolkeren skaber en erkendelsesproces, hvor vi som fortolkere bliver aktive medspillere i meningsdannelsen (Højbjerg, 2013). Her adskiller vi os fra den fænomenologiske opfattelse, hvor der udelukkende tages udgangspunkt i de oplevede erfaringer. Det er dog nødvendigt i vores opgave at se på data med vores fortolkende øjne for at fremkomme med de bedst mulige hjælpemidler til lærerne.

På baggrund af ovenstående er det derfor vigtigt, at intervieweren forsøger at komme helt tæt på respondentens oplevelser af situationer og fænomener. Når der laves en fænomenologisk interviewundersøgelse, så findes der ikke én bestemt fremgangsmåde, men der findes nogle generelle principper, som kan følges. At man opdager emner, som de er og stiller spørgsmål, at der udarbejdes en interviewguide, at der foretages interviews, og der organiseres og analyseres data, der bliver frembragt (Bak, 2017). Disse generelle principper vil blive belyst i de følgende dele af metodeafsnittet.

2.2 Dataindsamling

Opgavens analyse, diskussion og handleperspektiver vil basere sig på to forskellige typer af data.

Praksiserfaring og kvalitative interviews af to lærere.

2.2.1 Egen praksis fra praktik

Der er indsamlet viden og erfaring fra egen praktik.

Der vil i løbet af opgaven blive inddraget egen erfaring. Disse erfaringer er fra fjerde års praktik på en skole i Aarhus, hvor undervisningen over 6 uger regelmæssigt indeholdt brug af udeskole og stedbaseret læring i en 8. klasse på tværs af fagene dansk, geografi og idræt.

2.2.2 Udvælgelse af respondenter

Der er gennemført to interviews. Begge respondenterne er kvinder og lærere i folkeskolen. Begge lærere har danskhold i udskolingen. Hvor den ene har en 8. klasse, har den anden både en 6. og en 9. klasse. Dette er vigtigt ift. temaet tid, der inddrages i analysen. Det er desuden vigtigt at være opmærksom på, da der som nævnt i indledningen, er en stærk tendens til at brugen af udeskoleaktiviteter falder, som eleverne bliver ældre. De to lærere, der er interviewet, er begge mellem 55 og 65 år, og det er altså mange år siden, at de har færdiggjort deres lærerstudier. Siden færdiggørelsen af deres studier har de ej heller fået efteruddannelse i emnet. Pointen er, at de ikke har fået undervisning i udeskole som lærere, der bliver færdige i dag, kan have fået. Dette er relevant, da det kan have en indvirkning på de interviewedes opfattelse og brug af udeskole og stedbaseret læring.

Den første respondent arbejder på en folkeskole i Aarhus kommune, og den anden arbejder på en folkeskole i Horsens kommune. På dette parameter er lærernes muligheder forskellige. Det er dog, som vores videnskabsteoretiske standpunkt også bekræfter, den enkeltes opfattelse af sine mulighederne for stedbaseret undervisning i nærområdet, der vigtige for undersøgelsen. Det er ikke det objektive og sande antal af muligheder i henholdsvis Aarhus og Horsens kommune, der er vigtige.

For opgaven er det dermed heller ikke et problem, at de to respondenter ligner hinanden på flere punkter. Grunden er, at opgaven ikke søger at kunne generalisere den fundne viden, men derimod ønsker at afhjælpe de problematikker, der findes i den empiri, opgaven arbejder med.

De interviews, der er blevet lavet, er semistrukturerede, da dette har givet mulighed for at følge op og dermed få uddybende svar (Bak, 2017). De transskriberede interviews kan tilgås via referencerne i litteraturlisten.

Der har i interviewguiden været fokus på at stille forskellige spørgsmål, således at der både er introducerende spørgsmål, indirekte spørgsmål og mere direkte spørgsmål. Derudover har vi ifm. vores semistrukturerede spørgsmål haft mulighed for at følge op med nogle fortolkende spørgsmål. Yderligere har vi forsøgt at få respondenterne til at fortælle om episoder, hvor de har brugt eksempelvis stedbaseret læring. På denne måde får vi som interviewere adgang til respondenternes livsverden og deres egne oplevelser og opfattelser. Dermed, som det er i fænomenologien, bliver forudgående antagelser ligegyldige, og det bliver den subjektive opfattelse, og fænomenet som det fremtræder i sig selv, der bliver det vigtige (Bak, 2017). Interviewguiden kan ses i bilag 1.

2.3 Analysemetode

I opgaven vil vi gøre brug af en analysemetode, der baserer sig på abduktivitet. Det vil sige, at vi bevæger os frem og tilbage mellem vores empiri og teori samt de forskningsresultater, der findes på området. Tilgangen er derfor hverken induktiv eller deduktiv. En abduktiv analyse drives ofte af en undren (Sprogøe & Brandi, 2019). En undren, der også findes i denne opgave, hvor det undrer, at alt forskning peger på, at udeskole og stedbaseret læring er godt for trivsel og læring, men alligevel tyder undersøgelser af skolen på, at det er det reformelement, der er dårligst implementeret. Ved brugen af den abduktive metode, får vi muligheden for både at tage afsæt i de konkrete empiriske fænomener og analysere disse abstrakte bagvedliggende sammenhænge ved samtidig at kigge på den forventende teoretiske forklaring. Dermed bliver metoden dobbeltrettet.

Helt konkret vil vores analyse kunne deles op i 3 faser. De 3 faser er skildret af Preben O. Kirkegaard (2017).De vil herunder blive forklaret for at opretholde gennemsigtigheden i opgaven. Første trin i udarbejdelsen af vores analyse bliver at læse os ind i empirien og gøre den håndterbar. Dette gøres igennem en kodning. Denne kodning sker ud fra tematiske emner, der viser sig i vores interviews. I vores empiri viser der sig 5 temaer, hvoraf to er slået sammen til et i

den rapporterede analyse. Vi finder temaerne variation, organisation, læringspotentiale, tid og viden. I det andet trin i tilblivelsen af analysen bruges temaerne fra trin 1 til at organisere en analyse af, hvordan informanterne anvender og fortolker de forskellige temaer. Det giver dermed en forståelse af, hvad informanterne mener om temaerne.
På tredje trin holdes de fundne temaer op imod teori og andre forskningsresultater.
Førstehåndsoplysninger i form af interviews, giver meget konkret og unik viden, som analyseres af observatører, som er aktive i deres fortolkning af sammenhænge og forklaringer (Kirkegaard, 2017). I forlængelse af dette understreges vigtigheden af at være sit videnskabsteoretiske ståsted bevidst. I vores tilfælde, i forlængelse af Gadamers filosofiske hermeneutik, er det at forholde sig til genstande en grundbetingelse for at være et menneske.
De 3 trin vil bruges under hvert af de fundne temaer. Der findes i disse trin både induktive og deduktive træk, hvilket kategoriserer vores analysemetode som abduktiv.

3 Teori

3.1 Udeskolen i folkeskolen og i danskfaget

I følgende afsnit præsenteres forskning og teori omkring udeskole og stedbaseret læring i danskfaget og folkeskolen.

3.1.1 Danske forskningsprojekter og resultater om udeskole

I det afsnit beskriver vi primært dansk forskning i relation til udeskole. Afsnittet er præget af opgavens fokus og interesser og vil derfor ikke afdække al forskning internationalt og nationalt. Afsnittet vil primært være fokuseret på danske Ph.d.-afhandlinger og vigtige forskningsprojekter, som har påvirket feltet udeskole. Afsnittet har til formål at præsentere, hvilket fundament der ligger til grund for undersøgelsen, som vi foretager i denne opgave.

Historisk kan udeskolebegrebet dateres til ca. 1998 med Arne Jordets forsknings- og udviklingsarbejder i Norge. I Danmark er Rødkildeprojektet fra 2005 og TEACHOUT-projektet fra 2017 særligt vigtige for undersøgelsen og dokumenteringen af effekten af udeskole (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017), hvor særligt betydningen ved at kombinere klasserums- og

udeundervisning er i centrum. Den didaktiske og teoretiske udvikling er bl.a. blevet drevet af Hyllested, Bentsen og Mygind med deres Ph.d.-projekter. Disse har i forskellige cases påvist, at udeskole kan have betydning for børns læring, motivation, skoletrivsel, fysiske aktivitet og sundhed (Eggersen, 2020), hvilket alt sammen iht. danskfaget og skolens formål legitimerer undervisningsformen.

3.1.2 Udeskole styrker elevaktivitet

Mygind viste i Rødkildeprojektet, at elever, der deltager i udeskole, i gennemsnit har dobbelt så højt et aktivitetsniveau som kontrolgruppen, hvilket peger på, at udeskole har et sundhedsfremmende perspektiv, der passer direkte ind i folkeskolereformens mål om øget bevægelse (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 119). Desuden har natur og bevægelse en påvist effekt på styrkelsen af elevernes arbejdshukommelse. Sat på spidsen vil det øgede aktivitetsniveau ikke bare have sundhedsfremmende effekter, men vil ligeledes være læringsfremmende, da netop arbejdshukommelsen har påvist indflydelse på elevernes indlæringsevne (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017).

3.1.3 Udeskole styrker relation, trivsel og øger elevernes motivation

Både TEACHOUT- og Rødkildeprojektet dokumenterede et socialt perspektiv i form af flere legerelationer blandt eleverne. De nye relationer, der opstår som resultat af at se hinanden i nye omgivelser påvirkede, ifølge lærer og elever i Rødkildeprojektet, den indbyrdes tolerance positivt. Dette bakkes op i TEACHOUT, hvor resultaterne peger på, at elevernes hjælpsomhed og empati styrkes gennem regelmæssig udeskole. Begge undersøgelser viste, at udeskole førte til et positivt og styrket klassemiljø (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017).
Den positive effekt på elevernes indbyrdes relationer og klassens samlede læringsmiljø, afspejler sig også i elevernes trivsel og motivation. Rødkildeprojektet dokumenterede, at udeskoledagene har markant effekt på elevernes tilfredshed, glæde og motivation for at gå i skole.

3.1.4 Læringspotentialet i udeskole

Det er vanskeligt at afgøre, om udeskole har en positiv effekt på elevernes læring, eller om det forringer elevernes skolefaglige præstationer. Dog er det overordnet set i pædagogisk litteratur et

veldokumenteret faktum, at varieret undervisning fremmer læringen (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 120). Det der særligt adskiller udeskoleundervisning fra den klassiske skoleundervisning er, at eleverne får et ekstra erkendelseslag i det sanselige og kropslige møde med virkeligheden.

Rødkildeprojektet viser desuden, at udeskoleundervisning ofte er mere elevcentreret og med mindre lærerkontrol. Sammenlignet med undervisning i det normale klasserum gives der ligeledes mere tid til fordybelse i de valgte temaer (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 120). I TEACHOUT-projektet er en påvist effekt af udeundervisningen, at den medfølgende grad af uforudsigelighed gør, at eleverne bliver mere kreative i deres opgaveløsning. Dette bakkes op i Rødkildeprojektet, hvor det blev fundet, at eleverne i uderummet typisk benyttede sig af et mere undersøgende sprog i modsætning til et mere fremstillende og refererende sprog i inderummet. Der peges ligeledes på, at problemløsende kompetencer og relationelle kompetencer blev brugt mere i udeskolen, hvor det særligt er den kommunikative kompetence, der bruges i inderummet. Når undervisningen baserer sig på sanselige, konkrete og æstetiske processer båret af børnenes engagement og nysgerrighed, er der altså grobund for læring, som er svær at finde i det normale klasserum (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 120).

3.1.5 Hvor, hvor meget og hvordan bliver udeskole brugt?

Det ser ud til, at kombinationen af udeskole og normal klasserumsundervisning kan øge mulighederne for at realisere den danske folkeskoles overordnede mål. Især ift. de sundhedsmæssige, motivationelle og sociale perspektiver. På samme måde er det i det førnævnte beskrevet, hvordan danskfagets mål for bl.a. at kunne undersøge og fortolke litteratur imødekommes med undervisningsformen.

Som beskrevet i det forrige afsnit er der i flere danske og udenlandske casestudier påvist forskellige kvaliteter ved at rykke undervisningen uden for klasseværelset, herunder fysisk aktivitet, styrkelse af sociale relationer, øget trivsel og læring (Eggersen, 2020, s. 143).
Udeskole vinder også indpas i de danske skoler, hvor der er en gradvis stigning i skoler, der regelmæssigt benytter sig af undervisningsformen (Eggersen, 2020, s. 143). Alligevel finder man i VIVE rapporten fra 2020, at 'åben skole' er det dårligst implementeret tiltag fra skolereformen i

2013 (Jensen, 2020). Åben skole er et begreb, den daværende regering opfandt. Det blev stillet et krav til skolerne om at anvende "praktiske og anvendelsesorienterede undervisningsformer" og "varieret undervisning", hvilket indeholder at "åbne sig mod den omgivende verden" (UVM, 2013, s. 3) og "det omgivende samfund" og med "større inddragelse af det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv (UVM, 2013, s. 9). De to begreber 'åben skole' og 'udeskole' har altså en række ligheder i definitionen, der gør dem svære at adskille i praksis, omend der er forskelle i ophav og vægtning, hvilket vi nu vil komme ind på.

Den helt store forskel findes som nævnt i ophavet, hvor udeskolebegrebet er udviklet gennem en græsrodsbevægelse og bedst beskrives som et 'bottom up' fænomen. Siden starten af halvfemserne har det været ildsjæle, der gradvist har udviklet det fra en undervisningsform forbundet med naturfagsdidaktik og friluftsliv til at være forskningsfelt og teoretisk funderet undervisningsmetode, der låner en stor del af sine begreber fra almendidaktikken (Eggersen, 2020, s. 142). Åben skole, som baserer sig meget på udeskole, er i højere grad en uddannelsespolitisk ide, der, som et obligatorisk element siden folkeskolereformen, må siges at være et 'top down' fænomen. Hvor udeskole henvender sig meget mod stedet og omgivelserne, henvender åben skole mere til en kreativitet, museumsdidaktik og æstetiske læreprocesser. Dog vil man i mange henseender sige, at åben skole og udeskole er udtryk for samme intention, nemlig at variere undervisningen ved hjælp af sanse- og erfaringsbaseret læring med mulighed for brug af 'omverdensrettede' undervisningsaktiviteter uden for klassen (Eggersen, 2020, s. 142). Det vil altså være svært at beskrive et åben skole forløb, som ikke vil kunne sorteres under de udeskolekategorier, der i det næste afsnit vil blive beskrevet. I denne opgave vil undervisningsaktiviteter af denne type dog altid beskrives som udeskoleaktiviteter.

3.2 Udeskolens tre kategorier

Udeskole defineres grundlæggende ud fra to parametre; undervisningens tid og sted. Tidsbestemmelsen retter sig mod brugen, som skal være regelmæssig og over længere tid, imens stedbetegnelsen indebærer, at undervisningen skal være 'uden for klasseværelset og skolens mure' (Eggersen, 2020). Imens tidsbestemmelsen synes at indkredse kategoriseringen 'udeskole' til en intentionelt planlagt praksis, der bygger på gentagen brug af uderummet i et samspil mellem

det at arbejde 'ude og inde', så synes stedbetegnelsen meget bred og som noget, der kan foregå nærmest alle steder uden for skolen (Eggersen, 2020). Sammenholdes de to parametre, da bliver det centrale, at udeskole må behandle samspillet mellem 'ude og inde' som en mulighed for at underbygge eller udbygge den viden, som eleven har tilegnet sig i klasserummet (Eggersen, 2020, s. 140). I nyere arbejde med udeskole, af blandt andre Dorte Eggersen, findes desuden en udvidelse med et tredje parametre. Det tredje parameter baserer sig foruden tid og sted også på en særlig 'pædagogisk tænkning' eller 'didaktisk intentionalitet' (Eggersen, 2020). Udeskolens undervisningsaktiviteter må altså rette sig mod teoretiske overvejelser om, hvorfor man går ud, hvordan man gør det, og hvordan uderummet synes at blive anvendt som læringsrum. Udvidelsen af definitionen på udeskole tager vi med i kategoriseringen af udeskoleaktiviteter, da vi mener, at det netop er denne intentionalitet, der kan være med til at retfærdiggøre og kvalificere undervisningsformen. De former for udeskoleaktiviteter, der kan være anvendelige for dansklæreren, der ønsker at bruge uderummet, vil derfor defineres i 'intentionalitets kategorier'.

I det følgende vil vi præsentere udeskolens tre intentionalitetskategorier, med særligt fokus på kategori 3, stedbaseret læring. Da stedbaseret læring er genstandsfelt for opgaven, vil vi mere dybdegående beskrive netop denne kategori. Vi vil desuden bakke op om de eksisterende argumenter for en fjerde kategori.

Målet med udeelementet i kategori 1 er primært at variere undervisningen og fremme elevers hukommelse ved at repetere fagligt indhold med en øvelsesbaseret undervisning gennem fysisk bevægelse. Intentionaliteten ligger i at anvende uderummets muligheder for variation og motion som en væsentlig del af undervisningsformålet.
I kategori 2 er formålet, at undervisningsaktiviteterne skal konkretisere et abstrakt fagligt indhold ved at knytte de kropslige erfaringer til læringen. Denne konkretisering foretages intentionelt for at skærpe elevernes fagsprog og faglige viden. Uderummet bruges til at finde, skabe og betragte sprog i sprogbrugssituationer. Det er i denne kategori, at arbejdet med eksterne samarbejdspartnere også positioneres, hvilket, vi senere vil argumentere for, skal eksistere som en selvstændig kategori.

Kategori 3 er den, vi i denne opgave kredser om, nemlig stedbaseret læring. Den omfatter aktiviteter, hvor læreren udvælger et bestemt sted, som gøres til en del af undervisningens indhold. Stedet skal i sig selv være en kundskabskilde og et læringsobjekt, idet elevernes interaktion med stedet skal rette sig mod læring på, om og og af stedet. En mere dybdegående beskrivelse af stedbaseret læring som genstandsfelt for vores opgave vil i det følgende afsnit blive beskrevet.

Slutteligt ser vi i teorien et behov for og flere argumenter for at udvide kategorierne med en fjerde kategori. Denne kategori kan kaldes 'samarbejde med eksterne partnere' og vil rette sig mod de udeskoleaktiviteter, hvor der i didaktiserede rum gøres brug af eksternt tilrettelagte forløb, der bidrager til det faglige indhold, klassen arbejder med (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 142). Dette vil typisk være konsultering med faglige eksperter i uderummet, museumsrundvisere, kunstnere eller fagfolk fra samfundsliv og erhvervsliv. Måden er en af de mest brugte udeskoletyper, hvorfor det synes nødvendigt at give det sin egen kategori (Eggersen, 2020).

3.3 Det særlige læringspotentiale i danskfaget - stedbaseret læring

Hvis man ser på danskfaget i udeskolen, og med et særligt fokus på stedbaseret læring, vil der kunne dannes bro mellem danskfagets mål og de førnævnte gevinster ved udeskole. Danskfaget har fire kompetenceområder: læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation. Fagets kerne defineres i første sætning i vejledningen for faget dansk: "sprog og tekster i kontekst". Der lægges vægt på at

"undersøge, forstå og anvende sproget ved at skrive, tale, læse, lytte til og producere skriftbaserede og andre tekster" samt at "undersøge og fortolke litteratur (...) og andre æstetiske tekster (...) samt kommunikere med krop, stemme og sprog (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 139).

Fokusset på sprog og tekster i kontekst er interessant, hvis der ses på udeskolens potentiale for læring i danskfaget. Dette skyldes, at stedbaseret læring er defineret ud fra en tanke om, at sted, person og tekst dynamisk påvirker hinanden (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 140).

Forsimplet går lærer og elev ud på et udvalgt sted og læser en eller flere tekster derude. Her bliver stedet brugt understøttende til det konkrete og den fortolkende tekstforståelse, ligesom teksten bruges til at forstå stedet, som eleverne befinder sig på. Tekst, elev og sted skal interagere med hinanden i en dobbeltrettet optik, som det formuleres af de danske litteraturforskere Anne-Marie Mai og Dan Ringgaard med grundspørgsmålene: "Hvad siger teksten om stedet?" og "hvad siger stedet om teksten?" (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 140).
Jf. danskfagets mål vil sprog og tekster altså undersøges i en kontekst, hvor uderummets muligheder for at arbejde udforskende, spørgende, elevbaseret og sanseinddragende udnyttes. Der findes i stedbaseret læring en række udfordringer, som gør, at danskfaget i det fordybende og store tekstarbejde må være i klassen. Opgaven vil vende tilbage til disse udfordringer. Stedbaseret læring i danskfaget skal ses som et supplement til den normale undervisning, hvor elevernes muligheder for æstetisk læring og sansning i samspil med stedet kan påvirke elevernes evne til fortolkning.

Opgavens afgrænsning og det fokus på intentionalitetskategori 3, der afstedkommer heraf, skal ses i forlængelse af det behov, der findes for at udvikle stedbaseret læring. Særligt er der et behov, som Eggersen skriver, for at udvikle og udbrede udeskoledidaktik i de ældste klasser. Derudover viser det sig, at udeundervisningen kun sjældent bliver det, Gruenewald kalder "place essentiel" (Eggersen, 2020, s. 150). Derfor ligger der et uudnyttet potentiale, som kan udnyttes i arbejdet med stedbaseret læring.

3.3 Didaktik i sammenhæng med stedbaseret læring

Planlægningen er helt central for den underviser, der gerne vil bruge udeskole og stedbaseret læring i sin undervisning (Barfod & Bendix, 2012). Derved adskiller det sig ikke fra normal undervisning. Der findes to planlægningsmodeller, som kan benyttes til at planlægge undervisning uden for skolens normale rammer.
Vi vil herunder kort præsentere de to modeller.

3.3.1 Inde-ude-inde modellen

Inde-ude-inde modellen har sin oprindelse i Arne Jordets læringssløjfe. Den indeholder i første fase en tilegnelsessituation, hvor eleverne får præsenteret det nye stof, og hvor de forberedes på ude-aktiviteterne. Denne fase efterfølges af "udprøvningssituationen" på musseet, i lokalområdet eller andre steder, hvor elever får lov at afprøve forskellige opgaver med hinanden. Der afsluttes med konsolideringsfasen, hvor elever og lærer i fællesskab bearbejder det, de har oplevet og lært (Leth, 2018). Ph.D. Mads Hermansen beskriver også denne proces. Han arbejder med faserne feed-forwardfasen, fordybelsesfasen og feed-backfasen. Det minder meget om den proces, som Jordet præsenterede. Dog adskiller Hermansens model sig ved at være særligt brugbar ved museumsbesøg. Det understreges ved, at læreren i fordybelsesfasen trækker sig tilbage og lader eleverne fordybe sig eller koncentrere sig om den formidler, der er tilknyttet stedet, der besøges (Hermansen, 2011).

Denne model kan karakteriseres ved at være bred i den forstand, at den blot indeholder 3 faser, som ikke indeholder en fast struktur, men det betyder også, at den i Jordets udgave kan bruges indenfor alle af de 3 kategorier af udeskole, der er præsenteret tidligere.

Udover inde-ude-inde modellen, er en kendt model "Sneglehusmodellen". Denne model vil dog ikke blive præsenteret i denne opgave, fordi den som udgangspunkt hører sammen med udeskolens intentionalitetskategori 2, hvor stedet bruges som ledsagelse til handling, til at konkretisere læring og derved udvikle elevernes fagsprog og viden (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017). Dermed er modellen oplagt ift. denne opgave, som har fokus på intentionalitetskategorien stedbaseret læring.

3.3.2 Strukturering af udedelen

I og med at stedbaseret læring bruger uderummets muligheder for at arbejde udforskende, spørgende, elevbaseret og sanseinddragende ift. litterær læsning og skrivning, må didaktikken dertil også basere sig på uderummet. Dorte Eggersen præsenterer i "Udeskole didaktik" en fagdidaktisk metode til strukturering af udedelen i stedbaseret læsning. Denne metode mener vi dog også kan danne udgangspunkt for et stedbaseret skriveforløb.

Fase 1 i modellen går, som filosoffen Henri Lefebvre siger, ud på, at eleverne skal "indtage stedet med deres fodsåler" (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 160). Eleverne ankommer her til stedet og skal udforske det sanseligt initieret af spørgsmålet '*hvad er her?'.* Mødet skal i størst mulig grad være befriet for resonans og uden en synlig læringsmålsætning. Dette gøres, så mødet bliver umiddelbart og med dissonante sansninger, hvilket leder videre ind i fase 2. I denne fase er det mere reflekterede og resonansfyldte sansninger, der fylder. Her skal eleverne arbejde med spørgsmålene om, hvad de personligt tænker om stedet, hvad der mon kan have været der tidligere, og hvad stedet har af aktuel, fortidig og fremtidig betydning.
Efter de to første faser tilføres der i fase 3 og 4 en tekst, som kan supplere stedet og de henholdsvis umiddelbare og reflekterende sansninger og observationer, eleverne har gjort sig. I fase tre vil man foretage en dialogisk læsning af en fiktions- eller faktatekst, som kan fortælle nærmere om stedet. Eleverne må forholde sig til, hvad teksten siger om stedet, og hvad stedet siger om teksten. Denne læsning foregår i fase 3 og kan eventuelt suppleres med en fase 4, hvor man igen laver en dialogisk læsning. Dette kan eksempelvis foregå ved, at eleverne, efter at have læst en fiktiv tekst om et sted, nu læser en faktisk tekst om stedet eller en fiktiv tekst, der siger noget andet, end den de læste i fase 3. Dette skal føre til, at eleverne får en ekstra dimension, hvor eleverne må sammenholde den nye tekst med tankerne om stedet og den foregående tekst. Dette vil føre til en dybere fortolkning og forståelse af teksten og stedet. Det væsentlige i metoden er de første to fasers samspil med fase 3 og 4, hvilket kan sammenlignes med metoden 'reciprocal reading' (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 161). I mødet med teksterne be- eller afkræfter eleverne deres forudindtagelser om stedet, og læsningen baserer sig dermed på en metakognitiv overvågningsstrategi. Metoden bygger altså på en kendt førlæsningsfase, men netop brugen af stedet frem for normal førlæsning gør det yderligere understøttende, da eleven står på stedet, der understøtter tekstens virkelighed, hvilket gør den litterære abstraktion mere konkret og håndgribelig.

3.4 Argumenter for brugen af udeskole, der strækker sig udover de argumenter, vi finder i forskningen omkring udeskole

I et bredere perspektiv end det, der er præsenteret herover, kan man finde en lang række argumenter for, at udeskole og særligt stedbaseret læring er godt og noget, der med fordel

udbredes. Det vil herunder blive udfoldet, hvordan der med andre briller end dem, der udelukkende kigger på udeskoleteori kan argumenteres for, at det er godt at få eleverne ud af klasserummet.

Hartmut Rosa beskriver, hvordan vi lever i et samfund, hvor borgere presses af tidsmangel, foranderlighed og erfaringstab. Dette kan føre til, at borgere føler sig fremmedgjort, dvs. at de er uden tilhørsforhold og i tidsnød (Rosa, 2013).
Det samfund, der fører til fremmedgørelse for sine borgere, er skabt af et accelererende og selvkørende system, hvor teknologisk acceleration, social acceleration og acceleration i livstempoet hænger sammen i et feed-backsystem, der forstærkes af konkurrencen i samfundet (Rosa, 2013).

Det foregående peger entydigt i retning af, at modernisering er lig med acceleration. Det behøver dog ikke at være sådan, for der vil nemlig i ethvert samfund kunne findes nogle processer, der decelererer samfundslivet (Rosa, 2013). Det er i denne forbindelse, at skole, udeskole og især stedbaseret læring kan kobles sammen med teorien om det accelererende samfund. Der findes nemlig "Oaser af deceleration". Disse kan være afgrænset territorialt eller kulturelt. Oaserne er ikke berørt af accelerationen, selvom den er tilgængelig for dem. Den er valgt fra (Rosa, 2013). Ophøjelsen af stedet i stedbaseret læring, kan være med til at skabe en lokalitet og give et sted mening. Det kan skabe "place awareness" (Eggersen, 2020). Dermed kan der igennem stedbaseret læring skabes "oaser af deceleration", og disse skabes ved, at stedet får betydning. Derudover kan man som lærer mindske den teknologiske forstyrrelse, hvis et krav er, at telefoner og computere skal blive hjemme i udførelsen af den stedbaserede læring. På denne måde forstærkes oasen og skærmes fra yderligere forstyrrelser. Dermed kan man via stedbaseret læring bremse den acceleration, der er med til at stresse eleverne og fremmedgøre dem overfor det sted, de befinder sig.

4 Analyse

På baggrund af den empiri, der ligger til grund for opgaven, finder vi en række temaer; 'variation', 'organisering', 'læringspotentialer' samt 'tid og viden'. Det er disse, analysen er struktureret efter.

4.1 Variation

4.1.1 Stedbaseret læring som fagligt frirum

Det bliver tydeligt i gennemgangen af dataen, vi har fået via vores to interviewpersoner, herfra IP1 og IP2, at de begge har et stort fokus på at have små elementer af variation med i deres undervisning. Denne variation bliver af både IP1 og IP2 primært beskrevet som mindre bevægelsesaktiviteter i og udenfor klasseværelset. Da denne del af analysen retter sig mod stedbaseret læring som variationsform til den klassiske undervisning, vil disse bevægelseselementer, der i udeskoleteorien hører til under intentionalitetskategori 1, ikke medtages som 'variation' (Eggersen, 2020, s. 142). Variation vil i dette perspektiv rette sig mod den grundlæggende undervisningsform og didaktik i stedbaseret læring, der udgør grundlaget for undervisningen, som det i øvrigt ses i den indsamlede empiri fra egen praksis. Her blev stedbaseret læring brugt i relation, og som variation, til den normale undervisning. Det bliver dermed ikke et løsrevet element eller en løsrevet aktivitet, men en aktivitet der henvender sig mod undervisning og læring, men på en anden måde end eleverne er vant til. Intentionen og ønsket om variation fra IP1 og IP2 kan dog fortsat medregnes i analysen og krediteres, da de ser et behov for at give eleverne nogle "breaks". Som det ses i nedenstående citat fra IP1, er det tydeligt, at der er et stort fokus på at lave en varieret undervisning. Variationen sker med "bevægelses-breaks", "brain breaks" eller ved klassiske pauser eks. at spille bold udenfor.

"Det er meget sjældent, at vi laver det samme i halvanden time. Jeg gør mig umage med at lægge nogle små breaks ind. Bevægelses-breaks eller brain-breaks, eller sætte musik på, eller lige gå ud med en bold, eller lige gøre sådan noget, så vi bevæger os i løbet af timen eller lige bliver rystet sammen eller griner af et eller andet, inden vi går videre til enten det samme, vi var i gang med, eller noget andet vi skal i gang med" (Interviewperson 1, 2022).

Som det tydeligt fremgår i ovenstående citat, bliver elevernes behov for variation tilgodeset med et frirum fra læringsmål og undervisning.

Vi vil i det følgende med brugen af teori og empiri fra egen praksis belyse, hvordan disse frirum, pauser eller "brainbreaks" kan ske uden, at man fjerner læringen ved at bruge en undervisningsform som stedbaseret læring. Egen empiri består bla. af et forløb med temaet 'krig', hvor lyrikken på en kirkegård særligt skulle behandle 'død' som aspekt i temaet.
Forløbet blev bygget op efter inde-ude-inde modellen, der i sig selv billedliggøre, at udedelen både er i relation og en variation til den normale undervisning (Leth, 2018). Udedelen på kirkegården blev i dette perspektiv til en variation i undervisningen, idet undervisningsaktiviteten var et break fra det, eleverne normalt forbinder med undervisning, hvilket ofte er styret af synlige læringsmål, karaktere, fremlæggelser mm. I udedelen var fokus på at skabe en "oase", som Hartmut Rosa beskriver, hvori eleverne oplever en pause fra det accelererende samfund (Rosa, 2013). Denne 'oase' er modsat de aktiviteter, IP1 og IP2 beskriver som variation ikke fritaget fra læring, men baserer sig intentionelt på det, Lene Tanggaard kalder "læringsglemsel" (Tanggaard, 2018). Det vil helt konkret sige, at når eleverne går rundt på kirkegården og sanser, får oplæst lyrik og diskuterer både indenfor og udenfor tekstens univers, er målet at skabe øjeblikke, hvor eleverne for en stund glemmer sig selv i mødet med et fagligt stofområde og vinder ny erkendelse og indsigt, der giver dem lyst til at lære mere. Eleverne får med andre ord det break fra den normale skole, de har behov for samtidig med, at der skabes plads til at kunne glædes, undres og begejstres af noget fagligt. Det var lige netop det, der lykkedes i egen afprøvning af den stedbaseret læring, som er tilstræbelsesværdigt ved variationen. Dette betyder ikke, at vi ikke skal lave bevægelse og andre "brain breaks", da dette jf. skolens formål ligeledes er et krav og en nødvendighed.

4.1.2 Variation som god anderledeshed

At skolereform og folkeskoleloven påvirker måden, læreren tilrettelægger sin variation i undervisningen tydeliggøres også af IP2, idet der spørges ind til, hvad fra reformen der særligt har været fokus på:

"Det (red: bevægelse i undervisningen) har været kæphesten på begge de skoler, jeg har været på

siden reformen og sådan noget, som skolebestyrelsen på vores skole går helt vildt højt op i, så meget så jeg faktisk blev sat til at lave et oplæg, der handlede om variation i undervisningen,(...)." (Interviewperson 2, 2022).

Det tydelige i ovenstående kommentar er, at både IP2 og ligeledes skoleledelsen på både hendes nuværende og foregående skole opfatter 'variation', som værende bevægelse i undervisningen. Det interessante er at se på, at IP2 når hun bliver spurgt til brugen af stedbaseret læring faktisk har mange eksempler på brugen af stedbaseret læring inden for indestående skoleår. Forklaringen af hendes stedbaseret læringsaktiviteter kommer dog med den indledende rygdækning, at hun er usikker på, hvorvidt det er stedbaseret læring. Hendes egen bevidsthed om, hvorvidt det er eller ikke er stedbaseret læring skaber imidlertid ingen forskel i kvaliteten eller udbyttet af undervisningen. Pointen, der ligger til bunds i IP2s manglende bevidsthed og viden om brug af stedbaseret læring, kan imidlertid være, at hun med denne viden vil kunne anse netop disse aktiviteter som en intentionel måde at skabe variation og læring, som den ovenstående analyse påpeger. Hvis hun vidste, at det ikke var en del af hendes "normale undervisningskartotek" men en undervisningsform, der adskiller sig fra klasseundervisningen, vil denne måske i højere grad kunne benyttes til at imødekomme det "top down pres", hun oplever, på forskellige måder. Nødvendigheden af ikke blot at lave variation i form af bevægelsesaktiviteter eller pauser, der skal genstarte eleverne, så de igen er læringsparate, understreges af Thomas Ziehe (2004).Han har på baggrund af Erik Eriksons begreb 'tidlig identitetslukning' præsenteret begrebet god anderledeshed, hvilket netop beskriver barnets behov for at blive mødt af noget anderledes (Ziehe, 2004). Elevernes forventning til en skoledag, hvor dansktimen eks. består af to lektioner med et brainbreak i midten, må altså rystes, så eleverne holdes åbne for verden. Ved at tilføre skoledagene og danskundervisningen en portion af god anderledeshed vil eleverne kunne undgå denne identitetslukning og dermed holdes åbne for både undervisningen i uderummet og i det normale klasserum. Netop denne bevægelse er observeret i egen praksis, hvor brugen af stedbaseret læring ikke blot skabte nye deltagere i det faglige i uderummet, men faktisk også åbnede op for at disse tog motivationen og glæden ved undervisningen med tilbage, hvor de var mere deltagende i klasselokalet end tidligere.

4.2. Organisering

Det næste tema, der viser sig som værende gennemgående i vores data, er organisering. Der sker meget med en klasse, når læreren tager sine elever med ud af klassen. Det være sig både udfordringer, uforudsete hændelser og positive overraskelser. Her er forberedelse nøgleordet ift. at mindske de udfordringerne, der kan opstå (Bærenholdt & Hald, 2020).

4.2.1 Forstyrrelser i uderummet og forskellen på at være ude og inde

De lærere, vi har interviewet, har arbejdet mange år i skolesystemet og formodes i forlængelse af det at have en masse rutiner. Derfor er det heller ikke overraskende, at både IP1 og IP2 har helt klare strukturer og rammer for, hvordan en ganske almindelige lektion i deres klasser ser ud. Det bliver tydeligt, at det kan være svært at organisere og gennemføre udeskole, når vi spørger ind til, hvilke udfordringer de oplever ved at bruge uderummet. Når eleverne tages med ud af klassen, er der mange ting, der kan forstyrre eleverne og dermed undervisningen (Bærenholdt & Hald, 2020). Udeskolelærerens procesledelse er derfor ufattelig vigtig. Det er klart, at forstyrrelser ikke opleves på samme måde i et klasselokale. De forstyrrelser, der findes i uderummet, er utroligt komplekse. Forstyrrelser findes i spektret fra omskifteligt vejr til en fuld mand på gaden. Uderummet er omskifteligt. Det betyder, at man som lærer må være omstillingsparat og forudseende. Er der styr på det, og formår læreren at være åben over for overraskelser og tilpasse sin undervisning, bliver undervisningen dynamisk og autentisk, hvilket kan give anledning til dybere samtaler og optagethed til gavn for eleverne (Bærenholdt & Hald, 2020). Dermed kan forstyrrelser blive en fordel for undervisningen. I forlængelse af dette, som er beskrevet i teorien, så påpeger både IP1 og IP2, hvor vigtigt det også er, at også eleverne bliver ordentligt forberedt på, hvad der kan ske, når klasserummet forlades, og hvordan de skal forholde sig til de ting, der kan ske i uderummet (Interviewperson 1, 2022) (Interviewperson 2, 2022).

I og med eleverne og lærere er ude sammen i elementerne og oplever de samme forunderlige ting, kan forholdet mellem lærer og elev opfattes mere ligeligt. En lærer fra TEACHOUT-projekt bruger endda ordet “våbenbrødre” om sit forhold til eleverne, idet de er sammen om at løse opgaver og er sammen om at opleve (Mygind, 2020, s. 80)

Ovenfor er udeskolens uforudsigelige dimension beskrevet som en udfordring for lærerne, når de skal planlægge stedbaseret læring i praksis. I den indsamlede empiri finder vi dog også, at der i udførelsen af undervisningen mangler klare didaktiske principper og stilladser for de to læreres undervisning i uderummet. Hvorimod struktur og organisering beskrives som grundlæggende for deres indeundervisning. Den store forskel fra indeundervisningen til udeundervisningen ligger naturligvis i selve læringsrummet. Det, at eleverne i den stedbaserede undervisning, står midt i virkeligheden, skaber selvsagt en række anderledes muligheder, men tilfører også en række udfordringer, som ellers ikke er normale. Her kan vejret, busplaner mm. nævnes. I danskfaget er en udfordring især, at fagets vidensfelt, sprog, tekster og kommunikation samt dets metoder, læsedidaktiske, skrivedidaktiske mv. binder sig an på stillesiddende arbejde, hvilket bliver en udfordring i uderummet. Læsning og skrivning har en kropslig ergonomisk dimension samt en finmotorisk funktion, som udfordres i uderummet. Øjets bevægelser, samtidig med at bogen eller skærmen, der bruges, skal holdes i ro, så krop og tekst kan komme til at interagere om læsning eller skrivning. Dette bliver udfordret, såfremt eleverne ikke har en god stol og et bord, hvilket er svært at finde i uderummet samtidig med, at modlys og larm ligeledes kan være forstyrrende (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 141). De ovenstående udfordringer findes ikke i egen indsamlet empiri, men belyses gennem forskning. Organiseringen af arbejdet må derfor også rette sig mod produktion og reception af sprog og tekster på en anden måde end i inderummet. I inderummet vil læreren være den, der kan definere det faglige indhold, udvælge de nødvendige spørgsmål osv.. Det kan læreren også i uderummet, men selve læringsprocessen vil i meget højere grad lægges over på eleverne, da organiseringen retter sig mod en øget elevaktivering. Her finder vi i empirien, at de to interviewpersoner begge beskriver, hvordan de kan være nervøse for, at denne mere selvstændige læringsproces kan føre til, at nogle elever ikke laver det, de skal (Interviewperson 1, 2022) (Interviewperson 2, 2022).

4.2.2 Forudseenhed og forberedelse både af sig selv som lærer og af eleverne

Noget af det vigtigste, hvis ikke det allervigtigste, i forbindelse med stedbaseret undervisning er, at man som lærer er velforberedt. Er man ikke forberedt, er faren, som IP1 beskriver, at for få hører efter, hvad der eksempelvis bliver læst højt, og at der i den forbindelse er for meget uro. IP1

antyder videre, at det kan være, fordi eleverne simpelthen ikke ved, hvad der foregår, og hvad meningen med at være ude er (Interviewperson 1, 2022).

IP2 fremhæver også selv forberedelse som værende essentielt. Hun peger på, at det er vigtigt især i de mindre klasser, da de skal lære at begå sig ude. Derudover understreger hun, at uderummet kan blive et frirum i elevernes hoveder i den forstand, at de bare skal holde pause, når de er ude, hvis ikke man som lærer er ´over´ dem. Det fremhæver hun som en klar grund til, at hun ikke så tit er ude med sin 6. klasse. Det kræver for meget energi fra hendes side i adfærdsledelsen (Interviewperson 2, 2022).

Dette fokus på organisering, struktur og klasseledelse uden for skolen, er et Bærenholdt og Hald (2020) arbejder med. De beskriver, hvordan der nemt kan opstå et kaos, når de sædvanlige rammer såsom; borde, stole, klasseværelsets fire vægge og rutiner fjernes. Lige netop det peger vores interviewpersoner også på. Den forberedelse, som interviewpersonerne også påpeger vigtigheden af, er foruden planlægningen af selve udedelens undervisning, der kan planlægges ved hjælp af inde-ude-inde modellen, også den adfærdsledelse, der bruges overfor eleverne. Umiddelbart kan det virke som en god ide at være restriktiv i sin adfærdsledelse for at sikre god ro og orden. Dog må man være påpasselig, da en for restriktiv tilgang kan være med til at begrænse elevernes lyst til at udnytte deres sanselige og kreative sider, og dermed vil stedets fulde potentiale ikke kunne opnås. En for restriktiv tilgang vil også lukke ned for elevernes lyst til at udforske hinanden og oparbejde nye sociale relationer, som også er en del af udeskolen (Bærenholdt & Hald, 2020).

4.2.3 Uderummets muligheder

Som beskrevet tidligere i denne analyse ser vi forberedelse af eleverne som et vigtigt middel til at sikre, at eleverne er deltagende og bruger uderummet som et undervisningsrum. Problematikken med elever, som ikke laver, hvad de skal, ser vi dog også i adskillige rapporter fra den normale undervisning, hvor der også er elever, som ikke laver, hvad de skal og bruger klasserummets midler til at skabe frirum, eks. computere (Børne og undervisningsministeriet). Forskellighed er et grundvilkår i folkeskolen, og af samme grund er forskellige læringsdesign måske også nødvendigt for netop at aktivere alle elever. Teorien på feltet og diverse casestudier peger i retning af, at der i uderummets organisering, opstår nye faglige og relationelle stemmer (Mygind, 2020) i det Olga

Dyste vil kalde 'det flerstemmige klasserum' (Dysthe, 1997). Dette er ligeledes en dynamik, der observeres i egen praksis, hvor nogle af de fagligt dygtige elever som resultat af uderummets organisering, ikke var deltagende på samme måde, som de ville have været, hvis lyrikken var behandlet i klasserummet. Omvendt kom en masse 'nye stemmer' til og bidrog, stemmer som ellers ikke ville have bidraget i klassen. Hvis uderummet bruges regelmæssigt, vil dens organisering og de ændringer, det medfører, pege på et inkluderende læringsmiljø, som skaber rammerne for dannelsen af nye relationer, som så kan skabe øgede læringsmuligheder. Denne bevægelse vil behandles i det følgende afsnit.

4.3 Læringspotentiale

Læringspotentiale er det tema i vores indsamlede empiri, hvor der findes størst dissonans mellem teori og de to interviewpersoners praksis. En bekymring er som i det førnævnte afsnit, at de stedbaserede læringsrammer vil gøre, at nogle elever intet vil få ud af undervisningen, hvilket de to interviewpersoner mener at kunne sikre i inderummet (Interviewperson 1, 2022) (Interviewperson 2, 2022). Der er desuden den fællesnævner hos IP1 og IP2, at hvis de i højere grad skal benytte sig af metoden, er de nødt til at kunne se en tydelig 'fidus' med metodikken. IP1 har været observatør af et gennemført stedbaseret læringsforløb og beskriver oplevelsen som en øjenåbner for, at metoden faktisk kan lykkes. Igennem den har man som lærer mulighed for at opfylde flere af danskfagets mål. De er dog begge bekymrede ift. opnåelse af faglige mål særligt i udskolingen, hvor netop det at opnå fagets mål er et stort fokus (Interviewperson 1, 2022) (Interviewperson 2, 2022). Analysen af dette tema vil derfor se på udfordringer, de to interviewpersoner oplever i relation til læringspotentialet, og vil i den anledning forsøge at kortlægge netop, hvad læringspotentialet for stedbaseret læring i danskfaget er.

4.3.1 Læringspotentialer

IP1 har i modsætning til IP2 ikke konkrete eksempler på, at hun bruger og benytter sig af undervisningsformen stedbaseret læring. Hun beskriver dog, at hun som observatør har fulgt et stedbaseret læringsforløb, hvori dets potentiale blev tydeligt for hende, hvilket har påvirket måden, hvorpå hun anser fænomenet. Hun beskriver, hvordan netop blikket for dette læringspotentiale er afgørende for at prioritere tiden til at bruge stedbaseret læring i

undervisningen (Interviewperson 1, 2022) (Interviewperson 2, 2022). Tid er et andet tema som analysen senere vil behandle, men det læringspotentiale, hun beskriver, er ikke henvendt til processen, men orienterer sig mod det slutresultat, hun fandt i brugen af stedbaseret læring. Vi vil i det følgende forsøge at analysere os frem til, hvorfor 'stedet' har et læringspotentiale, som eleverne kan udnytte.

Som beskrevet i teorien ligger der i den stedbaserede læring et fagsyn, der er undersøgende og problemorienteret. Denne kommer sig af den mere elevcentrerede undervisningsform, hvor eleverne lærer på og om stedet ved selv at undersøge det, stille spørgsmål og drage konklusioner. Det lag, 'stedet' tilfører til den fagdidaktiske trekant, beskriver IP1 som en gevinst for sin undervisning i biologi:

"De bedste biologitimer er for mig, der hvor jeg har hands on, og man kan se, lugte og smage. Altså der hvor vi har fingrene nede i det. Frem for meget af den biologiundervisning, vi laver nu, som er sådan noget med at lave ark, og det er meget teoretisk." (Interviewperson 1, 2022).

Dette citat kan ikke direkte understøtte opgaves pointe, da det behandler biologifaget, dog kan man argumentere for, at det er samme tendenser, der gør sig gældende i danskundervisningen, når man går ud. Stedet skaber en fjerde dimension jf. den didaktiske trekant, hvor eleverne netop får sansninger og fingrene i stedet frem for blot at arbejde med en tekst og teorien. I danskundervisning om fx romantikken ville det være oplagt at bruge skoven til at give eleverne muligheden for netop at sanse idealismen i naturen, hvilket kan understøtte læsningen af tekster, der beskæftiger sig med forholdet.

Man kan argumentere for, at stedbaseret læring har en indlejret differentiering, da den sanselige dimension, som stimuleres af stedet, kan skabe deltagelse for elever som ellers vil have svært ved at se tematikkerne i en tekst, hvis man sad i klassen. Dette understøttes af Dahlgreen, som peger på, at det særlige potentiale i udeskole er, at der for eleven kan skabes særligt sammenhæng mellem de personlige episodiske hukommelsesmønstre, handlehukommelsen og den semantiske hukommelse (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 72). Dette sker som resultat af det, vi kalder 'et tredje differenteringslag', og som Dahlgreen kalder analog viden, hvilket er en vidensform, der rummer både handlingsbaserede erindringer, kropslig viden, emotionelle oplevelsesbaserede

episoder og følelsesmæssig tilknytning til steder (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 72). En undervisning, som formår at benytte disse forskellige former for erkendelse, vil føre til en dybere og mere holdbar form for læring (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 72). Dette er desuden læringssituationer som børn tillægger stor 'mening' (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 72), hvilket kan hænge sammen med en dokumenteret effekt på elevernes motivation for skolearbejde. Resultatet af undersøgelser om udeskole viser nemlig, at udeskole har en positiv effekt på elevernes indre motivation (Mygind, 2020, s. 115). Dette kan begrundes både med det tidligere tema variation, men det kan også skyldes det førnævnte diffrenteringslag. Når eleverne er motiveret, lærer de mere, og klassens læringsmiljø forbedres, hvilket må ses som værende positivt.

4.3.2 Opnåelse af færdigheds- og vidensmål

IP1 har en tydelig bekymring ift., hvilke læringsmål der kan nås med stedbaseret læring, og om stedbaseret læring derfor på retfærdigvis kan bruges i udskolingen med det tidspres, der hersker her. Et tidspres der tages stilling til i næste analyseafsnit. Interviewpersonerne peger dog alligevel på et specifikt område indenfor danskfaget, som har et særligt potentiale ift. den normale undervisning nemlig lyrik. I interviewet med IP2 fremgår dette af IP2s eksempler på brug af stedbaseret læring, hvor lyrik i form af haiku-digte og multimodale-digte, har været omdrejningspunktet for undervisningen. IP1 siger direkte:

"Den lyriske side kan noget helt fantastisk med det her uderum, fordi der er den her inspiration, når man er ude, som godt kan være svær at finde, når man sidder og kigger ned i bordet i klasserummet." (Interviewperson 1, 2022).

I den anledning er det oplagt at brede blikket ud og kigge nærmere på, hvordan danskfaget som helhed og dets færdigheds- og vidensmål efter 9. klasse for at se, hvor udeskolen kan bidrage til opnåelsen af færdigheder og viden. Et oplagt sted at starte er med de mål, der har med læsning at gøre. Det er det fordi, det er bevist at brug af udeskole har en positiv effekt på elevernes læsefærdigheder. Elever, der bliver undervist med brug af udeskole, udvikler signifikant bedre læsefærdigheder end deres modparter (Mygind, 2020, s. 123). De forbedrede læsefærdigheder

kan måske forklares med de varierede undervisningsmetoder og lokaliteter, udeskole rummer, hvilket vil inspirere og motivere eleverne for at arbejde med deres faglighed, som her er læsning. Derudover bliver der argumenteret for, at koncentration kan styrkes i et uderum (Mygind, 2020, s. 123). Ligesom et sted kan inspirere til forståelses-delen af læsning. Dermed kan udeskoleundervisning give en bedre opnåelse af de mål, der har med læsning at gøre end den traditionelle undervisning i et klasserum kan.

Jordet (1998) beskriver også, hvordan elever, der regelmæssigt arbejder stedbaseret, udvikler deres skriftsproglige kompetencer.

Udover at kompetenceområderne "læsning" og "fremstilling" hos eleverne kan styrkes af udeskole, så ses kompetenceområdet "fortolkning" også som et, der indeholder mål, som arbejdet med stedbaseret undervisning kan være med til at styrke. Et konkret eksempel er færdigheds- og vidensmålet *"eleven kan reflekteret leve sig ind i tekstens univers som grundlag for fortolkning*". (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). Dette mål baserer sig på elevens evne til at indleve sig i et univers, og igennem denne indlevelse fortolke teksten. Indlevelsen i en given tekst eller univers er noget af det, som er fuldstændig centralt for stedbaseret læring. Her er det, som redegjort for tidligere, den dobbeltrettede betydning mellem tekst og sted, der skal styrke elevernes læring. Eksempelvis kunne Andre Agassis selvbiografi læses på en støvet tennisbane, og dermed er tanken bag teorien, at eleverne har bedre mulighed for at forestille sig og dermed fortolke (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017, s. 158), hvilke følelser Andre Agassi må have haft, da han blev pisket rundt på træningsbanen af sin far.

Dette er bare få eksempler på, hvordan udeskole og særligt stedbaseret læring kan bruges til målopfyldelse. Der vil i handlingsperspektivet følge flere eksempler på dette.

Disse eksempler er med til at tydeliggøre, at interviewpersonernes snævre blik på læringspotentialet i stedbaseret læring må revideres.

4.3.3 Folkeskolens formål i forbindelse med stedbaseret læring

Som beskrevet finder vi en masse resultater i teorien, casestudier, fagets fællesmål, egen praksis og den indsamlede empiri, hvilket alt sammen peger på at stedbaseret læring som undervisningskoncept i sammenspil med inde-undervisningen har positive læringspotentialer. En generel udfordring i undersøgelse af læring er, at denne aldrig kan garanteres. Den egentlige

læring vil i sidste ende altid komme an på eleven selv. Dog peger undersøgelsen ind i, at der med stedbaseret læring kan skabes et stillads, der underbygger læringen i danskfaget. Et andet argument for brugen, som ikke baserer sig på elevens faglige læring, men som alligevel vil behandles her, kan findes, hvis der ses på elevens alsidige udvikling. Intet sted i folkeskolens formål beskrives IP1s og IP2s store fokus på at gøre eleverne så fagligt kompetente som muligt. I stedet beskrives det, hvordan undervisningen i skolen skal skabe rammerne for fordybelse, lyst til at lære mere, menneskets samspil med naturen og elevernes alsidige udvikling (Børne- og undervisningsministeriet , 2021). Opfyldelsen af disse synes mulige med reference til opgavens tidligere pointer. Opfyldelsen kan dog aldrig garanteres, men kan blot stilladseres. I og med at stilladset for den faglige udvikling baserer sig på en læreproces, der i den grad understøttes af folkeskolens formål, vil man kunne argumentere for, at undervisningsformen, uanset om læringspotentialet kan garanteres eller ej, er berettiget.

4.4 Tid og viden

Tid er det sidste tematiske emne, vi finder en fælles udfordring i for de interviewede lærere, ifb. med brugen af stedbaseret læring i undervisningen. Tid er et meget abstrakt begreb, og i behandlingen af empirien ser vi "tid" henvende sig til tre forskellige faktorer. Udfordringerne ved tid henvender sig således til lærernes forberedelsestid, (spild)tiden der bruges på stedbaseret læring i stedet for normal undervisning og slutteligt et tidspres frem mod eksamen. De sidste to kan forstås både for sig selv men også i samspil med hinanden. I empirien beskrives "spildtid" både isoleret og i forbindelse med, at tiden brugt på stedbaseret læring er sværere at forsvare henblik på det pensum, som skal nås før eksamenerne. De kan dermed beskrives som tid målt op på læring.

4.4.1 Forberedelsestid

I behandlingen af problematikkerne, der retter sig imod forberedelsestid og tid målt op på læring, finder vi mange af løsningsmulighederne i de foregående afsnit, der har omhandlet variation, organisering og læringspotentiale. Hvis vi starter med at se på forberedelsestid, vil det i nærværende opgave være urealistisk at foreslå øget forberedelsestid. IP1s og IP2s problematisering af at have manglende forberedelsestid synes derfor svær at gøre meget ved. Der

er dog et aspekt i forberedelsestiden, som hedder effektivitet, og det er netop det, som så måske alligevel kan behandles. Ved at give lærerne mere viden omkring planlægning af stedbaseret læring via modeller, som kan strukturere og organisere undervisningen og konkret indhold, så vil lærere mere effektivt kunne planlægge stedbaseret læring. IP1 og IP2 peger i interviewets prædiktive testning på, at hvis de skal planlægge mere stedbaseret læring i deres undervisning, så har de behov for inspiration til forløb og viden om undervisningens form (Interviewperson 1, 2022) (Interviewperson 2, 2022). Dette understøtter pointen om viden som afgørende for, at lærerne kan omdanne den korte forberedelsestid til undervisning, som ligger udenfor både lærerens normale undervisningskompetencer samt skolens mure.

4.4.2 Tid målt op på læring

Omend hjælpemidler, der kan tilbyde mulige aktiviteter og forslag til strukturering af egen praksis, beskrives som en faktor, der kan understøtte de to læreres brug af undervisningsformen, så er de dog også begge skeptiske ift. brugen af det i de ældre klasser. Dette skyldes den anden faktor for tid nemlig tid målt op på læring. Her beskriver IP1 og IP2 begge, at det store eksamenspres, som både de og eleverne oplever, gør det svært at forestille sig en sådan prioritering af tiden, hvor stedbaseret læring bliver en regelmæssig tilgang til undervisningspraksissen (Interviewperson 1, 2022) (Interviewperson 2, 2022). Dette peger direkte tilbage i behandlingen af læringspotentialerne, hvor der af analysen fremgik en dissonans mellem lærernes syn på, hvad undervisningsformen kan tilbyde og hvad teori, casestudier og egen praksis fortæller om det samme. Da synet på tid målt op på læring, og prioriteringen af sin tid herefter, er så direkte sammenlignelig med tidligere analyse, vil det ikke behandles yderligere. Dog vil netop samme konklusion kunne trækkes frem. Hvis lærerne kan gøres bevidste om, hvordan undervisningsformen skal bruges og de gemte læringspotentialer, der ligger i stedbaseret læring, så vil den viden måske kunne være løsningen på lærernes egen problematisering, da pensum og mål før eksamen alt sammen kan opfyldes, måske endda med en masse positive mereffekter. Dette vil desuden ske fyldest samtidig med, undervisningen lever op til skolens og interviewpersonernes eget fokus på variation, hvilket ligeledes tager tid og er et “top-down” pres, som det blev beskrevet i første analysetema.

4.4.3 Tidspres og spildtid i et andet perspektiv

Et andet aspekt af tid målt op på læring findes, hvis temaet behandles mere isoleret, som det IP1 og IP2 kalder "spildtid". Begge lærere beskriver, at en større årsag til at blive inde er, at de ser meget spildtid forbundet med gåturen til stedet, adfærdsledelse, elevernes sansninger på stedet, der beskrives som for sociale og ikke faglige. Det er alt sammen tid, der er spildt sammenlignet med deres opfattelse af tidseffektivitet i indeundervisning, hvor der ikke går tid af det faglige, hvorfor de bedre kan følge med det tidspres, de oplever. Et af de argumenter, vi finder udenfor den kendte teori omkring udeskole og stedbaseret læring, baserer sig også på tidsbegrebet. Hartmut Rosa beskriver, som redegjort for i teoriafsnittet, at vi lever i et samfund præget af en acceleration, der fører til at borgerne presses af tidsmangel (Rosa, 2013). Denne teori finder vi passende med interviewpersonernes syn på at skulle nå en masse før en eksamen, hvor de særligt beskriver reformen som et tiltag, der medførte, at de skulle nå mere på mindre tid, hvilket gør 'alternative læringsformer' svære at springe ud i. Alligevel mener vi, at det netop er i den sammenhæng, at stedbaseret læring kan tilbyde det, Rosa kalder "oaser af deceleration" (Rosa, 2013). Disse oasers primære formål vil i denne sammenhæng være at fjerne eleverne, og måske også lærerne, fra det tidspres, de ellers oplever på skolen. Denne oase må opretholdes og understøttes, og selvom undervisningen decelererer, er det ikke ensbetydende med, at rummet bliver uden læring. Når lærerne beskriver en masse spildtid i udeskole, kan det altså også skyldes, at elever for en stund introduceres til en deceleration, imens man som lærer fortsat har årsplaner, læringsmål og den større sammenhæng for øje.

I egen praksis var læringen ikke synlig for læreren, eleverne eller observatørerne, imens undervisningen blev udført på stedet. En umiddelbar kommentar fra praktiklæreren, der var observatør på dagen, var på vej hjem fra stedet, at det havde været en hyggelig dag med gode stunder, men at læringen måske ikke kom i fokus. Denne kommentar havde bund i den tekstbehandling, der blev foretaget på stedet, når elevernes undersøgelse af stedet og sansning blev afbrudt af litterære tolkninger af stedet. Tilbage på skolen skulle eleverne selv fremstille tekst på baggrund af oplevelserne af stedet, teksterne og de sansninger og undersøgelser, de foretog sig i uderummet. Her bar slutproduktet, elevernes digte, i høj grad præg af stedet. Praktiklæreren peger i efterbehandlingen af den samlede undervisningen på stedet som den faktor, der netop

havde muliggjort og understøttet en proces, hvor elevernes tekster var fagligt kompetente og mere individuelle end normalt. Dette praksiseksempel påviser, at selvom læringen i uderummet kan være svær at identificere, så er det måske netop i "oaserne" at læringspressest kan glemmes, og der kan opstå grobund for læring og fordybelse. Oaserne i udeskole kan dermed også forbindes til Lene Tanggards begreb "læringsglemsel", da eleverne for en stund kan glemme det pres, der ellers findes i skolen, og i stedet fordybe sig i en proces, der giver dem lyst til at lære mere, når de kommer tilbage på skolen (Tanggaard, 2018). Når IP1 og IP2 behandler tid målt op på læring, må denne altså ikke kun henvende sig til udeundervisningen, men skal ses i sammenhæng med indeundervisningen, hvor uderummet har noget at tilbyde. Dette appellerer direkte til lærernes viden omkring udeundervisning som en forudsætning for at benytte det. Dette nævnes også af IP1, der siger, hun slet ikke vil benytte sig af det, hvis ikke det var fordi, hun faktisk havde set det virke i praksis (Interviewperson 1, 2022).

4.5 Opsamling på tematisk analyse

I analysen findes en lang række udfordringer og potentialer, og disse vil blive samlet herunder. Interviewpersonerne har begge meget fokus på variation i deres undervisning. Dog bliver brugen af variation fra respondenternes side italesat som noget, der skal blive et frirum for læring, eller rettere sagt en pause. Dermed bliver det tydeligt, at de ikke har blik for, at stedbaseret læring kan fungere som en variation af undervisningen samtidig med, at læringen gennem undervisningsformen højnes. Sammenhængen mellem læring og stedbaseret læring som variation findes gennem begreber; god anderledeshed og oaser af deceleration, hvori læringsglemsel kan finde sted.

Under temaet organisation findes det, at interviewpersonerne peger på, at udeskole og stedbaseret læring besværliggøres af den naturlige forskel, der ligger i, at det er nemmere at være inde end ude. De forstyrrelser, der helt naturligt kommer når klassen tages med ud, kræver meget af underviseren, hvilket kan være en udfordring. Modsat kan det være et potentiale, i og med eleverne opfatter det som spændende og anderledes, hvis disse forstyrrelser trækkes ind i undervisningen.

IP1 er meget tydelig omkring nødvendigheden af en snæver adfærdsledelse, da en udfordring er, at der ellers bliver for meget uro. I forskningen peges der imidlertid på, at uroen skal knægtes af

forberedelse af eleverne. Samtidig med, at der skal passes på med den stramme adfærdsledelse, da denne kan dræbe elevernes nysgerrighed og lyst til at lære.

En overlappende pointe, som trækker tråde imellem temaet 'organisering' og temaet 'læringspotentiale' er de muligheder, der ligger i uderummet. Det er i analysen skrevet, at der ligger en naturlig differentiering i stedbaseret læring. I organiseringen er pointen, at flere elevers læringsmåder rammes, når "stedet" integreres i undervisningen. Dette kan medføre en bredere deltagelse i undervisningen. Pointen videreføres i temaet læringspotentiale, hvor det understreges, at den sanselighed, som eleverne oplever ved undervisningsformen stedbaseret læring, akkompagneret af en faglig viden om emnet, fører til en dybere læring. Denne form for læring tillægger eleverne stor mening, hvilket kan kædes sammen med resultater fra TEACHOUT-projektet, der viser at elever, der undervises i udeskole oplever en øget indre motivation. De interviewede lærere oplever et smalt læringspotentiale igennem stedbaseret læring, forstået på den måde, at både IP1 og IP2 påtaler undervisningsformens egnethed ift. at arbejde med lyrik. Dette ses fra respondenternes synsvinkel som en udfordring. Dog er det fundet i analysen, at der igennem stedbaseret læring kan opnås flere færdigheds- og vidensmål med brugen af stedbaseret læring, især inden for kompetenceområderne "læsning", "fremstilling" og "fortolkning".

I den sidste del af analysen undersøges tid og viden. Her oplever IP1 og IP2 tre forhold i tid, der presser dem i forhold til at bruge stedbaseret læring. Forberedelsestid, spildtid og tidspres. Kategorierne behandles både separat og i sammenhæng med hinanden. De løsninger, som findes på lærerens udfordringer peger tilbage mod de øvrige temaer, der behandles i analysen. Den viden, som lærerne må have, er altså både en viden om, hvordan stedbaseret læring planlægges, udføres og evalueres, således at opfattelsen af forberedelsestid, spildtid og tidspres kan vurderes og opvejes mere nuanceret.

Det kan slutteligt konkluderes, at viden om stedbaseret læring samt det at have observeret og set det virke er en afgørende faktor for lærernes syn på at bruge undervisningsformen. Mange af de udfordringer, læreren møder i sammenhæng med stedbaseret læring, er problemer, lærerne selv opsætter, og som kan løses, hvis undervisningsformens potentialer er lige så tydelige for lærerne som de udfordringer, de allerede kender. Opgavens diskussion og handleperspektiver må derfor rette sig mod, hvordan man kan skabe denne viden hos lærerne.

5 Diskussion

I analysen finder vi, at manglende viden om brugsmulighederne af stedbaseret læring kan være en af årsagerne til, at de to respondenter, og lærerne i den danske folkeskole mere generelt ikke benytter sig af undervisningsformen. De udfordringer, lærerne beskriver, er imidlertid også barrierer, som stilles op af samfundets måde at strukturere skole på. Arne Jordet beskriver i et af sine tidlige værker om udeskole, at når lærerne kan se mulighederne med udeskole og vælger at benytte sig af undervisningsformen, så kan potentialerne lade sig realisere i praksis. Han peger på, at begrænsningerne, hvis de findes, ligger i skolens traditioner og dermed er nogle, der er mulige at gøre op med (Jordet, 1998). Ser vi tilbage på analysen med dette blik, findes der opbakning heri. Lærernes generelle opfattelse af skolen som et sted, hvor man skal lære børnene så meget som muligt, og hvor skolen er meget styret af at 'nå' en masse faglige mål før eksamen, er på sin vis en ensidig opfattelse Der står intet sted, at skolen skal lære børnene så meget som muligt, og der står heller intet sted, at eleverne skal have så høje karakterer som muligt. Tværtimod står der i skolens formål, som behandlet i analysen, at undervisningen skal skabe rammerne for fordybelse, lyst til at lære mere, menneskeligt samspil med naturen og elevernes alsidige udvikling (Børne- og undervisningsministeriet , 2021). På denne måde kan man altså argumentere for, at Jordet har ret, og de barrierer, lærerne møder, er selvskabte. Dette synspunkt er imidlertid nødt til at blive nuanceret. Denne nuancering skyldes ikke bare vores fænomenologiske tilgang i opgaven, hvor de to læreres oplevelser danner rammen om virkeligheden, men fordi vores perception af virkeligheden ofte er den, der skaber virkeligheden. Så det, at der er et eksamenspres som lærerne skal leve op til, og skoleledelsen har fokus på bevægelse i undervisningen, er alt sammen virkeligt på skolerne, hvorfor løsningen herpå også er nødt til at henvende sig dertil.

I forlængelse af Jordets pointe er det oplagt at diskutere, hvem der skal sætte rammerne for skolens hverdag og med disse rammer bestemme, hvad der er kan lade sig gøre ift. undervisningsformer. Er det noget, der skal styres fra centralt hold, eller burde det være op til den enkelte skole at bestemme, således at de omkringliggende rammer for skolen muliggør, at der eksempelvis kan skabes gode muligheder for stedbaseret læring? Der blæser i øjeblikket politiske vinde i retning af mere frihed til landets skoler. Holbæk og Esbjerg kommune er i øjeblikket i en forsøgsordning ifb. med de velfærdsaftaler, der af regeringen blev indgået i 2020. Det betyder, at de på folkeskoleområdet betegnes som frikommuner og kan afvige fra en række strukturelle krav

herunder; klasseloft, nationale test og elevplaner. Helt konkret har de forkortet skoledagen og udnyttet de overskydende lærertimer til at være to lærere i mange lektioner (Mikkelsen & Pam, 2022). Derfor ligger det måske ikke så langt ude i fremtiden, med Jordets tanker i baghovedet, at skolerne kan løsrive sig fra den struktur, de selv har skabt, og dermed skabe mulighederne for at kunne bruge den stedbaserede undervisning mere.
En sådan strukturel ændring ses dog ikke som nødvendig for at kunne ændre lærernes adfærd. Dette skyldes i særlig grad de resultater, der er fundet i analysen, hvor undervisningsformen rent faktisk passer ind i lærernes virkelighed, hvis blot lærerne, som Jordet siger, får øje på mulighederne og bruger dem.

Hvis analysens resultater holder stik, og de udfordringer som lærerne møder ikke er 'rigtige' udfordringer men udfordringer, der er opstillet af lærerne selv og vores traditioner i skolen, bør stedbaseret læring så ikke spille en større rolle i danskfaget?
Det skal det, hvis de resultater, der er fundet i analysen og i forskningen, kan oversættes direkte og implementeres i skolen. I Skotland er det forsøgt, lidt som i Danmark med folkeskolereformen i 2014, at implementere udeskole via en top-down proces, hvor "outdoor learning" nu står i skolernes curriculum (Mygind, 2020). Skotlands implementering af udeskole har fungeret, og efterfølgende har undersøgelser vist, at det har haft flere positive resultater (Mygind, 2020). Det er de samme resultater, som også findes i nærværende opgave og i danske forskningsprojekter som TEACHOUT.
Imidlertid har en sådan top down implementering også betydet et skift i måden, hvorpå undervisningsfænomenet benyttes. Udeundervisningen har taget karakter af et standardiseret og instrumentaliseret værktøj, som tilsidesætter de holistiske gevinster til fordel for faglige præstationer (Mygind, 2020). Dette strider mod de værdier, der har lagt fundamentet for undervisningsformen, hvorfra væsentlige værdier som opnåelse af gensidig respekt, anerkendelse, dannelse gennem elevcentreret undervisning udspringer (Mygind, 2020).
Omend opgavens klare argument er, at stedbaseret læring bør og skal bruges mere i danskundervisningen, må dette altså ikke gå på kompromis med den holistiske tilgang ved udelukkende at koncentrere sig om de faglige gevinster ved undervisningsformen. Kontrasten og

samspillet mellem indeundervisningen og udeundervisningen bliver mest gevinstfyldt, hvis der netop kan skelnes mellem disse. Denne skelnen må ikke kun være på rummet, men også på fokusset for undervisningen. Hvis danskfaglige mål i for høj grad trækkes med ud og gøres til genstand for den stedbaseret undervisning, så forsvinder de "oaser af deceleration", som er en af forudsætningerne, der er omtalt i analysen, for at opnå udeskolens holistiske gevinster.
At vi som samfund hele tiden stræber efter at bliver klogere, dygtigere og mere effektive synes at være en udvikling, der er svær at bremse. Danskfaget er af samme grund nødt til at følge med, og argumentet for brugen af stedbaseret læring er ej heller, at den normale indeundervisning skal forkastes, den skal blot varieres.
Der bliver i fremtiden et behov for borgere, der kan kombinere faglig viden og praksis i de udfordringer, vi som samfund står overfor med klimaforandringer, biodiversitetskrise og et enormt behov for grøn omstilling (Mygind, 2020, s. 8-9). Udeskolen rummer i dette lys et stort potentiale for at være med til at ruste vores børn til at gå proaktivt ind i udviklingen af en bæredygtig fremtid, men dette ansvar pålægges alle skolens fag og ikke blot danskfaget.
Så til spørgsmålet, om stedbaseret læring skal spille en større rolle i danskfaget, må svaret være ja, men at den rolle, det skal spille, er nødt til at have det dobbelte fokus, hvor læringsmål kan arbejdes med som behandlet i analysen uden at dette bliver det eneste mål. De holistiske potentialer, stedbaseret undervisning også indeholder, må ikke glemmes. Afslutningsvis skal det nævnes, at vi ikke mener, at stedbaseret læring skal overtage og udkonkurrere den almindelige undervisning, men den skal fungere som en undervisningsform, der kan variere almindelige undervisningspraksis, og dermed bidrage med alle de potentialer, der gemmer sig i stedbaseret læring.

7 Handleperspektiv

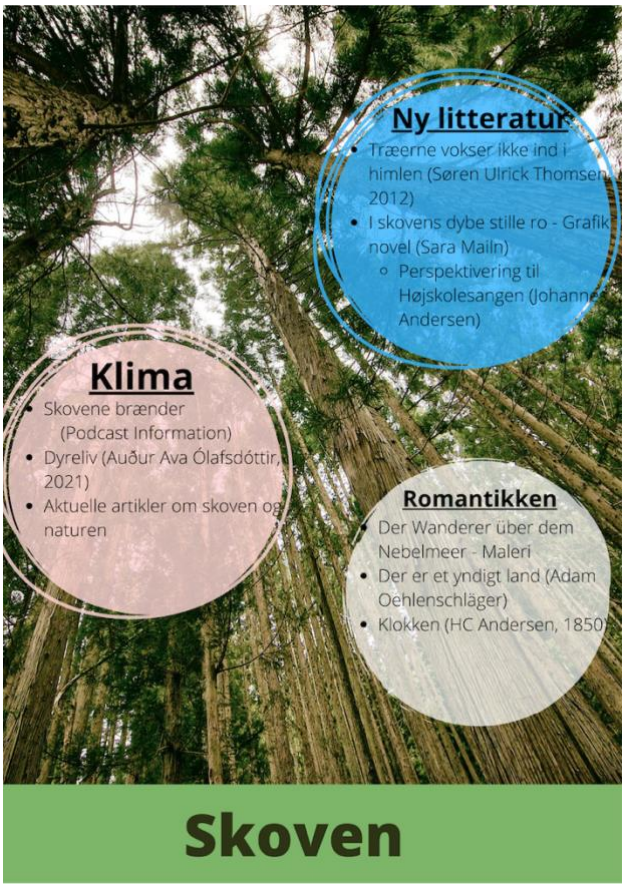
I dette afsnit vil vi give vores bud på, hvordan udfordringerne omkring brugen af stedbaseret læring kan afhjælpes. Målet med vores handleperspektiv er at gøre stedbaseret læring nemmere tilgængeligt og inspirere til brug af undervisningsformen. De udfordringer, vi primært vil forsøge at afhjælpe, er dem, der er fundet i forbindelse med organisering, tid, viden og læringspotentialer, da

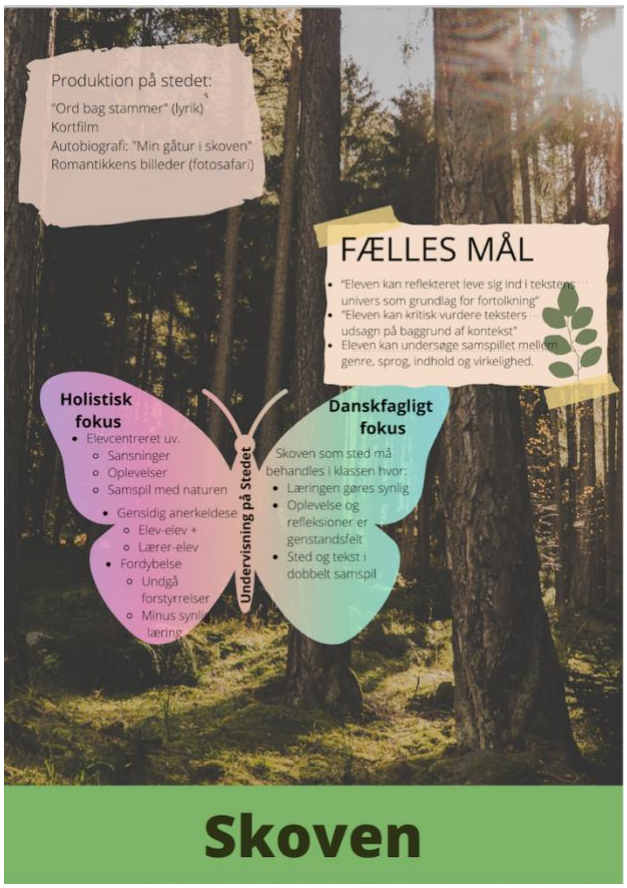
disse vurderes som værende vigtigst i det formål at få lærere til at bruge undervisningsformen mere.
Handleperspektivet vil tage form som et inspirationshæfte, der skal indeholde forside, forord, teori og en række forslag til brug af stedbaseret læring i faget dansk.
De to interviewpersoner efterspørger et sådant hæfte med forklaringer og ideer, hvorfor vores handlingsperspektiv tager denne form. Det er derfor vores vurdering, at et inspirationshæfte vil kunne hjælpe dem og forhåbentlig flere lærere, der oplever de samme udfordringer.

Forordene i hæftet skal indeholde en beskrivelse af, hvad målet med hæftet er. Hæftets mål er at forbedre læreres kendskab til og viden om udeskole og underkategorien stedbaseret læring. Derudover er målet at inspirere lærere til at bruge nærmiljøet omkring skolen. At åbne deres øjne for, hvor mange muligheder der findes. Nærmiljøet er en vigtig faktor, da stedbaseret læring og udeskole ikke behøver at foregå på et bestemt sted, der er svært tilgængeligt og måske dyrt at komme til. Bruges nærmiljøet reduceres tidsmæssige og økonomiske barrierer, da transporttiden mindskes (Mygind, 2020) og dermed også den tidsmæssige udfordring omtalt som "tidsspild", der er fundet i analysen. Derudover øges elevens tilknytning og fortrolighed med det lokale både kulturelt og samfundsmæssigt. Eleverne vil også senere i deres liv drage fordel af det lokale kendskab til forretningsliv, der kan komme i forbindelse med udeskole (Jordet, 1998).
Derudover skal der i forordene være et koncentreret resumé af den forskning, der er på området og de resultater, der er fundet indtil nu. Dette gøres for at understrege effekten af undervisningsformen på elevernes motivation og læring. Desuden skal forskningsresuméet være med til at bevise, at læringspotentialet er bredt og ikke kun findes i arbejdet med lyrik. Det skal også understreges, hvilke sociale og dannelsesmæssige aspekter der kommer med brugen af stedbaseret læring.
Vigtigheden af at tydeliggøre de læringsmæssig effekter af stedbaseret læring i et sådant inspirationshæfte understreges af IP1, der vil være sikker på muligheder for læring.
Forordene skal følges op af en kort teoriopsamling, som primært skal indeholde modeller, som læreren kan strukturere sit udeforløb ud fra. Afsnittet indledes med en definition af stedbaseret læring, og hvordan det adskiller sig fra de andre af Eggersens (2020) intentionalitetskategorier.

Denne definition tilføjes til hæftet, da begge interviewpersoner fremstår usikre omkring, hvad begrebet helt præcist indeholder.
Begrebsdefinitionen efterfølges af en let teoriintroduktion, der skal hjælpe læreren, således vedkommende kan være velforberedt og undgå de faldgruber, som der uundgåeligt vil være ved at tage eleverne med ud af klasserummet. De faldgruber, der kan undgås ved god og grundig forberedelse, er beskrevet i analysen og omhandler uro, ukoncentrerede elever, forstyrrelse og for snæver adfærdsledelse ude på stedet.
Den primære introduktion vil være af inde-ude-inde modellen og indeholde tydelige eksempler og opmærksomhedspunkter. Derudover vil udedelen struktureres efter Eggersens 4-deling (Ejbye-Ernst, Barfod, & Bentsen, 2017).

Herunder vil vi præsentere en dobbeltside fra hæftet. Siderne vil tage udgangspunkt i ét nærmiljø, i dette tilfælde skoven. Hver dobbeltside i hæftet vil præsentere et nærmiljø.
På den første side er der tre cirkler, som alle indeholder et tema, der kan tages med ud i skoven. Under temaet er der en række tekstforslag. Det er vigtigt at notere sig, at det udelukkende er forslag og primært ment som en inspiration til lærere for at vise, hvordan danskfaget kan trækkes ud i nærmiljøet. På den anden side vises en række arbejdsformer, der kan tages i brug, og der er en boks, der indeholder 3 videns- og færdighedsmål, som vi mener er realistiske at arbejde hen imod i disse temaer. Igen understreger vi vigtigheden af, at disse er vejledende, og der bestemt er flere mål, som er velegnede at beskæftige sig med her. Det sidste, der ses på side 2, er en sommerfugl. Den skildrer den dobbelthed, der tidligere er omtalt i opgaven. Således læreren er opmærksom på, hvad han eller hun kan få ud af den stedbaserede læring på et fagligt, men også holistisk plan.





Afslutningsvis er det vigtigt at pointere, at der findes en lang række færdige udeskoleforløb, som lærere kan hente og arbejde med i deres klasse. Det er derfor heller ikke vores hensigt at bidrage med færdige undervisningsforløb, ej heller er det vores hensigt at afgrænse og være firkantede ift. tekstvalg, men derimod at inspirere og tydeligt vise, at meget er muligt. Derfor er vi også bevidste om, at der skal være plads til andre teksttyper og former end ældre fiktiv litteratur og lyrik. Stedbaseret læring kan, som vi påpeger i eksemplet, også indeholde podcasts, artikler og andre faktiske teksttyper.

8 Konklusion

Denne opgave satte sig som formål at undersøge:

Hvilke potentialer og udfordringer har stedbaseret læring i danskundervisningen, og hvilke initiativer kan støtte lærerne til at fjerne de barrierer, de oplever i planlægningen af deres praksis i udskolingen?

Til dette formål har vi arbejdet med et dobbelt empirisk fokus. Vi har indsamlet empiri ved at foretage interviews med to lærere, der er dansklærere i udskolingen samt gennem egen gennemført undervisning med stedbaseret læring i en 8. klasse. Empirien er udvalgt, da denne kan give indsigt i problemformuleringens dilemma og beskæftiger sig med den beskrevne afgrænsning i udskolingen. Empirien sammenholdes med den eksisterende forskning og teori omkring udeskole og stedbaseret læring for bedst muligt at kunne vurdere og behandle de udfordringer, lærene i vores indsamlede empiri oplever. Opgavens svar på problemformuleringen vil derfor primært rette sig mod, hvilke initiativer der kan støtte de to lærere i at fjerne de barrierer, de oplever i planlægningen af deres praksis i udskolingen. Det dobbelte empiriske fokus gør dog, at de beskrevne barrierer kan behandles og sidestilles med de mere gængse tendenser i dansk skole, hvorfor vi alligevel mener, at nærværende opgaves resultater kan støtte flere lærere end blot vores to interviewpersoner.

På baggrund af redegørelsen for den allerede eksisterende teori og forskning satte analysen sig som mål at undersøge præcis, hvilke udfordringer lærerne møder i skolen. Her blev fundet fire overlappende temaer, som lærerne ser som barrierer: 'variation', 'organisering', 'læringspotentialer' samt 'tid og viden'. For at behandle temaerne og søge løsninger på disse blev den redegjorte teori anvendt. Samlet set finder analysen en række udfordringer og barrierer for de to lærere, som dog kan fjernes, hvis der kan skabes viden om undervisningsformen og læringseffekterne. Det, at de interviewede læreres barrierer så let kan fjernes, hvis man stoler på teorien, ledte os videre til diskussionen. Når lærerne oplever problemer på trods af, at der i forskning og teori findes, at det er let anvendeligt ift. skolens formål, var det centralt at diskutere, hvorvidt lærernes beskrevne udfordringer måske skyldes en opfattelse af skolen som en

institution, der skal give eleverne så mange kompetencer som muligt. Hvis lærernes udfordringer stammer fra et sådan skolesyn, ligger problemet måske i vores opfattelse af skolens traditioner. For at hjælpe lærerne til at ændre syn på, hvad der synes muligt, blev undervisningsformen forsvaret med skolens formålsparagraffer, hvori stedbaseret læring passer ind. Det blev desuden diskuteret, om der på et højere plan bør afgives noget af den top down styring, der påvirker lærerne, så læringsmål og kompetencer i ligeså høj grad kan akkompagneres af en undervisning, som skaber "oaser", hvori eleverne har tid til fordybelse. En sådan strukturel ændring synes dog umulig i nærværende opgaves lys. Det egentlige svar på, hvordan lærerne kan støttes i at fjerne deres barrierer, henvender sig derfor til lærernes skolesyn, og derfor må støtten til lærerne i udskolingen også rumme et vist målfokus. Handleperspektivet er derfor udviklet således, at det bidrager med viden om stedbaseret læring, særligt inden for organisering og læringspotentialer. Dette foregår med et inspirationshæfte, der henvender sig til undervisningsformen brugt i nærmiljøet, hvor tanken er, at inspirationshæftet derfor kan støtte lærerne i de tidsmæssige udfordringer, de beskriver.

Det kan altså konkluderes, at lærerne i danskfaget i udskolingen mødes af en række udfordringer, særligt indenfor temaerne 'variation', 'organisering', 'læringspotentialer' samt 'tid og viden'. Disse udfordringer kan dog opvejes af de potentialer, der findes i teorien indenfor feltet. Den egentlige barriere, som lærerne har, er dog det skolesyn, der synes at eksistere i virkeligheden, hvor mål og kompetencer er det mest centrale. For at fjerne denne barriere må teorien have et dobbeltrettet fokus på det holistiske såvel som det faglige. Lykkes dette, synes lærernes barrierer fjernet, og undervisningsformen synes nemmere at integrere i danskundervisningen i udskolingen.

9 Litteraturliste

Bak, C. K. (2017). Kvalitative interviews som metode i pædagog- og læreruddannelsen. I T. T. Engsig , *Emperiske undersøgelser og metodiske greb.* København: Hans Reitzels forlag.

Barfod, K., & Bendix, M. (2012). *Udeskole - viden i virkeligheden.* Skoven i skolen.

Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., Mygind , L., & Bentsen , P. (3. Oktober 2016). Increased provision of udeskole in Danish schools: An updated national population survey. *Urban Forestry & Urban Greening, 20*, s. 277-281.

Bølling , M., Ottesen, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (1. Januar 2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research, 89*, s. 22-35.

Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P., & Nielsen, G. (2019). Association of education outside the classroom and pupils' psychosocial well-being: Results from a school year implementation. *Journal of School Health, 89*(3), s. 210-2019.

Børne- og undervisningsministeret. (22. August 2018). *Ny analyse undersøger børn og unges adfærd omkring sociale medier og it-sikkerhed*. Hentet fra https://www.stil.dk/aktuelt/uvm/2018/aug/180821-ny-analyse-undersoeger-boern-og-unges-adfaerd-omkring-sociale-medier-og-it-sikkerhed)

Børne- og undervisningsministeriet . (16. Juni 2021). *Folkeskolens formål*. Hentet fra https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal

Børne- og undervisningsministeriet. (2019). *Dansk Fælles Mål*. Hentet fra https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (16. Februar 2022). *Den åbne skole*. Hentet fra https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole

Bærenholdt, J., & Hald, M. (2020). Didaktik. I J. Bærenholdt, & M. Hald, *Udeskole i teori og praksis* (s. 39-55). Dafolo.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum - skrivning og samtale for at lære.* Klim.

Eggersen, D. V. (17. 12 2020). Ej, hvorfor skal vi ud?! *Studier i læreruddannelse og -profession*, s. 138-154.

Ejbye-Ernst, N., Barfod, K., & Bentsen, P. (2017). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoer.* København: Hans Reitzels forlag.

Fiennes , C., Oliver , E., Dickson, K., Escobar , D., Romans , A., & Oliver , S. (2015). *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning.* UCL Institute of Education, University College London, The Institute for Outdoor Learning.

Grynberg, S. (26. August 2021). *Folkeskolen.* Hentet fra https://www.folkeskolen.dk/borneliv-folkeskolen-nr-14-2021-forskning/praestationskulturen-har-overtaget-skolen/341577

Højbjerg, H. (2013). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne* (s. 289-323). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Hermansen, M. (2011). Historiefortælling som hovedvejen i livet og benchmark for: museumsdidaktik. *Unge pædagoer*, s. 17-22.

Interviewperson 1. (Februar 2022). *Personligt interview*. Hentet fra https://docs.google.com/document/d/1OKrjxIpTaT6o2-7fN8Qx02m0BeScybLH/edit?rtpof=true

Interviewperson 2. (Marts 2022). *Personligt interview 2.* Hentet fra https://docs.google.com/document/d/1M7L034USgrctpNNvKPH1HhkV2_Mprty2BjbHimEDCH8/edit

Jensen, V. M. (17. Januar 2020). *Folkeskolereformen slår langsomt igennem*. Hentet fra VIVE - Det nationale forsknings- og analysecenter for velfærd : https://www.vive.dk/da/nyheder/2020/folkeskolereformen-slaar-langsomt-igennem/

Jordet, A. N. (1998). *Nærmiljøet som klasserom - Uteskole i teori og praksis.* Cappelen Akademisk Forlag.

Kirkegaard, P. O. (2017). Observation, erkendelse og pædagogik. I T. T. Engsig, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb.* København: Hans Reitzels forlag.

Kvale , S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview.* København: Hans Reitzels forlag.

Leth, M. A. (8. Marts 2018). Historie med udeskoledidaktik.

Mikkelsen, P. F., & Pam, S. (2. Februar 2022). *Forsøgsskoler bruger deres frihed til at gøre dagene kortere: Snart skal mange flere bestemme selv*. Hentet fra DR: https://www.dr.dk/nyheder/indland/forsoegsskoler-bruger-deres-frihed-til-goere-dagene-kortere-snart-skal-mange-flere

Mygind, E. (2020). *Udeskole TEACHOUT-projektets resultater.* Frederiksberg C: Frydenlund.

Rendtorff, J. D. (2013). Fænomologien og dens betydning. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg, *Videnskabsteori i sanfundsvidenskaberne* (s. 259-289). Frederiksberg C: Samfundslitteratur .

Rosa, H. (2013). *Fremmedgørelse og acceleration.* København: Hans Reitzels forlag.

Sprogøe, J., & Brandi, U. (2019). Selve analysen. I *Det magiske øjeblik* (s. 53-113). København: Hans Reitzels forlag.

Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel .* Aarhus: Klim.

UVM. (2013). *Aftaletekst.* Hentet fra Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen: https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf14/okt/141010-endelig-aftaletekst-7-6-2013.pdf

Ziehe, T. (2004). God anerledeshed. I T. Ziehe, *Øer af intensitet i et hav af rutine* (s. 65-80). København: Politisk revy.

10 Bilag

Bilag 1 interviewguide

Forskingsspørgsmål	Interviewspørgsmål
Deskriptive spørgsmål Undersøgelse af lærerens brug i praksis.	Hvad karakteriserer din almindelige undervisningspraksis? Beskriv en situation, hvor du har brugt stedbaseret læring? Hvad er dit syn på at tage eleverne med væk fra skolen for at lave undervisning? • Er der situationer, hvor der virker og hvor det ikke gør?
Komparativ: Stedbaseret læring / klasseundervisning	Brugen af stedbaseret læring falder i takt med eleverne bliver ældre. Hvorfor tror du at stedbaseret læring bliver brugt mere på de mindre årgange?
Evaluerende/Normativ: Lærerens faglige blik på stedbaseret læring og syn på stedbaseret læring i deres egen praksis?	Hvilke hindringer møder du oftest når du planlægger stedbaseret læring? Hvilke faktorer holder dig fra at planlægge stedbaseret læring?
Prædiktiv testning	Har du planlagt stedbaseret læring i det næste halvår, og hvad vil kunne støtte i at lave/lave mere stedbaseret læring i din undervisning?
Kontekstualisering, problemløsning og rådgivning Kortlægning af hvor vi kan gøre en indsats for at hjælpe læreren	Hvad skal der gøres for at løse de problemer du møder i planlægningen af stedbaseret læring? Vil en model og inspirationshæfte til gængse forløb i nærområder kunne bidrage til at du i højere grad vil benytte dig af stedbaseret læring i din praksis?