



VIA University College

LIA Bachelorprojekt, Almene Læreropgaver, hold AL14-2

74749, sommer 2018

Prædefineret information

Startdato:	03-04-2018 09:00	Termin:	jun 2018
Slutdato:	20-04-2018 12:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
Eksamensform:	Produkt, fremlægning + forsuar		
SIS-kode:	280586 0618 LABAEAL14-2 74749 - PRO BA 7TRIN		
Intern bedømmer:	Ove Nielsen		

Deltager

Navn:	Line Trier Rokkedal
Kandidatnr.:	125384 278462 jun 2018 23283 4127
VIA-id:	222450@viauc.dk

Information fra deltager

Lærer/Underviser *:	Ove Nielsen		
Titel *:	Udeundervisning i folkeskolen		
Anslag - besvarelse *:	90970		
Tro og love erklæring *:	Ja	Indeholder besvarelsen fortroligt materiale?:	Nej

Gruppe

Gruppenavn:	Bachelor Line og Kasper
Gruppenummer:	2
Øvrige medlemmer:	Kasper Lund Henriksen

Udeundervisning i folkeskolen



Udarbejdet af:

Kasper Lund Henriksen, AL14-2, 221866

Line Trier Rokkedal, AL14-2, 222450

Vejleder: Ove Nielsen

Uddannelsessammenhæng: Bachelor-projekt

Uddannelsessted: VIA University College

Dato: 20. april 2018

Antal anslag i opgaven: 90.970 anslag / 34,99 normalside

Billedet er hentet fra: <http://www.skoven-i-skolen.dk/content/lærervejledning>

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	3
1.1 Problemstilling	3
2.0 Læsevejledning	4
3.0 Begrebsafklaring	4
3.1 Udeundervisning eller udeskole	4
3.2 Trivsel.....	5
3.3 Læring	6
4.0 Empirisk afsæt	6
4.1 'Udvikling af Udeskole' og TEACHOUT	6
5.0 Teoretisk afsæt	7
5.1 Social læringsteori	7
5.2 En pragmatisk tilgang til læring og motivation.....	9
5.3 To motivationsorienteringer	11
5.4 Uderummet som læringsarena.....	13
6.0 Opgavens metode	15
6.1 Videnskabsteoretisk afsæt	15
6.2 Empirisk metode.....	16
7.0 Analyse og fortolkning	23
7.1 Tema 1: Samarbejde i grupper	23
7.2 Tema 2: Aktive og handlende elever.....	27
7.3 Tema 3: Udeundervisning som rammesætning	33
8.0 Diskussion og handleperspektiver	38
8.1 Kan udeundervisning foregå i alle fag?.....	38
8.1.1 Handleperspektiv	39
8.2 Opfølgning på elevernes læring?.....	39
8.2.1 Handleperspektiv	39
8.3 Er udeundervisning trivsels- og læringsfremmende for alle?	40
8.3.1 Handleperspektiv	40
8.4 Undersøgelsens metode - et kritisk blik	41
9.0 Konkluderende betragtninger	41
10.0 Litteraturliste	43
11.0 Bilagsoversigt	46

1.0 Indledning

Ved den seneste skolereform i 2014 blev der sat fokus på elevernes trivsel og læring. Her var et af tiltagene, at eleverne skal opleve *“en længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning og læring”* (Altinget.dk, 2013, s. 2). Dette skulle give skolerne mulighed for at få mere tid til at styrke elevernes fagfaglige forudsætninger, læring, motivation og trivsel i den faglige undervisning såvel som den understøttende undervisning. Der blev åbnet op for nye lærings- og undervisningsformer, hvor fokus var på *“varierende og differentierede læringsformer [...] praktiske og anvendelsesorienteret undervisningsformer [...] og understøttende læringsformer”* (Altinget.dk, 2013, s. 3).

Det er vigtigt, at eleverne i skolen både oplever høj trivsel og udvikler sig fagligt. Gennem praktikker i udlandet og på folkeskoler i Danmark, har vi ofte oplevet, at eleverne keder sig i undervisningen og ikke lærer det, som de skal. Undervisningsformen har ofte været præget af tavleundervisning efterfulgt af opgaveløsning individuelt eller i grupper. Dette læringsmiljø er karakteriseret ved den formelle læring, hvor der er fokus på det teoretiske, tekstbaserede og abstrakte. Klasserummet er skabt til læring og er fyldt med pædagogiske intentioner og kulturelle forestillinger om, hvordan man lærer bedst (Jordet, 2012). Gennem erfaringer har vi oplevet, at de elever, som har det godt i klassen, og som er en del af et fællesskab, har bedre muligheder for at lære. En undersøgelse fra 2016 viser, at 25% af eleverne i folkeskolen ikke trives (Knoop & m.fl., 2017). Trivsel er ligeledes et af målene for folkeskolereformen, da det har stor betydning for, hvad elever lærer, samt hvad de tager med sig fra skolen (Undervisningsministeriet, 2018 c).

Forskning i udeskole tyder på, at udeskole er medvirkende til at skabe læring og trivsel. Dette finder vi interessant at undersøge nærmere. Vi vil undersøge, hvorvidt udeundervisning kan opfylde målsætningen fra folkeskolereformen for både at lære og trives i folkeskolen.

Dette leder os frem til følgende problemstilling:

1.1 Problemstilling

Hvorvidt og hvordan kan udeundervisning fremme elevers læring og trivsel i folkeskolen?

Til at belyse denne problemstilling, har vi valgt stille med følgende forskningsspørgsmål:

1. Hvorvidt og hvordan giver læringsaktiviteterne i uderummet mening for eleverne?
2. Hvilken funktion har uderummet for trivsel og læring?
3. Hvad karakteriserer elevernes læreprocesser i udeundervisning?

2.0 Læsevejledning

I opgaven begrebsafklares det først, hvad vi forstår ved trivsel, læring samt udeundervisning. Herefter beskrives det empiriske afsæt for opgaven, der tager udgangspunkt i udeskoleforskning.

Derefter følger et teoretisk afsæt for opgaven, hvor vi redegør for Lave og Wengers sociale læringsteori om læring i praksisfællesskaber og Deweys pragmatisk tilgang til læring og motivation. Derudover sidestiller vi to motivationsorienteringer i form af Deci og Ryans selvbestemmelsesteori samt Banduras teori om mestringsforventninger. Slutteligt i afsnittet redegøres der for kendetegn for udeundervisning og uderummet.

Herefter følger et afsnit, hvor vi uddyber undersøgelsens metode, hvori opgavens videnskabsteoretiske afsæt og opgavens empiriske metode præsenteres. I den empiriske metode beskrives opgavens undersøgelsesdesign, konteksten af undervisningsforløbet, afgrænsning, valg af metoder samt hvorledes vores data er bearbejdet og analyseret.

I analyseafsnittet analyseres der med den redegjorte teori på tre tematikker, der var kendetegnende for udeundervisningsdagen. Herefter følger en diskussion og perspektivering af opgavens resultater sammenholdt med forskning, hvor et kritisk blik stiller skarpt på, hvad undersøgelsens resultat kan bruges til og bud på, hvad der kan ændres eller forbedres. På baggrund af dette dannes og beskrives tre didaktiske handleperspektiver.

Til slut opsummeres opgavens konkluderende betragtninger.

Bilag er præsenteret til sidst i en oversigt. De er uploadet separat i wiseflow.

3.0 Begrebsafklaring

I det følgende afsnit vil vi begrebsafklare, hvad vi forstår ved udeskole, udeundervisning, læring og trivsel.

3.1 Udeundervisning eller udeskole

Udeskole og udeundervisning er begge praksisformer, der betyder at tage undervisning ud af klassen. Metoderne skal grundlæggende ses som en praksisform, hvor der er mulighed for at arbejde

med faglig læring i uderummet (Andkjær, 2018). I forbindelse med Undervisnings- og Miljøministeriets seneste projekt 'Udvikling af udeskole' arbejdes der med følgende definition af udeskole:

”Udeskole er en bred betegnelse for undervisning med udgangspunkt i fagenes mål (Fælles Mål), der regelmæssigt og over længere tid gennemføres uden for klasseværelset og skolens mure. Udeskole bygger på et samspil mellem undervisning inde og ude [...] Udeskole kan foregå mange steder, eksempelvis i naturområder, virksomheder, museer, kirker, genbrugspladser, mv” (Undervisningsministeriet, 2015 a)

Modsat udeskoles regelmæssighed i gennemførelsen, kan begreberne *udeundervisning* og *udepædagogik* bidrage til at beskrive den undervisning, der foregår uden for skolens vægge, og hvor undervisningen udenfor ikke varetages regelmæssigt. Udeundervisning kan stå som enkeltstående eller som et supplement til undervisningen (Bentsen & Barfod, 2012).

Det er begrebet udeundervisning, der vil ligge til grund for vores opgave. Gennem opgaven vil der blive brugt litteratur og forskning fra både udeskole og udeundervisning. Vi finder begge begreber relevante til at belyse vores problemstilling, da de grundlæggende er de samme i forhold til de didaktiske og pædagogiske værdier på nær regelmæssigheden af undervisningens udførelse.

3.2 Trivsel

Trivsel er et vidt begreb, og der findes mange forskellige definitioner. I forskningsprojektet *“Trivsel og bevægelse i Skolen”* tages der udgangspunkt i, at trivsel i meget høj grad betinges af fysisk og psykisk velbefindende, oplevelse af handlekompetence samt evnen til at opfylde forventninger og aktivt være i samspil med omgivelserne (Smedegaard & Skovgaard, 2018, s. 171).

Trivselsforskeren Eggert Petersen definerer trivsel som: *“trivsel er at handle, så man får det, man gerne vil have, samtidig med at man fravælger det, man ikke kan få”* (Aaen & Nielsen, 2006, s. 12). Denne definition tager udgangspunkt i, at trivsel er noget personligt samt trivsel influeres af det nære miljø, og det samfund individet foregår i. Således bygger trivsel på tilfredshedsreaktioner, der opstår gennem positive og negative opfyldelse af egne forventninger (Aaen & Nielsen, 2006).

Trivsel og motivation er tæt forbundet, for hvis en person motiveres på den rigtige måde, vil det give et mere tilfredsstillende liv (Jørgensen, 2017). Med inspiration fra Smede og Skovsgaards forskningsprojekt samt Petersens definition af trivsel, har vi valgt at definere trivsel ud fra oplevelse

af succesoplevelser, fællesskab og medskabelse. Til at undersøge om udeundervisningen medvirker til at skabe trivsel, ser vi på Deci og Ryans teori om selvbestemmelse til at se på vores forståelse af trivsel. Banduras motivationsteori bruges som supplement til at forstå succesoplevelser i form af selvpfattelsen. Disse teorier bidrager til et samlet billede af vores forståelse af trivsel. Dette gøres ud fra de tre principper; *succesoplevelser*, *fællesskab* og *medskabelse*, der indeholder (Smedegaard & Skovgaard, 2018):

- *Succesoplevelser*: Elever skal have mulighed for at indgå i aktiviteter, hvor man ved at øve sig oplever at blive bedre (kompetence og mestring)
- *Fællesskab*: Elever skal opleve at være med i aktiviteter, hvor der er fokus på samarbejde og gøre hinanden bedre (relationer og tilhørsforhold)
- *Medskabelse*: Elever skal have mulighed for at være med i aktiviteter, som man selv har indflydelse på og være med til at udvikle (involvering, med- og selvbestemmelse)

3.3 Læring

I opgaven vil læringen forstås ud fra et sociokulturelt lærings syn. Læring set med et sociokulturelt blik har den grundopfattelse, at menneskelig viden er social konstrueret. Det enkelte individs viden og erkendelse er ikke medfødt, da individet skal konstruere sin egen viden. Dette skal foregå i en kontekst, hvor man interagerer med andre (Bengt-Pedersen & Klausen, u.d.). Erkendelser sker først igennem fællesskabet, for derefter at blive individets egne. Læring sker dermed gennem sociale og praktiske aktiviteter (Saugstad, 2017).

4.0 Empirisk afsæt

4.1 'Udvikling af Udeskole' og TEACHOUT

Udeskole har i de seneste år været i skandinavisk søgelys, hvor flere studier og forskningsprojekter er gennemført. Rødkildeprojektet var det første danske projekt, der blev gennemført (Mygind, 2005) og senest 'Udvikling af udeskole' og TEACHOUT (2017). Alle projekterne har haft til formål at undersøge udeskoles muligheder, kvaliteter og begrænsninger i forhold til praktisering af udeskole. Der er stadig få forskningsprojekter på området, og de fleste er små. Der er derfor et behov for at undersøge udeskole og -undervisning nærmere (Bentsen & Ejbye-Ernst, Forskning i udeskole, 2015).

Udvikling af Udeskole (2014-2017) har til formål at udvikle og formidle praksisnær viden om udeskole og skabe et grundlag for at udbrede udeskole som undervisningsmetode (Undervisningsministeriet, 2017 b). Projektet understøtter skolernes arbejde med folkeskolereformen, hvor eleverne skal opleve en længere og varieret skoledag samt fokusere på arbejdet med elevernes fagfaglige forudsætninger, læring og trivsel. Følgforskningen fra projektet kom frem til, at udeskole skabte glade elever, som bevægede sig mere og som følte, at de lærte mere. De kom også frem til at aktiviteter udenfor skolen skal være en del af et forløb for ikke at blive enkeltstående events (Mikkelsen, 2017).

TEACHOUT begyndte i 2014 og er endnu ikke afsluttet. Forskningen består af fire ph.d.-projekter, der undersøger udeskole som undervisningsmetode med fokus på elevers fysiske aktivitet, akademiske læring, sociale interaktion og holdninger til skolelivet (TEACHOUT, 2017). De foreløbige resultater viser:

- At udeskoleaktiviteter fører til mere fysisk aktivitet særligt blandt drengene, som opnår længere tid i kategorierne moderat til hård fysisk aktivitet. Pigerne opnår en stigning indenfor kategorien let fysisk aktivitet.
- At udeskole har en betydelig indflydelse på elevers psykosociale trivsel samt en positiv påvirkning af den indre motivation for skolearbejdet.
- At udeskole kan skabe motivation for læring.
- At udeskole involverer mere undersøgelsesbaseret undervisning (TEACHOUT, 2017).

5.0 Teoretisk afsæt

I det følgende vil der blive redegjort for Lave og Wengers social læringsteori, Deweys pragmatisk tilgang til læring og motivation, Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, Banduras teori om mestringsforventninger samt kendetegn for udeundervisning og uderummet.

5.1 Social læringsteori

5.1.1 Læring som en social praksis

Lave og Wenger har udviklet en teori om situeret læring, som beskriver, at læring altid finder sted i specifikke sociale praksisser, og det at lære sker i sociale aktiviteter, som opleves meningsfuld. Indlæring kan ikke separeres fra den sociale kontekst (Saugstad, 2017). Læringen foregår ikke kun i

undervisningssammenhænge, men den er en integreret del af dagligdagsaktiviteter. Et helt centralt kendetegn ved læring i en situeret kontekst er legitim perifer deltagelse. Dette beskrives som en proces hvor nyankomne, i konteksten af en social praksis, bliver en del af et praksisfællesskab, og hvor den nyankomne i løbet af en proces kommer i besiddelse af kompetencer, og derved bliver den nyankomne til et fuldgyldigt medlem (Lave & Wenger, 2003).

Etienne Wenger har beskrevet læring som en social praksis, hvor der er fokus på at tilegnelsen af viden sker ved at deltage i fællesskaber. Det er ikke nok, at man er til stede i et fællesskab, men man skal yderligere være aktiv deltager i fællesskabets sociale praksis (Wenger, 2004).

Wenger har fire komponenter til at beskrive den sociale læring. De er nødvendige for at social deltagelse bidrager til positiv læring for eleven, og at eleven kan skabe sin egen identitet (Wenger, 2004). Disse fire komponenter er: *mening, fællesskab, identitet og praksis*.

- *Mening* beskrives af Wenger som en evne til, både alene og i fællesskab med andre, at opleve praksis som meningsfuld. Eleverne kan forhandle mening, som påvirker læreprocessen, hvorved læringen skal give mening for den enkelte (Wenger, 2004).
- *Fællesskabet* skal sørge for, at eleven aktivt kan bidrage til fællesskabet, og dermed være deltager i det. I fællesskabet skal eleven opleve et tilhørsforhold, og handlinger i fællesskabet skal give mening at udføre (Wenger, 2004).
- *Identitet* omhandler, hvordan læring ændrer ens opfattelse af, hvem man er, og skaber positive tilblivelseshistorier som relation til fællesskabet. Fællesskabet anerkender eleven, og det bidrager til en positiv identitetsudvikling (Schulz & von Seelen, 2017).
- *Praksis* er der, hvor eleven forstår fællesskabets handlinger, og hvor der bidrages aktivt til at udføre praksis. Fællesskabets deltagere forhandler mening om praksis, hvilket beskrives som meningsforhandling. Meningsforhandlingen foretages af fællesskabets deltagere, der ved at forhandle, skaber og ændrer meninger. Ved en positiv forhandling skabes der mulighed for aktivt deltagende elever, som føler de har indflydelse på fællesskabet samt at de kan identificere sig med, hvad der foregår i fællesskabet (Schulz & von Seelen, 2017).

Ud fra de fire komponenter konstruerer Wenger begrebet praksisfællesskaber.

5.1.2 Læring i praksisfællesskaber

Praksisfællesskaber foregår overalt; i hjemmet, på skolen, i frikvartererne. Man kan høre til flere forskellige praksisfællesskaber på samme tid, men også over tid (Wenger, 2004). Det er muligt er

muligt at have forskellige roller i praksisfællesskaberne. I nogle praksisfællesskaber er man perifer medlem, mens man i andre er et centralt fuldgyldigt medlem (Lave & Wenger, 2003).

Wenger definerer tre dimensioner ved praksisfællesskabet; *fælles virksomhed*, *gensidigt engagement*, og *fælles repertoire* (Wenger, 2004):

- *Gensidigt engagement* betyder, at individet deltager og engagerer sig i fællesskabet og dets handlinger og opgaver, som sker i fællesskabet. Det er vigtigt, at den enkelte deltager skal kunne identificere sig med opgaver og kunne bidrage til at løse opgaverne. På den måde er der mulighed for at skabe sin egen identitet. Der må gerne være forskellighed blandt deltagerne, da det vil bidrage til forskellige løsninger på opgaverne (Wenger, 2004).
- *Fælles virksomhed* handler om, at deltagerne gennem meningsforhandling har et projekt eller mål, som de er sammen om. Ved at forhandle om den fælles virksomhed og løse opgaverne, skabes en gensidig ansvarlighed, som binder deltagerne sammen. Deltagerne skal forstå den sammenhæng og de opgaver, som skal løses i fællesskabet. Opgaver og rammer kan være stillet af læreren, mens andre forhandles af deltagerne (Wenger, 2004).
- *Fælles repertoire* betyder, at deltagerne har en form for fælles ressourcer. De indeholder rutiner, symboler, handlinger og begreber, som alle er produceret i løbet af fællesskabets eksistens. Her bruges tingsliggørelse, som er en måde, hvorpå deltagerne kan gøre abstrakte fænomener til noget, som har virkelighed i sig selv, og som de kan forholde sig til (Wenger, 2004). Disse fælles ressourcer skaber mening og mulighed for diskussioner i de sammenhænge, som de praktiseres i. Udviklingen af fælles ressourcer i fællesskabet styrker deltagelsen og engagementet, og eleverne kan lære af hinanden i fællesskabet og ikke kun af læreren (Taarsted Jørgensen, 2015).

5.2 En pragmatisk tilgang til læring og motivation

5.2.1 Motivation gennem gøremål

For John Dewey er det ikke et spørgsmål om, hvorvidt motivation kan ses som en indre motivation, i form af en indre drivkraft, eller en ydre motivation, i form af skabelsen af ydre gode grunde i meningsfulde sammenhæng. Grundlæggende ser Dewey dette som modstridende, da "*mennesker er som aktivt, handlende væsener per definition 'drevet' - og ikke mindst drevet af netop at skabe sammenhæng og mening i deres erfaringer*" (Brinkmann, 2007, s. 93).

I Deweys pragmatiske tilgang til motivation, ligger motivationen i gøremålene. Et gøremål betyder i denne sammenhæng *“en aktivitetsform hos barnet, som reproducerer, eller løber parallelt med, en form for arbejde, der udføres i det sociale liv”* (Brinkmann, 2007, s. 96). Gøremål skal således praktiseres i en social sammenhæng, hvor barnet skal efterprøve handlinger, der praktiseres i samfundet.

“Gøremåls læringen involverer både barnets naturlige motivation til handling, opbygning af vaner, afviser passiv modtagelse af information, har et umiddelbart og synligt mål for deltagerne, kulminerer i et virkeligt og brugbart resultat, samt appellerer til tænkning, der omsættes og vurderes direkte i handling” (Brinkmann, 2007, s. 97)

I gøremålstanken er der mål, interesser og tænkning på spil, som er kerneelementer for en værdifuld og motiverende læring ifølge Dewey. Da mennesket per definition er drevet til gøremål, bliver det dermed ikke et spørgsmål om at motivere, men at motivere i den rigtige retning. For Dewey foregår der læring, hvis erhvervelsen af viden både er forankret gennem teoretiske og praktiske færdigheder (Brinkmann, 2007). Dette forklarer Dewey gennem erfaringsbegrebet.

5.2.2 Erfaringsbegrebet

Dewey er ophavsmanden til erfaringsbegrebet, der refererer til, at man lærer gennem erfaringer. Han definerer erfaringer som:

“Erfaring er først og fremmest et aktivt og passivt forhold; den er først og fremmest kognitiv. Men graden af værdien af en erfaring består i graden af erkendelsen af relationer og sammenhænge, som den fører til” (Dewey, 2005, s. 158).

Erfaringer indeholder både *et aktiv og et passiv element*. *Det aktive element* udtrykker, at erfaringer er forsøgende og eksperimenterende, hvor *det passive element* indebærer, at erfaringen er noget, vi gennemgår eller underkaster os (Dewey, 2005). Dewey argumenterer gennem disse to elementer for, at *”når vi erfarer noget, reagerer vi på det, vi gør noget aktivt ved det, og dernæst tåler eller underkaster vi os konsekvenserne”*. (Dewey, 2005, s. 157). Det er dermed først, når vi reflekterer over en handling, at vi reflekterer over forandringen, hvilket skaber læring. Refleksionerne og tænkningen over handlinger bliver dermed afgørende for, hvorvidt erfaringerne får værdi, og hvad der konkluderes af erfaringer (Dewey, 2005). Aktivitet alene kan således ikke give erfaringer, hvis ikke aktiviteten er forbundet med refleksioner. Handling og tænkning må således gå hånd i hånd for, at erfaringer kan dannes (Jordet, 2012).

Ifølge Dewey kan kropslige og åndelige aktiviteter ikke adskilles fra hinanden, da de må ses som et samspil mellem de kognitive, kropslige, emotionelle og moralske handlinger (Barfod, Ejbye-Ernst, & Bentsen, 2017). Når samspillet ikke findes, vil det føre til et brud på meningsskabelsen af erkendelserne. Dewey taler i denne forbindelse om, at aktiviteter først giver mening, når sanser benyttes i en handling med formål, og der er mulighed for at gøre sig erfaringer. Dette hænger sammen med Deweys pragmatiske tilgang til læring (Dewey, 2005).

5.2.3 Erfaringslæren

Dewey opstiller to centrale kriterier for erfaringslæringen: *kontinuitet* og *samspil*. De kan anvendes i forhold til planlægning og analyse af konkrete læringssituationer (Shelter, 2005).

Princippet om erfaringens kontinuitet tager udgangspunkt i, at alle erfaringer bygger på en tidligere erfaring. Det vil dermed være den tidligere erfaring, der danner grundlag for den måde, hvorpå den aktuelle situation opfattes (Dewey, 2008). Ens erfaringer bliver således medbestemmende for, hvordan fremtidige erfaringer opfattes og opleves (Shelter, 2005). En erfaring kan dermed ikke ses alene, men må ses som en proces.

Princippet om samspil betegner, at erfaringer altid er et samspil af de objektive og de indre vilkår, som tilsammen eller i deres vekselvirkning, udgør en situation (Dewey, 2008)

“En erfaring er altid det, den er, på grund af at der foregår et samspil mellem et individ og det som på det givne tidspunkt udgør dets omgivelser [...] Omgivelserne er med andre ord alle de vilkår, som ved at træde i samspil med de personlige behov, ønsker, hensigter og evner skaber de erfaringer, som gøres” (Dewey, 2008, s. 55)

Situationen og samspillet kan ikke skilles ad. Sammenhængen mellem situationen og samspillet er således afgørende for, hvilke erfaringer og erkendelser, der konstrueres (Dewey, 2008).

5.3 To motivationsorienteringer

5.3.1 Motivation gennem selvbestemmelse

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori placerer sig i teorierne om indre motivation. Den indre motiverede adfærd er karakteriseret ved en adfærd drevet af lyst til eller interesse for at lære (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Teorien bygger på, at mennesket er udstyret med nogle grundlæggende medfødte behov; *kompetence*, *autonomi* og *tilhørsforhold*, der enten kan opfyldes

eller undermineres afhængig af den kontekst, personen indgår i (Dohn, 2011). De tre behov er karakteriseret ved (Skaalvik & Skaalvik, 2007):

- *Kompetence*, der referer til at føle sig kompetent og oplevelse af at mestre færdigheder og situationer
- *Autonomi*, der handler om selvbestemmelse, medbestemmelse og indflydelse
- *Tilhørsforhold*, der referer til at kunne indgå i tætte og meningsfulde fællesskaber

Deci og Ryan kombinerer således i selvbestemmelsesteorien den indre motiverede adfærd med grundlæggende menneskelige behov. Den indre motivation kan kun forekomme og være vedvarende, hvis aktiviteten tilfredsstiller de tre behov. Dette betyder, at den indre motivation kan fremmes og udvikles gennem autonomi, følelse af kompetence og tilhørsforhold til klassen. Skaalvik og Skaalvik peger på, at dette kan ske gennem en differentieret undervisning gennem åbne opgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

5.3.2 Motivation gennem selvopfattelse

Mennesket har et behov for at opleve en positiv selvopfattelse og værdsættelse af sig selv. Ifølge Bandura er der en tæt sammenhæng mellem dette og forventninger om at mestre.

“Selvopfattelse forstås som enhver opfattelse, vurdering, forventning, tro eller viden, som en person har om sig selv” (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 89)

Mestringsforventninger (“self-efficacy”) definerer Bandura som en persons vurdering af, hvorvidt personen er i stand til at planlægge og udføre handlinger, der er nødvendige for at mestre bestemte opgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Mestringserfaringer er den vigtigste kilde til forventning om mestring og beskrives som en indre kilde. Mestringserfaringer kan ses fra to aspekter; *reel mestring* og *oplevet mestring*. *Reel mestring* forstås som en objektiv mestring, således som den kan registreres. *Oplevet mestring* forstås som en mestring, som den opleves af eleven selv, som blandt andet styres af forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Bandura fremhæver, at der er en gensidig sammenhæng mellem *forventet, reel og oplevet mestring*, som en person enten vil blive påvirket positivt eller negativt af. I en skolesammenhæng betyder dette, at læreren skal tilpasse indhold og niveau til elevernes forudsætninger, således eleverne kan opnå positive mestringsoplevelser og anerkendelse (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

5.4 Uderummet som læringsarena

Udeskoledidaktikeren Arne Jordet har beskrevet otte kendetegn ved udeskole som praksisform, som er medvirkende til at skabe god udeskolepraksis (se bilag 1) (Skoven-i-skolen.dk, 2011).

“Utenfor klasserommet møtes lærere og elever på uformelle læringsareaner. Disse møteplassene tilbyr helt andre fysiske rammer for kommunikasjon og sosial samhandling, og dette endrer premissene for elevens læring. Forholdene ligger til rette for praktiske aktiviteter, hvor eleverne må samhandle i grupper” (Jordet, 2012, s. 84).

Grundlæggende giver udeskole mulighed for at bruge omgivelserne udenfor skolen som læringsrum og kundskabskilde til læring. Dette giver en rig mulighed for at samarbejde med lokale aktører i området. Arbejdsmetoderne er præget af problemløsende, praktiske og undersøgende aktiviteter, der har en mere kreativ og legebaseret tilgang til undervisningen. Dette medfører, at kroppen og sanserne bruges til at lære med, såvel som det sociale samspil og kommunikationen bliver centrale i læreprocesserne. Jordet peger på, at dette er bidragende for at danne det hele menneske *“hode, hjerte og hånd”*, da udeskole rummer et samspil mellem de teoretiske, praktiske og æstetiske kundskabsformer (Jordet, 2012).

Jordet fremhæver, at omgivelserne i uderummet skal benyttes aktivt for at udnytte uderummets muligheder. Det er således ikke nok at være ude (Jordet, 2012).

“Når man bruger omgivelserne som læremiddel kræver det, at man må bestræbe sig på at didaktisere de anvendte rum. Det betyder, at man tilrettelægger sine pædagogiske initiativer på steder, der ikke nødvendigvis er indrettet til aktiviteter og undervisning for børn og unge” (Hyllested & Rasmussen, 2013, s. 10).

Udeskole muliggør et samspil mellem induktive og deduktive tilgange til undervisningen, hvor klasseundervisningen inde forbedrer eleverne gennem den deduktive tilgang til aktiviteterne ude, og uderummets aktiviteter giver en induktive tilgange til den efterfølgende bearbejdning i tilbage klasserummet (Jordet, 2012). Man kan dermed sige, at udeskole ændrer på nogle grundlæggende betingelser for undervisningen. Dette er ikke nødvendigvis en tilgang til undervisningen, som undervisning udenfor skal forholde sig til.

5.4.1 Kendetegn for klasserummet udenfor

Som Jordet fremhæver i ovenstående har klasserummet udenfor en helt anden ‘setting’ for, hvordan og hvad der kan foregå udenfor. Setting forstås som rammerne og konteksten for undervisningen (Brunn Jensen, 2017). Den ændrede setting for læringen frigør nogle muligheder, som ellers anses

som begrænsende i det traditionelle klasselokale. De ændrede fysiske betingelser tillader andre samværs- og kommunikationsformer, som blandt andet muliggør et mere naturligt og ligeværdigt forhold mellem lærer og elev end klasserummet giver (Jordet, 2012).

Kommunikationen uden for klasserummet er karakteriseret ved:

- *”Uterommet gir mindre støy*
- *Autentisk kommunikasjon i praktisk samhandling*
- *Metakognisjon*
- *Eleverne får mer taletid*
- *Kommunikasjonen er friere*
- *Det er mer å snakke om utenfor klasserommet*
- *Eleverne stiller spørsmål”* (Jordet, 2012, s. 85-89)¹

Udeskole, der foregår i naturen, er karakteriseret ved at være præget af; *et varieret bevægelsesrum, et grænseoverskridende rum og et ikke-intentionelt rum* (Hedegaard & Barfod, 2017):

- *Det varierede bevægelsesrum.* Uderummet åbner op for fokus på motoriske færdigheder grundet den fysiske aktivitet i uderummet. Naturen indbyder naturligt til at klatre, løbe og bruge naturen aktivt (Hedegaard & Barfod, 2017). Der åbnes således op for nogle nye bevægelsesmønstre i forhold til det traditionelle klasserum (Andkjær, 2018).
- *Det grænseoverskridende rum.* Naturen kan sætte rammen for grænseoverskridende aktiviteter eksempelvis i form af længere transport etaper eller dårligt vejr, der kan være nyt og angstprovokerende for nogle elever (Hedegaard & Barfod, 2017). Undervisningen udenfor er ligeledes præget af flere typer af risikofyldt leg. Legen er præget af høj fart, leg med højder, leg med farligt værktøj og på steder, hvor børnene kan blive væk. Børnene udfordres af aktiviteterne, da det er noget, de ikke har prøvet før og balancerer på grænsen til at have kontrol over det (Jensen & Sandseter, 2015).
- *Det ikke-intentionelle rum.* Naturen er et rum uden intentioner, og det er det indhold, læreren og eleverne vælger at lægge ind i det, der bliver det afgørende (Hedegaard & Barfod, 2017).

“Uderummet tilbyder en anden affordance til eleverne og er mindre hårdt funktionelt kodet end de traditionelle idrætsarenaer. Uderummet stiller et mere åbent rum til rådighed, hvor der er i mindre grad er fastlagte og kulturelt styrede forventninger

¹ Citaterne er taget fra side 85-89

til, hvad der skal ske, og hvor der er bedre mulighed for andre oplevelser” (Andkjær, 2018, s. 209).

Uderummet får på denne måde en mere åben og frisættende ramme, der inviterer til kreativitet og opgaveløsning (Barfod, Ejbye-Ernst, & Bentsen, 2017).

6.0 Opgavens metode

I det følgende afsnit vil opgavens metode blive præsenteret. Først redegøres for opgavens videnskabelige afsæt, hvorefter opgavens empiriske metode i form af undersøgelsesdesign og metodiske overvejelser beskrives.

6.1 Videnskabsteoretisk afsæt

6.1.1 Fænomenologi

Fænomenologien er udviklet af den tyske filosof Edmund Husserl, og omhandler det umiddelbare og det oplevelsesprægede. Fænomener er det som mennesket oplever og erfarer og kan optræde som både handlinger, følelser og begivenheder. I fænomenologien er det dermed menneskets oplevelse af fænomenet, som er vigtigt, og hvor indholdet af fænomenet er i fokus. Tilgangen til at forstå fænomenet er at komme tæt på det, men på dets egne betingelser. Med den fænomenologiske tilgang er det vigtigt at forstå det oplevede og erfaringer, som mennesket har, frem for straks at søge en teoretisk sammenhæng og bekræftelse (Rønn, 2006).

I opgaven vil den fænomenologiske tilgang blive brugt til at forstå elevernes oplevelser af udeundervisningsdagen samt deres opfattelser af, hvornår de har oplevet læring.

6.1.2 Hermeneutik

Hermeneutikken har rod i den humanistiske videnskab. Wilhelm Dilthey beskriver i slutningen af 1800-tallet hermeneutikken som en almen fortolkningsteori. Ordet stammer fra græsk og kan oversættes til; at forstå, at udlægge eller at fortolke (Rønn, 2006). Dermed kan hermeneutikken bruges til at forstå sammenhænge. Hermeneutikken søger at være idiografisk, således at det er muligt at forstå et humant fænomen ved at sætte sig i dets sted og finde meningsfulde kulturelt betingede helheder ved at fortolke fænomener og dermed få en forståelse for helheder heri (Rønn, 2006). Som mennesker har vi en forforståelse, som er med til påvirke os, når vi forsøger at forstå fænomener. Det kan være viden eller antagelser, som mennesket bruger til at skabe en forståelse af

helheden. Forforståelserne har man inden, at man fortolker et fænomen, men efter at have fortolket fænomenet, ændres forforståelsen igen og nye informationer ligger nu i forståelsen, som dermed kan bruges til at forstå mere af fænomenet. Dette kaldes den hermeneutiske spiral (Ebdrup, 2012).

I opgaven bruger vi vores egen forforståelse til at tolke på vores empiri, som er grundlaget for analysen. Vi benytter os her af den hermeneutiske spiral til at konstruere vores viden.

6.1.3 Fænomenologisk-hermeneutisk tilgang

Fænomenologisk-hermeneutisk er en videnskabsretning, som kombinerer hermeneutikken og fænomenologiens perspektiv. Hans-Georg Gadamer og Paul Ricœur er ophavsmændene bag. Da de to tilgange kombineres, kan der skabes en sammenhængende forståelse af elevernes situation, og det kan dermed ses som en iagttagelses- og fortolknings sammenhæng (Rønn, 2006).

Til at undersøge problemstillingen vil fænomenologien blive brugt til at undersøge elevernes oplevelser og erfaringer i spørgeskemaet, mens hermeneutikken bruges til at fortolke og forstå disse fænomener og sammenhænge, som de befinder sig i.

6.2 Empirisk metode

6.2.1 Undersøgelsesdesign

Nysgerrigheden til undersøgelsen skal ses i relation til vores 4. års praktik, hvor vi sammen gennemførte en udeundervisningsdag med emnet *'Træet som ressource'* for en klasse i Østjylland. Inden gennemførelsen af udedagen havde vi en hypotese om, at udeundervisning ville ændre på elevernes læring og trivsel. Derfor besluttede vi; at gennemføre en spørgeskemaundersøgelse før og efter dagen, at dagen skulle videofilmes, og at der skulle tages observeres. Ved gennemførelsen af dagen blev vi bekræftet i, at udeundervisning gjorde 'noget' ved elevernes læring og trivsel. Dette vækkede vores nysgerrighed på at undersøge nærmere, hvad det var der skete på denne dag. Dette blev på denne måde grundlaget for vores nærmere undersøgelse.

Undersøgelsesdesignet for vores opgave læner sig op af interventionsforsknings- og casestudie-designet. Case-studiedesignet kommer til udtryk gennem en dydegående undersøgelse af en eller flere tilfælde inden for det undersøgte emne, fænomen eller problemområde (Rønn, 2006). En kombination af observationer og spørgeskema er medvirkende til at skabe et sammenhængende undersøgelsesdesign. Metoden kan både ses ud af en hermeneutisk og fænomenologisk tilgang, idet

begge videnskabsteoretiske retninger lægger vægt på, at 'lade casen selv fortælle' og at forstå casens aktørers handlinger i konkrete sammenhænge, de udspiller sig i (Rønn, 2006).

Da vi tog klassen med ud til undervisningsdagen, var det for at undersøge, hvad denne forandring ville have af betydning for elevernes læring og trivsel. Dette kan ses som en form for interventionsforskning, hvor vi vil forandre for at undersøge og undersøge for at forandre (Knudsen, 2016).

6.2.2 Beskrivelse af undervisningsforløb

Udeundervisningsdagen var planlagt til 6. årgang bestående af 32 elever, 3 lærere og 1 pædagog i tidsrummet 8.00-18.00. Undervisningsforløbet var et tværfagligt forløb mellem natur og teknologi, håndværk og design, idræt samt understøttende undervisning, hvor formålet var, at eleverne skulle fordybe sig i, hvordan 'Træet som ressource' har haft en betydning for mennesket - i et historisk og nutidigt perspektiv. Eleverne kom igennem læringsaktiviteter/workshops, hvor de ved hjælp af snitteteknikker forarbejdede træ til en smørekniv (håndværk og design), lærte at tænde et bål og undersøgte processen (idræt) samt lærte om afbrænding af træ i relation til fotosyntese (n/t). Undervisningen i uderummet var yderligere præget af pædagogiske perspektiver og værdier fra det idrætsfaglige perspektiv; *friluftsliv og lejrliv*. I friluftsliv kan der beskrives tre pædagogiske værdier; stemning, sensation og kompetence, hvortil der hører praksisformer til (Andkjær, 2018). Aspekterne af friluftsliv i dette undervisningsforløb bidrog med udvikling af de pædagogiske værdier; kompetencer og stemning. Kompetencerne kom til syne ved gennemførelse af praksisformerne; friluftsliv som samarbejdsprojekt og friluftsliv som mestringsprojekt, hvor der respektivt var fokus på teambuilding, teknikker og håndværk. Den pædagogiske værdi 'stemning' sås i form af praksisformen; friluftsliv som økopædagogik, hvor der er fokus på det at være på tur (Andkjær, 2018). Udeundervisningsforløbet placerede sig derfor inden for udeskoleformen, der i teorien kombinerer undervisning i nærmiljøet med lejrliv (Jordet, 2012).

Der er vedlagt en oversigt over undervisningsforløbet fra udeundervisningsdagen (se bilag 2)

6.2.3 Afgrænsning

Vi har valgt at afgrænse vores undersøgelse til at fokusere på elevernes læringsmiljø, og hvordan eleverne har mulighed for at lære og at trives i dette miljø. På denne måde spørger vi ikke ind til lærerens holdning eller intentioner til udeundervisningsforløbet, men fokuserer på, hvordan eleverne agerer, lærer og trives på en udeundervisningsdag under de rammer, læreren har sat.

Forskningsmæssigt er udeskole et nyt fænomen, og derfor er en naturlig afgrænsning i, hvad der findes af litteratur og teori på området.

Undersøgelsens empiriindsamling er afgrænset til at fokusere på følgende observationspunkter

- Læringsaktiviteter
- Pauser og samlinger
- Interaktion mellem elever

6.2.4 Valg af teori

Læringsteoriene fra Dewey og Lave & Wenger supplerer hinanden, da teorien om praksisfællesskaber giver en forståelse af, hvordan læring knytter sig til sammenhænge og situationer, som eleverne har mulighed for at indgå i, hvori tilegnelsen af viden sker inden for et fællesskab. Det er dermed en relationel forståelse. Deweys teori om erfaringer og motivation taler for, at man kan tilrettelægge et bestemt type læringslandskab, der handler om deltagelse snarere end beskuen. Tilgangen er således også relationel, men erfaringspædagogikken har fokus på individet som centrum, da fokus er ved deltagernes individuelle erfaringer. Derfor komplementerer synes vi, at de to teorier hinanden godt.

Deci og Ryans selvbestemmelsesteori og Banduras teori om mestringsforventninger understøtter hinanden godt, da de begge tager udgangspunkt i, at motivation er et personligt begreb. Banduras teori understøtter og udfolder Deci og Ryans begreb om kompetence. Teorierne valgt, da de kan forklare vores forståelse af trivsel.

Jordet er den eneste udeskoledidaktiker, hvoraf han var et naturligt valg. Dette suppleres med teori fra udeskoleforskning.

6.2.5 Valg af metoder

Valget af metoder ligger inden for den kvalitative forskningstradition, der muliggør at undersøge forhold, der er vanskelige at iagttage og måle på anden vis (Tanggaard & Brinkmann, 2015). I det følgende vil observation som metode blive beskrevet og valget heraf. Slutteligt vil spørgeskema som metode blive beskrevet og vurderet.

6.2.5.1 Valg af observation som metode

Den kvalitative observationsmetode koncentrerer sig om menneskelige aktørers handlinger og interaktioner i de praksisser, de indgår i (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Observationer kan fortælle om, hvad en gruppe af mennesker foretager sig på et bestemt sted på et bestemt tidspunkt (Østergaard, 2017). Observation som metode kan bidrage til at forstå og forklare praksisudøverens adfærd, og hvordan denne er forbundet med de overordnede samfundsmæssige forhold. Med andre ord er der fokus på at få situeret de observerede mikroprocesser i en makrosammenhæng (Østergaard, 2017). Derfor er observationsmetoden et godt valg for vores undersøgelse, da den muliggør, at vi kan undersøge interaktioner og den sociale kontekst mellem eleverne på et bestemt tidspunkt et bestemt sted. Ydermere er observation som metode et vigtigt redskab, men bør også være en ønskværdig egenskab, at besidde som lærer. Ved observation bliver det muligt at reflektere over sin egen praksis med henblik på at udvikle og forberede sin undervisning (Bjørndal, 2003). Der findes forskellige metoder til observation af undervisning, hvoraf der blandt andet kan nævnes observation samt videoobservation. I det følgende vil der blive redegjort for disse.

6.2.5.2 Valg og vurdering af videoobservation

Videoobservation giver observatøren mulighed for at følge, hvordan mennesker handler i forskellige sammenhænge ved både at have fokus på deltagerens interaktion med det materielle og det sociale miljø (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Videoobservationer giver den mulighed, at det filmede kan betragtes som 'tidligere nutidige', da hændelsesforløbet ikke længere er fortidig, da det findes på video (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Videoobservationer kan på denne måde hjælpe os med at forstå og skabe mere objektive observationer, da man har mulighed for at gense episoder igen og igen. Man kan således aflæse og forstå situationerne fra flere vinkler (Mottelson & Muschinsky, 2017). Videoerne muliggør ydermere, at det ikke kun er det talte sprog, der indfanges, men også de fysiske og de ordløse handlinger (Tanggaard & Brinkmann, 2015).

Videoptagelserne fra udedagen er foretaget med en håndholdt iPad (Bjørndal, 2003). Optagelserne kan på denne måde ses som sociale konstruktioner i sig selv, da det er forskerens mening i form af valg af, hvad der fandt sted, der bliver filmet. Videodata ses dermed som hermeneutiske aktiviteter, da data indsamles på grundlag af forskerens teoretiske og kulturelt betingede forståelse af de pågældende fænomener (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Observation skal ses som en selektiv perception, da forskeren ikke kan opfange eller indsamle data på alt, hvad der foregår. Derfor vil der kun være nogle ting, der bliver registreret, mens andet ikke vil få fokus

(Østergaard, 2017). Observatørrollen for videooptagelserne kan ses som ‘deltager, der observerer’. Dette betyder, at forskeren har haft en lav grad af involvering med de udforskede og deltager ikke i praksissen, men står på afstand og observerer (Østergaard, 2017). Observatørrollen kan medvirke til at sætte spørgsmål ved observationsmetodens pålidelighed (reliabilitet) og gyldighed (validitet). Dette er en problemstilling, som forskeren må forholde sig til. Dette kommer til udtryk gennem den påvirkning forskeren kan have ved sin tilstedeværelse i praksissen (Østergaard, 2017).

Det etiske i forbindelse med videodata spiller en væsentlig rolle i denne metode. Forældrene blev på forhånd informeret om brugen af videodata og havde mulighed for at fravælge, at deres børn ikke måtte videfilmes eller data heraf måtte bruges til denne undersøgelse (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Videooptagelserne er ikke vedlagt som bilag, da vi udelukkende har rettigheder til at observere ud fra videoerne og ikke videregive disse.

6.2.5.3 Valg og vurdering af observationer

Da det ikke er muligt at registrere alt gennem videodokumentation (jf. ovenstående) samt det faktum, at vi på udedagen ikke havde overblik over, hvorvidt videoerne var brugbare til nærmere undersøgelse, valgte vi at supplere videoobservationerne med den mere gængse form for observation: vores øjne og notering samt efterfølgende at nedskrive yderligere observationer. Igennem dagen observerede vi på elevernes interaktioner og samtaler med hinanden. Fordelen ved observationerne i dette tilfælde er, at de kan supplere det, som ikke blev registreret på videoerne samt at eleverne ikke på samme måde følte, at de blev filmet eller overvåget, hvilket kan være medvirkende til en mere autentisk og realistisk adfærd grundet observatørrollen (Bjørndal, 2003). Ulempen er dog, at observationerne kan være præget af subjektive tilskrivninger samt tiden fra observationen til nedskrivningen kan gøre, at den reelle observation og det nedskrevne ikke er identisk med virkeligheden (Mottelson & Muschinsky, 2017).

6.2.5.4 Valg og vurdering af spørgeskema

Udover at bruge observation som forskningsmetode, har vi yderligere valgt at foretage en spørgeskemaundersøgelse for at få elevernes ‘stemme’ med i undersøgelsen. Når undersøgelsen bringes i spil giver det dermed os mulighed for at sammenholde vores observationer med aktørernes oplevelser af dagen (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Spørgeskemaet åbner mulighed for at forstå elevens perspektiv på en dybere måde end ved observationer. På den måde minder det om et interview (Bjørndal, 2003). Ligheden mellem et interview og spørgeskema er, at det i princippet kan være de samme spørgsmål, der stilles, og det er de samme processer, man i forberedelsen af

spørgsmålene skal igennem. Forskellen er, at eleven selv formulerer sig skriftligt, og man har ikke mulighed for undervejs i spørgsmålene at rette op på misforståelser eller bede om uddybende svar, hvilket kan ses som en svaghed for spørgeskemaet. Der er dermed en risiko for, at besvarelsene vil forekomme overfladisk og kortfattet (Bjørndal, 2003). Fordelen ved spørgeskemaet er, at man har mulighed for at stille de samme spørgsmål til mange personer, da svarene udformes skriftligt, hvilket gør processen mere overskuelig og håndgribelig at bruge.

Spørgeskemaet indeholder udelukkende kvalitative spørgsmål omkring udeundervisning og samarbejdsrelationer i klassen. Spørgsmålene er formuleret som åbne spørgsmål, der giver eleverne mulighed for at udtrykke deres egne overvejelser og refleksioner. Det giver mulighed for at afdække uvidenhed, misforståelser og uventede forestillinger, som forskeren ikke havde tænkt (Bjørndal, 2003). Dette giver frihed til de spørgende i deres udformning af svar, hvilket er medvirkende til mere nuancerede informationer, end hvis det havde været lukkede svarmuligheder (Bjørndal, 2003).

Svarene fra spørgeskemaundersøgelse bruges til at forstå, hvad eleverne har lært, og hvordan de har oplevet en skoleuge med og uden udeundervisning. I bilag 3 ses spørgeskemaet fra henholdsvis den ene og den anden uge. I udformningen af spørgsmålene er der taget højde for, at eleverne skal forstå de begreber, der er anvendt i formuleringen, og at eleverne er bevidst om, hvad der spørges ind til samt hvorledes de skal svare på spørgsmålene i forhold til begrundelser (Bjørndal, 2003).

6.2.6 Metodernes samspil

Forskningsmetoden observation bidrager til at belyse læreprocesserne i udeundervisning, da undervisningsaktiviteterne kan registreres, således at det er muligt at gense de 'tidligere nutidige'. Dette sammenholdes med en spørgeskemaundersøgelse af eleverne, hvor der er mulighed for at få informationer omkring, hvordan eleverne oplevede udeundervisningsdagen, og hvilken læring de tager med derfra. På denne måde supplerer og understøtter de to metoder hinanden. Vores metode benytter sig på denne måde både af den fænomenologiske tilgang i form af spørgeskemaer og den hermeneutiske tilgang i form af videoobservationerne og fortolkningerne heraf. Dette bidrager til at øge undersøgelsens validitet, da begge tilgange er medvirkende til at fortælle om fænomenet, hvilket ligeledes er med til at styrke reliabiliteten af undersøgelsen.

6.2.7 Analyse og bearbejdning af data

Til at behandle det empiriske materiale har vi valgt at nedfælde, hvad der foregår i videoerne, som kan ses som en slags transskription af observationerne. De transskriberede videoobservationer og spørgeskemaer har vi kategoriseret. På baggrund af databehandlingen i form af kategoriseringer, er der udvalgt tre temaer, der vil ligge til grund for analysen. Disse temaer er udvalgt på baggrund af induktive og deduktive tilgange. Den induktive tilgang ses ved, at der findes en tematik, på baggrund af empirien, der efterfølgende forsøges beskrevet ved hjælp af teori. Den deduktive tilgang forsøger modsat at teste en bestemt teori på baggrund af empirien (Rienecker & Jørgensen, 2017).

De tre temaer er:

- Tema 1: Samarbejde i grupper (deduktiv tilgang)
- Tema 2: Aktive og handlende elever (induktiv tilgang)
- Tema 3: Udeundervisning som rammesætning (deduktiv og induktiv tilgang)

Igennem opgaven vil der for at underbygge påstande, blive benyttet citater, som henviser til udvalgte transkriptionsdele samt elevsvar fra spørgeskemaet. Dette ses i bilag 4. Citaterne er markeret med tal i parentes kan findes i bilaget. I videomaterialet dannes et generelt indtryk af, at alle eleverne havde tættere samvær og kommunikation med andre, og der var enkelte situationer, hvor eleverne var alene og sad uden for fællesskabet.

6.2.8 Præsentation af fund

6.2.8.1 Samarbejde i grupper

Gennem læringsaktiviteter og teambuilding befinder eleverne sig i grupper, hvor de forsøger at løse og samarbejde om opgaverne. Observationerne underbygger dette.

“Fire elever sidder tæt rundt om bålet, hvor en forsøger at bruge tændstålet, mens en anden bevæger tørt græs tættere på gnisterne. To elever snitter spåner” (61)

Der er ikke noget tidspunkt, hvor eleverne løser opgaver individuelt. Eleverne fremhæver selv i spørgeskemaet samarbejde som en arbejdsform, som en ting de har lært ved dagen.

“Jeg synes man lærte at hjælpe og lave gruppearbejde” (65)

6.2.8.2 Aktive og handlende elever

Hele dagen foregår der planlagte aktiviteter, som gør, at eleverne er aktive i deres proces. De er i læringsaktiviteterne hele tiden i gang med at eksperimentere og prøve nye ting af, mens de i pauserne er meget fysisk aktive.

“En gruppe skal få tennisbolden transporteret fra en bænk rundt om en sten og tilbage igen på tid. Tre af eleverne snakker sammen om, at tagrenderne skal være på jorden, da bolden så ikke har så stor sandsynlighed ved at falde ud - eleverne beslutter at prøve det” (62)

Eleverne arbejder hele tiden ud fra noget konkret, som de foretager sig, og de handler derfor aktivt i deres processer samt forsøger at hjælpe hinanden med ind i aktiviteten.

“En elev spørger: ”Kan det hjælpe at tage tændstålet tættere på spånerne? ”. Eleven svarer ikke, men flytter tændstålet tættere på” (63)

6.2.8.3 Udeundervisning som rammesætning

Gennem empirien anskues det som et gennemgående tema, at uderummet har indflydelse på muligheder i aktiviteterne samt for undervisningen. Der foregår desuden læringsaktiviteter i et rum, hvor der samtidig laves andre aktiviteter. Det er det samme rum, som eleverne holder pause i.

“En gruppe på ni elever på sidder enten på knæ eller numsen på et underlag ude på marken. De danner en cirkel sammen med læreren. Eleverne har dolke, træstykker og tændstikker i hænderne. De lytter på læreren, som forklarer, hvad der skal ske. Imens går to elever forbi med sten, og tre andre elever leger på en svævebane. Der er råb omkring eleverne” (38)

Der er en ændring af oplevelsen af at være udenfor ud fra flere svar på spørgeskemaet.

“Det var mere spændene at være udenfor end at være skolen” (64)

“Det var lidt ubehageligt at tisse udenfor” (51)

7.0 Analyse og fortolkning

7.1 Tema 1: Samarbejde i grupper

Et gennemgående tema i observationerne er, at eleverne indgår og samarbejder i mange forskellige grupper i løbet af udeundervisningsdagen.

“En gruppe af elever sidder og forsøger at tænde et bål med tændstål. Eleverne har lige haft en workshop, hvor de skulle lære at tænde et bål. Eleverne lykkedes med dette med en

tændstik, men vil nu forsøge, om de ligeledes kan lykkedes med at tænde et bål med et tændstål. Gruppen af elever tager hurtigt opgaven på sig og bliver grebet af opgaven” (1)

For at kunne betragte en gruppe som et praksisfællesskab, skal tre dimensioner i fællesskabet være til stede: *gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire* (Wenger, 2004). Disse tre begreber vil blive brugt til at underbygge, hvorvidt ovenstående situation betragtes som læring i et praksisfællesskab.

Gensidigt engagement i praksisfællesskabet

I bålaktiviteten bidrager eleverne med forskellige funktioner, mens de samarbejder. I videosekvensen ses det, at eleverne indtager forskellige funktioner/roller i gruppearbejdet.

“To piger snitter spåner til bålet, en anden pige finder tørt græs og en fjerde pige forsøger at slå gnister med tændstålet” (2)

Samarbejdet fungerer mellem eleverne, og de er engagerede for opgaven. De har gennem deres funktioner ‘snitter’, ‘bålfodrer’ og ‘båltænder’ mulighed for at have indflydelse på de handlinger og opgaver, der finder sted i fællesskabet. Dette er karakteriserende for dimensionen ‘gensidigt engagement’. Fordelingen af roller er hverken ikke italesat eller organiseret verbalt mellem eleverne eller påduttet af læreren. Elevernes forskelligheder kommer på denne måde til syne i fællesskabet, da de har forskellige forståelser af, hvad der vil få gang i bålet. Eleverne er åbne og respekterende overfor hinanden. De lytter og tager imod tips og råd fra hinanden.

“Prøv at putte flere spåner på” (3)

“Gør det lidt hurtigere med tændstålet” (4)

Når eleverne indtager forskellige roller i fællesskabet, kan det ses som en skabelse af en unik identitet for dem jf. Wenger. Eleverne kan se dem selv i rollen som ‘snitter’, ‘bålfodrer’ og ‘båltænder’. De ser deres egen rolle som vigtige for fællesskabet. Disse roller giver mening i situationen for dem. Alle rollerne er nødvendige for, at eleverne kan lykkes med opgaven. De forskellige roller giver mulighed for flere forskellige sanseindtryk og mulighed for at integrere refleksive og tavse vidensformer.

“Skal vi ikke prøve at flytte bålet hen til et andet sted” (5)

Eleverne har tavse vidensformer i forhold til, hvordan de tænker, man bedst tænder bålet. Det er ikke noget, de snakker om, men de har en ide om, at det er således det kunne hænge sammen. Når eleverne har mulighed for at bidrage til fællesskabet, er det medvirkende til at danne og opretholde det gensidige engagement, der kan definere dem som et fællesskab.

Fælles virksomhed i praksisfællesskabet

Eleverne har fra starten haft et fælles projekt om at lære at bruge tændstål til at tænde et bål. Opgaven binder eleverne sammen, og de forstår meningen med opgaven. De skal finde ud af at tænde bålet med tændstål. Dette skaber en fælles virksomhed omkring opgaven, der binder eleverne sammen og skaber sammenhængskraft i fællesskabet jf. Wenger. Eleverne samarbejder om opgaven og viser gensidigt engagement til opgaven (jf. ovenstående afsnit). I fællesskabet opstår der små forhandlinger undervejs.

“Kan vi ikke flytte bålet et andet sted?” (6)

“Skal vi ikke tilføje spåner og tørt græs for at få ild?” (7)

Disse forhandlinger opstår gennem den undersøgende og eksperimenterende tilgang, eleverne har til opgaven. Eleverne forholder sig hele tiden aktivt til, hvordan de bedst tænder bålet, hvilket kan ses som meningsforhandler jf. Wenger.

Fælles repertoire i praksisfællesskabet

Igennem båletændingen udvikler eleverne rutiner og ressourcer for, hvordan de skal tænde bålet. Eleverne har fælles lært, hvordan de skal slå gnister med et tændstål, og hvad det vil sige at ‘fodre’ et bål med spåner og tørt græs. Dette er et tegn på fælles repertoire jf. Wenger, som ligeledes er et tegn på konstituering og sammenhængskraft i et fællesskab. Det fælles repertoire er medvirkende til, at eleverne kan reflektere og lære af hinanden.

“Du skal heller ikke lukke den inde for meget” (8)

“Jeg snitter lige nogle spåner” (9)

“Vi skal have noget mere brænde” (10)

Når eleverne finder det meningsfuldt at tænde et bål, kan det være et tegn på, at eleverne udvider deres ressourcer, færdigheder og viden. Eleverne udvikler gennem processen en fælles viden om, hvordan de bedst tænder bålet, der gør det muligt for dem at forstå, diskutere og skabe mening i

læringsaktiviteten. Der finder således en tingsliggørelse af abstrakte fænomener, som ellers ville have svært at forholde sig til. Når eleverne beskriver deres oplevelser med ord 'ikke at lukke den inde', er dette med til at tingsliggøre processen. Dette muliggør, at eleverne kan diskutere og reflektere over tingsliggørelsen.

Eleverne lærer meget af hinanden gennem den fælles virksomhed og deltagelse i praksisfællesskabet. Deltagerne i fællesskabet har et fælles ansvar for at lykkes med båletændingen. Eleverne tager ansvar ved ikke at give op, men bliver ved at forsøge at løse problemet om at tænde bål. De tager på denne måde ansvar om at få opgaven løst. Eleverne udvikler sig både fagligt gennem aktiviteten, men ligeledes sociale færdigheder som samarbejde og hjælpsomhed.

Trivsel i praksisfællesskabet

For at kunne trives er det vigtigt, at man kan indgå et fællesskab. Når eleverne oplever at være med i aktiviteter, hvor der er fokus på samarbejde og på det at gøre hinanden bedre, kan dette være medvirkende til at skabe indre motivation, der er tegn på trivsel. I læringsaktiviteten med bålet ses det, hvordan eleverne samarbejder ved at lytte og hjælpe hinanden.

“En elev spørger ind til, om det kan hjælpe at tage tændstålet tættere på spånerne” (11)

Aktiviteten lægger op til samarbejde, hvor eleverne sammen gennem en eksperimenterende og undersøgende tilgang har mulighed for at udvikle deres forståelser. Det er gennem de handlinger og interaktioner, de har med hinanden, at vi kan se, at læringsaktiviteten muliggør, at eleverne kan samarbejde og gøre hinanden bedre. Tegnet på trivslen ses gennem elevernes tilhørsforhold til fællesskabet jf. selvbestemmelsesteorien.

Det ses ligeledes i andre sammenhænge, at eleverne gerne vil hinanden det bedste.

“En elev spørger en anden, hvor han har grenen fra. Eleven med grenen (til svævebanen) viser ham, hvor han har fundet den, og de leder sammen efter en ny” (12)

“En dreng spørger om, han ikke skal hjælpe en anden dreng med, hvordan han skal holde øksen og placere træet på huggeblokken” (13)

Ud fra observationerne finder eleverne det naturligt at hjælpe hinanden i de situationer, de kommer i. Dette kan ses som, at eleverne indtager 'mesterlære-roller', hvor de deler ud af deres erfaringer for hinanden. Eleverne, der indtager mestrelærerollen prøver på denne måde at hjælpe de legitime perifere elever med at blive et fuldgældigt medlem af fællesskabet jf. Lave og Wenger. Dette kan

opfattes som trivselsfremmende for både mesterlæreren og den perifere deltager, da mesterlæreren videregiver sin viden (føler sig kompetent) til den perifere deltager, som opnår ny viden fra det fuldgyldige medlem.

“En dreng kigger på, mens fire piger prøver at tænde et bål. Han bliver ikke spurgt, om han vil prøve. Han spørger læreren, om der er flere ting til at lave gnister med” (60)

I en observation ses det, hvordan en dreng står udenfor fællesskabet. Han er et perifert medlem jf. Lave og Wenger. Eleverne inviterer ikke drengen (det perifere medlem) ind i deres praksis. Han får således ikke mulighed for at prøve at bruge tændstålet og bidrage til den fælles virksomhed og udvikling af repertoiret. Han får ej mulighed for at bidrage til det fælles engagement. Med Deweys briller kan dette forstås som, at den manglende motivation fra drengens side til at deltage og handle i aktiviteten, handler om egenskaben ved personens relation til praksisfællesskabet. Drengen føler ikke en relation til de andre elever og er dermed ikke motiveret for at deltage. Dette kunne interpreteres ud fra drengens spørgsmål til læreren om, hvorvidt der er flere tændstål. I den ytring udtrykkes det, at eleven gerne vil prøve at bruge tændstålet. Den beskrevne situation kan ses som værende trivselshæmmende for drengen, da han ikke har et tilhørsforhold eller mulighed for medskabelse.

Opsummering

Gennem bålaktiviteten ses det, hvordan eleverne udfører en fælles virksomhed, hvor eleverne udvikler et fælles repertoire gennem meningsforhandlinger af deres oplevelser og erfaringer med begreber og tingsliggørelser omkring båltændingen. De bidrager med forskellige handlinger, der tilføjer fællesskabet gensidigt engagement. Observationerne viser, at eleverne selv kan forblive i og fastholde sig i et praksisfællesskab uden nogen støtte fra læreren. Den undersøgende tilgang tillader, at eleverne kan skifte positioner og bidrage med deres forskelligheder. Eleverne oplever autonomi i processen. Eleverne kan opleve succesoplevelser gennem at lykkes med at tænde bål samt i etableringen af praksisfællesskabet. I praksisfællesskabet ses der mange tegn, som kan være trivselsfremmende. Hvis en elev ikke kan bidrage gennem deltagelse eller se sin relation til praksisfællesskabet, kan dette være trivselshæmmende.

7.2 Tema 2: Aktive og handlende elever

I det følgende tema vil vi analysere, hvorvidt det at være en aktiv og handlende elev kan være lærings- og trivselsfremmende.

En af læringsaktiviteterne på udedagen er, at eleverne skal lave mad over bål. Det skal bl.a. udføres i en jordovn. Eleverne skal i løbet af dagen forberede og udføre opgaver, der gør, at de kan ende ud med at spise en kalveculotte.

“Eleverne finder materialer til et bål, lærer at tænde et bål, graver et hul, finder sten, varmer sten op, bygger jordovnen, pakker kød ind, holder øje med kødet, tager kød op, serverer kødet og rydder op” (14)

Der er mange delprocesser, der skal gå op for, at projektet om at lave mad i en jordovn kan lykkes. Projektet er fælles for klassen. Ved introduktion af dagen får de at vide, at de fælles kommer til at få opgaver og dermed fælles bidrage til, at de kan lykkes med at få aftensmad. Dette kræver, at eleverne tager ansvar gennem deltagelse, således madlavningen lykkes. Hele klassen kan derved betragtes som et praksisfællesskab, hvor de har mulighed for at have indflydelse på udførelsen af opgaverne. Eleverne får derved et stort ansvar. Som praksisfællesskab kommer de i mål med opgaven, hvilket kan ses som en positiv mestring for klassen, at de sammen kunne mestre denne opgave. Dette kan være medvirkende til at skabe succesoplevelse for klassen.

Læring gennem erfaringer

I bålaktiviteten, der blev refereret til i tema 1, ses det, hvordan en gruppe af elever arbejder med at få tændt et bål. Når eleverne undersøger og eksperimenterer med at få ild i bålet, kan dette ses som en aktivitet, hvor eleverne har mulighed for gennem øvelser at opleve at blive bedre. Det ses, hvordan eleverne bliver bedre til at tænde bålet gennem de erfaringer, de gør sig. Gennem refleksioner og afprøvninger opdager eleverne, hvad der virker og ikke virker. De får erfaringer med, hvordan tørt græs virker godt, og hvordan spåner kan være medvirkende til at holde gang i bålet før større styrker brænde kommer på. Det aktive element i elevernes erfaringer kommer til udtryk gennem de eksperimenter og forsøg, de gør sig, når de undersøger, hvordan de får gang i bålet. Det er først, når eleverne reflekterer over betydningen af den forandring, handlingen forårsager, at de lærer noget ifølge Dewey. Det passive element kommer her til udtryk ved underkastelsen af konsekvenserne, dvs. refleksionerne kommer i spil. Når en pige forsøger at tilføje flere spåner til bålet, er dette ikke en læring før, at hun erkender, at det er på grund af tilføjelsen af spåner til bålet, at det fortsætter med at brænde. Det er først, når pigen reflekterer over den handling, hun har foretaget ‘at tilføje spåner’, at hun har mulighed for at drage sig erfaringer af processen ifølge Dewey. Det vil sige, at pigen lærer ved at gøre og samtidigt med, at hun lærer det, hun gør.

Erfaringslæringen bygger på kontinuitetsprincippet, hvor elevernes tidligere erfaringer får indflydelse på de valg, de træffer for de fremtidige. Når eleverne ser, at det virker med tørt græs og spåner, bruger de disse erfaringer til at komme videre i bål-tændingen. Eleverne har opnået erfaringer og læring, der fortæller dem, at spåner er en god idé til at få bålet til at brænde og vælger at bruge denne læring videre i optændingen af bålet. På denne måde ses erfaringerne som en proces, hvor de kan opleve at blive bedre gennem deres erfaringer og erkendelser. Når en læringsaktivitet muliggør dette, kan det ses som grundlag for skabelse af kompetence og mestring, en succesoplevelse jf. selvbestemmelsesteorien.

Elevernes indflydelse på processen

Når eleverne samarbejder i bålaktiviteten ses det, hvordan eleverne har mulighed for at bidrage til processens forløb. Eleverne har ikke fået nogen opskrift på, hvordan de skal lave et bål. De har fået at vide, at de skal tænde et bål, og at det skal være med et tændstål. Hvordan de gør, må de selv vælge. Eleverne oplever derved en stor autonomi i udførelsen af opgaverne, der kan virke motiverende jf. selvbestemmelsesteorien. Læreren er til rådighed for vejledning og rådgivning, men det er eleverne selv, der skal være undersøgende og få erfaringer med, hvad der virker og ikke virker gennem handlinger og refleksioner. Der ligger medskabelse og involvering i erfaringsprocessen, da erfaringerne bygger på konstruktionerne af aktive og passive elementer, som eleverne selv gør sig. På denne måde bliver det erfaringerne gennem praksisfællesskabet, der bliver afgørende for, hvorvidt og hvordan de løser opgaven. Dette understøttes af Deweys forståelse af erfaringslæringen.

Bålaktiviteten kan ses som en åben opgave, hvor der ikke findes et rigtig resultat. Dette medfører en frihed til eleverne, hvordan de løser opgaven. De åbne opgaver skaber på denne måde en differentieret undervisning. En differentieret undervisning kan virke motiverende og dermed være trivsels- og læringsfremmende for eleverne, da eleverne har mulighed for at lykkes ud fra deres forudsætninger (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Eleverne indgår forskellige praksisfællesskaber

Igennem observationerne ses det, at eleverne indgår i mange forskellige praksisfællesskaber.

“Eleverne samarbejder med at udføre teambuildings opgaven: tagreder” (17)

“En gruppe elever laver bål” (18)

“Fire elever leger ved svævebanen” (19)

“Tre elever er ude at finde svampe” (20)

I observationerne ses ikke et fast mønster i, hvem eleverne indgår i praksisfællesskaber med. Eleverne har forskellige roller i de forskellige fællesskaber alt efter, hvilken fælles virksomhed, de er sammen om. I aktiviteten med tagrenderne, er det forskelligt, hvor meget autonomi de enkelte elever har i fællesskabet. Nogle elever har større indflydelse end andre på, hvad der kommer til at ske i forhold til den rolle, de indtager.

“To elever tager hurtigt styringen i gruppen” (21)

“Tre elever lytter og accepterer forslaget om ændring af hældning på tagrenden” (22)

“Prøv at tippe den lidt mere” (23)

Eleverne har ikke lige meget medskabelse i, hvordan de bedst løser udfordringen. Undervejs i aktiviteten bliver der af deltagerne accepteret forslag til forbedringer fra nogle elever. En iagttagelse er, at det er forskelligt fra praksisfællesskab til praksisfællesskab, hvem af eleverne der indtager de ledende roller samt hvor perifere eller fuldt deltagende, de er.

Mening og motivation i gøremål

Gennem udeundervisningsdagen stiller eleverne ikke spørgsmålstegn ved, hvorfor de skal gøre de aktiviteter, som læreren sætter dem til. Kun en elev nævner gennem videomaterialet, at eleven synes, at det at snitte er kedeligt.

“Eleverne samarbejder om at tænde et bål” (24)

“Eleverne skal lave mad over bål, i en jordovn og i bålgrøde” (25)

Når eleverne skal tænde et bål, giver det mening for dem, at det skal tændes, for at de kan få lavet mad. Eleverne bliver på denne måde motiveret ved at se gode, meningsfulde grunde til bålaktiviteten. Det er både gennem læringsprocessen (erfaringsdannelsen), at det giver mening for eleverne, men også adskilt fra læreprocessen i det endelige mål om at lave mad. Der er således en autenticitet i gøremålet gennem den aktive erfaringsdannelse og formålet i aktiviteten i sig selv. Aktiviteterne og den pragmatiske tilgang ved ‘learning by doing’ jf. Dewey bliver således fremmende for at skabe meningsfulde sammenhænge, der bliver en drivkraft i sig selv for eleverne. Motivationen skabes derved gennem læreprocesserne.

Gå-på-mod og fejlforsøg

Gennem observationerne ses det, hvordan de fleste af eleverne kaster sig ud i opgaverne og ikke er tilbageholdende med at gå i gang.

“Eleven begynder at hugge brænde” (26)

“Eleven finder et stykke træ og tegner en skitse af en smørekniv” (27)

Der er ingen elever, der går i stå eller nægter at begynde på opgaverne. De går alle hurtigt i gang med opgaveløsningen. Elevernes gå-på-mod kan ses som, at eleverne forventer, at de kan lykkes med opgaverne grundet deres mestringsforventninger jf. Bandura.

Det ses, at der ikke er nogen af eleverne, der italesætter fejl, der fremkommer gennem forsøgene.

“Prøv at stå med lidt mere spredte ben, når du skal slå med øksen” (15)

“Du skal prøve at sætte tændstålet tættere på det tørre græs” (16)

At lave fejl bliver på denne måde en naturlig del af processen, som giver eleverne plads til at danne sig erfaringer og erkende, hvorvidt nogle ideer har været gode eller dårlige for opgaveløsningen.

Dette er med til at skabe et anerkendende miljø, der kan ses som motivationsfremmende, da eleverne anerkendes af hinanden og hjælper hinanden med at blive bedre og til at mestre opgaver.

Positive (mestrings)oplevelser

I spørgeskemaet bliver der bl.a. spurgt *“Hvad eleverne har lært på udeskoledagen?”*. Flere elever fremhæver læringsaktiviteter, de har lykket sig med i løbet af dagen.

“Jeg lærte at tænde et bål, og det var mega fedt. Jeg var faktisk den første”. (28)

Eleven udtrykker her at have haft en god oplevelse og læring af bålaktiviteten, som han definerer sig selv ud fra. Eleven har oplevet mestring, der har skabt en positiv fortælling om det oplevede.

Dette kan ses som værende identitetsskabende for eleven. Der bliver skabt en positiv tilblivelseshistorie af, hvem han er, og hvad han kan lykkes med jf. Wenger.

“Det var flot, David²”(29)

“Var det virkelig dig David, der fik det tændt?” (30)

² David er et fiktivt navn

Når de andre elever anerkender og roser ham, oplever David anerkendelse fra fællesskabet, hvilket er bidragende for Davids identitetsudvikling. Eleven oplever anerkendelse gennem praksisfællesskabet, der medfører, at David har mulighed for at udvikle sin identitet og dermed forbedre sin trivsel gennem tilhørsforholdet.

“Se mor! Det var her vi lavede jordovnen. Jeg gravede først jord væk, så fjernede jeg stenene og til sidst fik jeg kødet op. Det var hårdt og varmt” (31)

Ved dialogen fortælles det, at han har haft en positiv mestring, som han tager med videre og definerer sig selv ud fra. Mestringserfaringen af oplevelsen kan ses ud fra den reelle mestring i at have gravet kødet fri fra jordovnen, hvor den oplevede mestring kommer til udtryk gennem den fortalte oplevede mestring, som eleven fortæller til sin mor. Hvis eleven oplever mange af disse positive fortællinger, kan dette være medvirkende til skabe en positiv selvopfattelse.

Læringsglemsel

I spørgeskemaerne opleves dagen som god af eleverne, hvor der både har været plads til sjov og læring.

“Det var sjovt” (32)

“Det var hyggeligt” (33)

“Vi havde det godt” (34)

“Det var ikke kedeligt, ligesom på skolen” (35)

“Der var mange sjovt opgaver” (36)

“Man lærte meget nyt” (37)

Ikke mange af elevernes svar er relateret til den læring, der er fundet sted. I observationerne ses det modsat, at mange af eleverne gør sig erfaringer og lærer heraf. Dette kan tolkes som, at eleverne ikke oplever, at de har lært noget, men at det har været en sjov og underholdende dag. Dette kan hænge sammen med elevernes forestilling om, at uderummet er et sjovt sted og ikke et læringsrum - som klasseværelset. De har en naturlig interesse og nysgerrighed for at undersøge og forsøge at få tændt et bål. Aktiviteterne indbyder til, at eleverne glemmer at de lærer, fordi de hurtigt bliver fordybet og grebet af opgaverne. Eleverne glemmer måske, at de er i gang med at lære. Brinkmann

taler om, at det bedste tidspunkt at lære på er, når man ikke er bevidst om, at man er i gang med at lære (Brinkmann, 2007).

Opsummering

Udeundervisningens undersøgende og eksperimenterende tilgange muliggør, at eleverne kan indgå i et fællesskab, hvor de sammen kan handle og reflektere over de erfaringer, de gør sig. Eleverne er selv medvirkende til at skabe læring, da de erfaringer, de gør sig, bliver afgørende for læringsudbyttet. Eleverne lærer ikke kun ved at gøre gennem de aktive og passive handlinger, men de lærer også, mens de gør. Der ligger autonomi og udfoldelsesmuligheder i læringsaktiviteterne, hvilket er medvirkende til at skabe en differentieret og motiveret undervisning. Den differentieret undervisning giver mulighed for, at læringsaktiviteterne er tilpasset elevernes forudsætninger, så de kan lykkes med at mestre opgaverne.

7.3 Tema 3: Udeundervisning som rammesætning

I det følgende afsnit vil der blive analyseret på rammerne i uderummet, og hvorvidt de er trivsels- og læringsfremmende for eleverne.

Uderummet og de naturlige omgivelser som rammesætning

Det ses på udedagen, hvordan lærerne skaber forskellige rum i grusgraven. Der etableres tre læringsrum; et i bålhytten, et ved bålpladsen og et ude på marken. De læringsrum, der skabes, er på mange måder anderledes fra et traditionelle klasserum.

“En gruppe på ni elever sidder enten på knæ eller numsen på et underlag ude på marken. De danner en cirkel sammen med læreren. Eleverne har dolke, træstykker og tændstikker i hænderne. De lytter på læreren, som forklarer, hvad der skal ske. Imens går to elever forbi med sten, og tre andre elever leger på en svævebane. Der er råb omkring eleverne” (38)

I læringsrummet ude på marken kommer ‘anderledesheden’ til udtryk gennem ‘møbleringen’ og indretningen af rummet. Klasseværelset er fysisk indrettet til lyttende aktiviteter ved stationære møbler (Brinkmann, 2007). Uderummet er ikke indrettet med møbler, der giver bestemte forventninger til, hvorledes rummet skal bruges. Læringsrummet bærer præg af, at eleverne kan bruge rummet mere til udfoldelse og eksperimenterende arbejde, hvor rummet tillader at det bruges til at snitte og lave bål i, som ikke havde været muligt i et inderum på skolen. Indretningen af

uderummet bliver dermed ikke begrænsende for aktivitetsmulighederne. Uderummet understøtter således, at elever er aktivt handlende væsener.

Det er kan være svært for læreren at få eleverne til at tale om, hvad der sker i forbrændingsprocessen. Eleverne fortsætter med at få bålet til at blive ved med at brænde. Nogle elever reagerer ikke på lærerens spørgsmål i aktiviteten, og det kan tyde på, at de har svært ved at afkode rummet som et læringsrum, hvor der foregår læring og ikke bare en aktivitet.

“Læreren spørger eleverne 3 gange, hvad de ser når bålet brænder - men flere eleverne fortsætter med at pille ved bålet og reagerer ikke på lærerens spørgsmål” (43)

“Det var lidt forvirrende hvor langt frikvarteret var og sådan noget” (44)

Rummene, der skabes på udedagen, bærer præg af, at de ikke er skabt eller indrettet til undervisning på forhånd. På denne måde kan uderummet ses som et *ikke-intentionelt rum*, da der i mindre grad er fastlagte og kulturelt styrede forventninger til, hvad der skal ske (Andkjær, 2018). Det skal ses i modsætning til klasseværelset, hvor rummet på forhånd er skabt til læring og undervisning, og at eleverne har en forventning til inde rummets intention, hvor imod de ikke kender uderummets affordance.

Et uforudsigeligt rum

Udedagen blev gennemført midt i november, hvor vejret kan have en afgørende betydning for, hvordan aktiviteterne kan gennemføres i uderummet (Mygind, 2005).

“Der er is på vandpytterne” (39)

“Solen skinner. Eleverne går rundt uden jakker på” (40)

“Eleverne sidder rundt om bålet og varmer sig” (41)

Da vejret på udedagen er præget af solskin og stille vejr, muliggør dette, at mange af aktiviteterne foregår overalt i grusgraven. Aktiviteterne er præget af fysisk aktivitet, og der er bålaktiviteter, der gør, at man kan få varme ved bålet. Vejret er stabilt under udedagen og bliver på denne måde ikke en forstyrrende faktor for brugen af rummene. Vejret kan have indflydelse på, hvorvidt aktiviteterne tilpasser sig uderummet eller uderummet tilpasser sig aktiviteterne (Mygind, 2005). Der ligger dermed en uforudsigelighed i at tage undervisningen med udenfor.

“En mand kommer forbi lejrpladsen. Han tager billeder af eleverne til lejrpladsens hjemmeside” (42)

Det er ikke kun vejret, der er uforudsigeligt. Da det er et offentligt sted, at undervisningen foregår, kan der opstå situationer, læreren ikke kan planlægge sig ud af. Læreren har ikke kontrollere, hvem der er i uderummet eller forhindre dem i at være det. Manden kan ses som et forstyrrelse element i undervisningen, men er en præcis for undervisning i uderummet.

Bevægelsesrummet

Både læringsaktiviteterne samt frikvarterne bærer generelt præg af bevægelse og fysisk aktivitet.

“To piger bærer store sten fra bakkerne omkring marken og ind til jordovnen, mens to drenge graver et hul til jordovnen, de skiftes til at grave” (45)

Det ses, at eleverne for at løse opgaver skal benytte sig af fysisk aktivitet og bevægelse. Der bliver hentet sten, som eleverne skal gå med og transportere fra området i grusgraven, og det er ikke muligt at benytte sig af hjælpemidler. Terrænet er ujævnt og bakket, og det naturlige miljø gør, at de skal bruge mange kræfter på at flytte stenene.

“En gruppe af drenge løber op af bakken for at prøve en tur på svævebanen. Her svæver de ned med en pind, som kan køre på torvet” (46)

I frikvarterne er eleverne meget fysisk aktive og nysgerrige på grusgravens område, og hvad det kan. De bevæger sig og er fysisk aktive, når de løber op ad skrænterne. Alt bevægelsen er kamufleret i leg, og den fysiske bevægelse er en forudsætning for at kunne køre på svævebanen. Uderummet kan på denne måde ses som et varieret bevægelsesrum, hvor eleverne udvikler motoriske færdigheder gennem den fysiske aktivitet i uderummet. Der skabes nogle nye bevægelsesmønstre i forhold til det traditionelle klasserum.

Det grænseoverskridende rum

I spørgeskemaundersøgelsen fremgår det, at eleverne har haft gode og dårlige oplevelser på udeundervisningsdagen. Det at være i naturen kan være overskridende for nogle elever, mens det for andre ikke vil være det.

<i>Gode ting</i>	<i>Dårlige ting</i>
------------------	---------------------

<p>“Vi gik derhen” (47)</p> <p>”Det var godt der blev tændt bål så man ikke frøs” (48)</p> <p>“At blive beskidt” (49)</p> <p>“Dej og blev helt malet til”(50)</p>	<p>“Det var lidt ubehageligt at tisse udenfor” (51)</p> <p>“At vi skulle være der i lang tid” (52)</p> <p>“Det var koldt i starten” (53)</p> <p>“Jeg fik brandsår fra svævebanen”(54)</p>
---	---

At have undervisning udenfor ses både af eleverne som godt og dårligt. For nogle af eleverne opleves uderummet som grænseoverskridende, idet de bliver nødt til at tisse udenfor og ikke kan ‘låse’ sig ind i et rum. En anden elev fremhæver, at det er for lang tid at være udenfor. Ingen af eleverne fremhæver gåturen, som en dårlig ting. Flere elever fremhæver, at de synes, at det har været en god ting, at de kan blive beskidte af naturen gennem deres leg. Andre påpeger dog, at de får brandsår eller sår i forbindelse med svævebanen og klatring i træer. I uderummet er aktiviteterne og frikvarterne præget af risikofyldt leg, hvor eleverne klatre, bruger svævebanen, snitter og hugger brænde.

Ved den første samling på lejrpladsen taler læreren om toiletbesøg.

”Læreren fortæller, at toiletbesøg foregår i naturen bagved en bakke og peger derop. Flere elever fniser, mens tre piger reagerer med at tage hånden hurtigt op. To piger kigger på hinanden og gør store øjne. Pigen spørger: “Hvad nu hvis, nogen af drengene har råbt om der er nogen, og jeg ikke hører det, og de så kommer op?” Flere piger kommenterer “så må jeg holde mig hele dagen””(65)

”En pige til en anden. Jeg har lige tisset deroppe. Det var faktisk fint” (66)

Pigens spørgsmål og de andre pigers reaktioner om toiletforholdene kan ses som en utryghed ved situationen. Ud fra pigernes reaktioner kan tolkes, at eleverne finder det grænseoverskridende at tisse udenfor og som noget, de ikke har lyst til. Der kan være tale om en angstoverskridelse, da de kaster sig ud i noget, som de ikke bryder sig om, og som de kan være bange for (Hedegaard & Barfod, 2017). Flere elever benytter sig i løbet af toiletbrug i naturen og erkender, at det faktisk var fint. Hermed overskrides en grænse, som de inden dagen havde. Når eleverne overvinder deres frygt

og efterfølgende erkender, at det var ok, kan dette ses som en succesoplevelse, der kan være trivselsfremmende, da de oplevede at mestre udfordringen.

Flere rum i et rum

Læreren har skabt forskellige rum i grusgraven. Disse rum er ikke afgrænset af fysiske vægge, hvor der skal åbnes en dør, før man kan komme ind i rummet. Rummene er gennemsigtige og transparente.

“En dreng kommer ind i bålhytten. Ingen eleverne bemærker dette” (55)

“To piger kommer gående forbi en læringsaktivitet. Ingen reagerer på dette” (56)

“Der er råb og larm i baggrunden. Eleverne forstyrres ikke af det” (57)

Eleverne går ind, ud og igennem de læringsrum, der bliver skabt. Dette virker ikke forstyrrende for eleverne, at der kommer nogle ind i rummet eller der er larm i baggrunden. Eleverne forbliver koncentreret og fordybet i deres læringsaktivitet. Oftest bemærker eleverne ikke, at der kommer nogle ind i rummet før, at de bliver tiltalt personligt. Det virker naturligt for eleverne, at der sker fysisk aktivitet rundt om dem. I uderummet bliver der ‘højere til loftet’, hvor larmen ikke bliver reflekteret af fysiske vægge. Larmen forsvinder ud og bliver ikke i rummet.

Kritisk blik på uderummet

Ved frokostpausen er der to piger, som ikke kan finde et sted at sidde.

“En pige går rundt med sin madpakke i hånden og er søgende i sit blik. Hun går lidt rundt i kort tid, før hun sætter sig på en sten ca. 2-3 meter væk fra bålstedet. Hun har front ind mod en større gruppe elever” (58)

“En pige sætter sig længere væk fra gruppen alene og spiser sin madpakke. De andre elever sidder sammen i par eller større grupper” (59)

Begge piger sætter sig længere væk fra de andre elever og placerer sig uden for fællesskabet i frokostpausen. De er dermed ikke en del af fællesskabet i frokostpausen, hvor de andre elever har sat sig sammen i flere smågrupper rundt omkring. Der er flere muligheder for, at eleverne kan sidde sammen med andre, men de vælger at sidde lidt væk fra dem. Det ses som udfordrende for eleverne at finde deres plads i fællesskabet. De søger efter en plads, men ender med at sætte sig alene. Uderummet, modsat klasseværelset, har ikke kulturelle forventninger til, hvor man sidder og spiser.

Den større frihed uderummet giver, betyder at eleverne selv må bestemme, hvor de sætter sig og spiser. Pigerne er usikre på, hvor deres 'plads' er i uderummet og vælger således at placere sig udenfor fællesskabet. Den manglende tilhørsforhold og rammesætning af spisefrikvarteret kan hæmme elevernes trivsel.

Opsummering

Uderummet i form af de naturlige omgivelser indeholder grænseoverskridende aktiviteter, ikke-intentionelt forventninger om, hvorledes rummet bruges og varieret bevægelsesmønstre i forhold til den fysiske aktivitet. Uderummet er uforudsigeligt, hvilket betyder, at vejret og aktiviteterne må tilpasses til uderummet samt at larm og fysisk aktivitet ikke er en forstyrrende faktor for eleverne i uderummet. Vi ser, at læring og trivsel også opstår i uderummet på grund af dets affordance.

8.0 Diskussion og handleperspektiver

I dette afsnit sammenholdes resultater fra analysen med forskning, som vi forholder os til. Vi vil på baggrund af dette opstille handlingsforslag til, hvordan dette fremadrettet betyder for læreren.

8.1 Kan udeundervisning foregå i alle fag?

I analysen fremkommer det, hvordan den undersøgende tilgang til læringsaktiviteterne er medvirkende til at skabe praksisfællesskaber og meningsfulde sammenhænge, både i forhold til læreprocessen og det endelige formål med aktiviteten, for eleverne. Læringen i praksisfællesskabet skabes gennem meningsfulde sammenhænge, der er et tegn på, at læring og trivsel fremmes. Forskning understøtter, at undersøgelses- og praksisorienterede undervisningsmetoder, med fokus på elevernes egne erfaringsdannelser, kan påvirke elevernes faglige og trivselsmæssige udvikling positivt (Undervisningsministeriet, 2014 d). Vores undersøgelse og forskning viser således tegn på, at undersøgelses- og praksisorienteret undervisning er godt for eleverne.

Et kritisk blik på udeundervisning og den undersøgende metode er at se på fagenes betydning. Alle fagene på udedagen er karakteriseret ved pragmatiske arbejdsmetoder, der er en del af fagenes fagformål (se bilag 5). Dermed kan fagene have en fordel i sig selv, når de bruges til udeundervisning. Forskning peger på, at udeskole kan praktiseres i alle fag, i alle aldre og på tværs af fag (Undervisningsministeriet, 2014 d). Vi kan ud fra vores undersøgelse ikke sige noget om, hvorledes udeundervisning er godt i andre sammenhænge end ovenstående fag.

8.1.1 Handleperspektiv

For læreren betyder dette, at han må tænke sit fag ind i uderummet, således uderummet og faget understøtter hinanden. Læreren skal tænke uderummet som et læremiddel, der skal didaktiseres til fagets indhold, der understøtter udeundervisnings læringsformer. Uderummet må ikke bruges ukritisk, da et samspil mellem faget og uderummet er afgørende for kvaliteten af læringen og trivslen. Lærerens didaktik og rammesætning er vigtige forudsætning for, hvorvidt udeundervisningen er trivsels- og læringsfremmende.

8.2 Opfølgning på elevernes læring?

I analysen ses der tegn på læring i uderummet. Men hvad er læring egentligt? Ifølge Dewey ses læring på udedagen gennem udviklingen og progressionen i elevernes erfaringer gennem de enkelte aktiviteter, hvor Lave og Wengers læringssyn bidrager med, at eleverne lærer gennem og af fællesskabet. Eleverne kan på udedagen bruge deres læring og erfaringer i forskellige sammenhænge. Hvorvidt eleverne kan bruge deres erfaringer og læring i andre sammenhænge end udedagen, kan vi ikke sige noget om ud fra vores empiri, såvel som vi heller ikke kan sige noget om, hvad eleverne egentligt tager med sig af læring fra undervisningen. Vi kan heller ikke se, om eleverne lærer mere eller bedre på grund af udeskole, da vi har ikke haft en kontrolklasse til at sammenligne læringsudbytte med.

På udedagen indgår eleverne i mange forskellige praksisfællesskaber, hvor der opstår læring. Dette medfører, at det kan være svært for læreren at orientere sig i, hvad det egentligt er, at eleverne lærer og får med sig udedagen. Der sker ikke nogen fælles refleksioner eller opsamling til sidst, hvor læreren har mulighed for at få indblik i elevernes refleksioner fra læreprocesser. Forskning peger på, at undervisningen fra uderummet skal følges op på hjemme i klassen, således undervisningen ikke kommer til at stå som enkeltstående begivenheder. Udeundervisning skal ses i en sammenhæng (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2015).

8.2.1 Handleperspektiv

Dette betyder for læreren, at han skal følge op på undervisningen udenfor, således han opnår indblik i elevernes læring. Dette kan gøres ved at trækkes elevernes erfaringer ind i klassen, så der kan samles op og bygges videre på de erfaringer, eleverne har gjort sig i uderummet. Opfølgningen bidrager til at sætte elevernes erfaringer og oplevelser i nye og større sammenhænge, således de opnår en dybere forståelse og læring. Undervisningen bygger således på erfaringslærens principper

om kontinuitet og samspil, hvor udedagen kommer til at blive en fælles referenceramme for den videre undervisning.

8.3 Er udeundervisning trivsels- og læringsfremmende for alle?

Eleverne motiveres og trives på udedagen gennem indflydelse og selvbestemmelse i læreprocesserne og praksisfællesskabet. Det kommer til udtryk gennem tilhørsforhold og mulighed for mestring af opgaver. Forskning fremhæver, at udeskole har en positiv påvirkning af den indre motivation for skolearbejdet og kan skabe motivation for læring (TEACHOUT, 2017). Der er imidlertid ikke meget forskning, der peger på, at eleverne mistrives i udeskole. Dette kan ses som en kritik af forskningen, da det opleves, at forskere har prøvet at bekræfte, hvorfor det er godt og ikke forholdt sig kritisk (Barfod, Ejbye-Ernst, & Bentsen, 2017). I analysen fremstår det, at en manglende struktur og rutine, til hvordan man er i uderummet, kan være medvirkende til at skabe usikkerhed blandt nogle elever. Der ses tegn på, at manglende relation til praksisfællesskabet kan være demotiverende for nogle elever. Med et trivsels perspektiv kan der tales for, at de skiftende roller er trivselsfremmende, da eleverne har mulighed for at udfolde sig i forskellige roller og situationer. Ligeledes kan grænseoverskridende aktiviteter i form af; at være ude hele dagen, indgå i farlige lege og tisse i naturen være udfordrende. Vi ser således nogle risikoområder i forhold til, at ikke alle elever finder udeskole motiverende og trivselsfremmende. Omvendt ses det, at uderummet i sig selv, i naturlige omgivelser, har trivselsfremmende faktorer i at kunne skabe succesoplevelser gennem grænseoverskridende aktiviteter, at uderummet er præget af ikke-intentionelle intentioner, der giver eleverne større udfoldelses- og bevægelsesmuligheder samt er larm ikke en forstyrrende faktor. Forskning fremhæver, at det fysiske miljø i form af omgivelserne kan øge trivsel og læring (Bentsen & Ejbye-Ernst, Forskning i udeskole, 2015).

8.3.1 Handleperspektiv

For læreren betyder dette, at han skal være opmærksom på, at det ikke er alle elever, der har lige nemt ved at være i et anderledes rum samt struktur. Læreren kan med et vågent blik på elevernes adfærd hjælpe og støtte eleverne til at håndtere uderummet. Læreren kan ved brug af differentiering understøtte elevernes forudsætninger til at lykkes med opgaverne. Ligeledes kan uderummet hjælpe læreren med at understøtte eleverne trivsel og læring i brug af bevægelse og fysisk aktivitet på en naturlig måde. Læreren kan således gennem sin klasseledelse og didaktik medvirke til at øge elevernes trivsel og læring.

8.4 Undersøgelsens metode - et kritisk blik

Gennem brugen af (video)observationer muliggøres et subjektivt valg af, hvilke situationer der filmes eller nedfældes. Dette kan skabe en overvægt af observationer, som får udeundervisning til at fremstå positivt, da det er os, der vælger, hvilke situationer vi finder interessante at filme. Da vi ydermere har en stor interesse for udeliv, kan der ligge en subjektiv holdning til, om udeundervisning er godt for elevers trivsel og læring. Dette kan være medvirkende til at præge undersøgelsen i en mere positiv retning. Dermed kan der være en fare for, at det bliver vores oplevelse af dagen, som bliver skrevet frem i undersøgelsen og ikke elevernes. Dette er dog forsøgt begrænset ved at benytte spørgeskema og video.

Da vi var deltagende på hele udedagen, har vi haft mulighed for at se på videoerne i en større sammenhæng end de enkelte videosekvenser kan. Derved kan vi tillægge handlingerne i videoerne noget, som umiddelbart ikke kan ses på videosekvensen. Det er en styrke, at vi har en forståelse af sammenhængen, men det kan også være blændende for at se på sekvensens betydning isoleret set.

Ved at analysere på vores data med en forforståelse kan vi have tillagt eleverne noget, som de ikke selv har oplevet på samme måde i situationen. Vi kan drage nogle resultater, som ikke stemmer overens med elevernes synspunkt. Det har vi forsøgt at opveje med et kvalitativt spørgeskema, og vi får dermed mulighed for at se deres oplevelser af dagen. Spørgsmålene er stillet bredt og åbent i spørgeskemaet, og dermed ikke fokuseret specifikt på trivselsbegrebet. Eleverne skriver korte sætninger i spørgeskemaet, og dermed bliver deres fulde oplevelse af dagen ikke uddybet, og vi får dermed ikke adgang til deres fulde refleksioner (Bjørndal, 2003). Et kvalitativt interview kunne have understøttet vores undersøgelse, da dette ville give mulighed for uddybende svar og tanker (Tanggaard & Brinkmann, 2015). Da trivsel er et subjektivt begreb jf. Petersen ville et interview have kastet et mere divergent lys på deres opfattelse af begrebet. Dermed ville vi kunne opnå en bedre forståelse og leve os ind i, hvordan trivsel (og læring) kunne forstås ud fra et elevperspektiv.

9.0 Konkluderende betragtninger

Udeundervisning kan gennem sin praksis- og samværsformer være medvirkende til at skabe en indre motivation i eleverne, hvor de har mulighed for at have selvbestemmelse, opleve kompetence og indgå i et forpligtende fællesskab. Den indre motivation kan være et tegn på trivsel. Vores empiri viser, at udeundervisning bidrager til at fremme læring og trivsel gennem de gode meningsfulde sammenhænge, men også gennem de erfaringsbaserede læringsprocesser samt gennem deltagelse i

praksisfællesskaber. Uderummet bidrager med en anden affordance i form af det ikke-intentionelle rum, grænseoverskridende aktivitet og nye bevægelsesmønstre, der muliggør, at udeundervisning kan opleves som trivsels- og læringsfremmende. Ud fra empirien ses det ikke, om eleverne lærer, fordi de trives eller trives fordi de lærer, men vi kan se, at trivsel og læring hænger tæt sammen.

Som lærer skal man dog have for øje, at det ikke er alle elever, der trives i uderummet, hvorefter grænseoverskridende aktiviteter og manglende struktur kan ses som tegn herfor. Dette kan læreren understøtte gennem klasseledelse og didaktik. Udeundervisning kan således være et svar på at opfylde skolereformens mål om at skabe varierede og differentierede læringsformer, undersøgende og anvendelsesorienterede undervisningsformer, der på en og samme tid understøtter målsætningen om at fremme læring og trivsel.

10.0 Litteraturliste

- Altinget.dk. (7. juni 2013). *Aftale mellem regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti om et fagligt løft af folkeskolen*. Hentet 28. marts 2018 fra Altinget.dk:
https://www.altinget.dk/misc/130607_Endelig%20aftaletekst.pdf
- Andkjær, S. (2018). Friluftsliv og outdoor i skolen. I J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen, & E. Volshøj, *Motion og bevægelse i skolen* (s. 206-224). København: Hans Reitzels Forlag.
- Barfod, K., Ejbye-Ernst, N., & Bentsen, P. (2017). *Udeskoledidaktik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bengt-Pedersen, C., & Klausen, S. H. (u.d.). *Den Store Danske*. Hentet 16. april 2018 fra [www.denstoredanske.dk](http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./socialkonstruktivisme):
http://www.denstoredanske.dk/Sprog,_religion_og_filosofi/Filosofi/Filosofi_og_filosoffer_-_1900-t./socialkonstruktivisme
- Bentsen, P., & Barfod, K. (2012). *www.skoven-i-skolen.dk*. Hentet 28. marts 2018 fra www.skoven-i-skolen.dk: http://www.skoven-i-skolen.dk/sites/skoven-i-skolen.dk/files/filer/PDF-filer/udeskole_printnet_final.pdf
- Bentsen, P., & Ejbye-Ernst, N. (16. september 2015). *Forskning i udeskole*. Hentet 18. april 2018 fra [Emu.dk](https://www.emu.dk): <https://www.emu.dk/sites/default/files/Forskning%20i%20udeskole.pdf>
- Bjørndal, C. R. (2003). *Det vurderende øje - observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus: Forlaget Klim.
- Brinkmann, S. (August 2007). Motivation gennem handling og gøremål - et pragmatisk perspektiv. *Motivation*, s. 91-101.
- Brunn Jensen, B. (2017). Deltagelse som forudsætning for læring, trivsel og sundhed. I A. Schulz, & J. von Seelen, *En skole i bevægelse. Læring, trivsel og sundhed* (s. 25-45). København: Akademisk Forlag.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse* (2. udg.). (H. Fink, Ovs.) København: Hans Reitzels Forlag.
- Dohn, B. N. (1. november 2011). *Motivation*. Hentet 9. april 2018 fra www.blivklog.dk:
<http://www.blivklog.dk/motivation/>
- Ebdrup, E. (15. Februar 2012). *Hvad er hermeneutik*. Hentet 10. april 2018 fra www.videnskab.dk:
<https://videnskab.dk/kultur-samfund/hvad-er-hermeneutik>
- Hedegaard, K., & Barfod, K. (2017). Idræt i udeskole. I N. Ejbye-Ernst, P. Bentsen, & K. Barfod, *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger* (s. 225-239). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hyllested, T., & Rasmussen, C. S. (2013). *Skolen i virkeligheden. Omgivelserne som læremiddel*. København: Forlaget UP - Unge Pædagoger.

- Jensen, J.-O., & Sandseter, E. B. (2015). *Vildt og farligt - om børn og unges bevægelsesleg*. København: Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2012). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Oslo: Cappelen Damm A/S.
- Jørgensen, C. (13. december 2017). *Sådan bruger du motivation til at skabe trivsel for dine medarbejdere*. Hentet 12. april 2018 fra www.blog.as3transition.dk: <https://blog.as3transition.dk/stress-og-trivsel/s%C3%A5dan-bruger-du-motivation-til-at-skabe-trivsel-for-dine-medarbejdere>
- Knoop, H., & m.fl. (2017). *Elevers fællesskab og trivsel i skolen. Analyser af Den Nationale Trivselsmåling*. Randers: Dansk center for undervisningsmiljø.
- Knudsen, L. (2016). Interventionsstudier. I S. Glasdam, G. Hansen, & S. Pjengaard, *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område - indblik i videnskabelige metoder* (s. 316-337). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mikkelsen, M. (4. oktober 2017). Udeskole styrker både læring og trivsel. *Kristeligt dagblad*. Hentet 17. april 2018 fra <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/udeskole-styrker-undervisningen>
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser. Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Rienecker, L., & Jørgensen, P. S. (2017). *Den gode opgave. Håndbog i opgaveskrivning på videregående uddannelser* (5. udgave udg.). København: Samfundslitteratur.
- Rønn, C. (2006). *Almen videnskabsteori for professionsuddannelserne - iagttagelse, viden, teori og refleksion*. København: Akademisk Forlag.
- Saugstad, T. (2017). Introduktioner til centrale pædagogiske teoretikere. Jean Lave. I P. Østergaard Andersen, & T. Ellegaard, *Klassisk og moderne pædagogisk teori* (3 udg., s. 804-807). København: Hans Reitzels Forlag.
- Schulz, A., & von Seelen, J. (2017). *En skole i bevægelse. Læring, trivsel og sundhed*. København: Akademisk Forlag.
- Shelter, R. (2005). Erfaring og læring i naturklassen. I E. Mygind, *Udeundervisning i folkeskolen. Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003* (s. 232-255). København: Museum Tusulanums Forlag.

- Skoven-i-skolen.dk. (2011). *Skoven-i-skole.dk*. Hentet 3. marts 2018 fra Skoven-i-skole.dk:
<http://www.skoven-i-skolen.dk/content/uteskole-%E2%80%93-en-del-av-skolens-utvidede-1%C3%A6ringsrom>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø*. København: Akademisk Forlag.
- Smedegaard, S., & Skovgaard, T. (2018). Trivsel og bevægelse i skolen. I J.-O. Jensen, H. T. Jørgensen, & E. Volshøj, *Motion og bevægelse i skolen* (s. 225-239). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog* (2 udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- TEACHOUT. (6. oktober 2017). *TEACHOUT*. Hentet 17. april 2018 fra skovskolen.ku.dk:
skovskolen.ku.dk/dokumenter/TEACHOUTphdprojekter.pdf
- Taarsted Jørgensen, H. (2015). *Redskabsgymnastik* (2. udg.). Aarhus C: Systime.
- Undervisningsministeriet. (2014 d). *Forskningsbaseret viden om varieret læring, udeskole, bevægelse og lektiehjælp*. København: Rambøll, Aarhus Universitet, Professionshøjskolen Metropol, UCC Professionshøjskolen og VIA University College. Hentet 17. april 2018 fra <http://www.uvm.dk/-/media/Filer/UVM/Folkeskolereformhjemmeside/Ressourcecenter/140916%20Varieret%20aering%20udeskole%20bevaegelse%20og%20lektiehjaelp.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2015 a). *Forskning i udeskole*. Hentet 28. marts 2018 fra [www.emu.dk: https://www.emu.dk/sites/default/files/Forskning%20i%20udeskole.pdf](http://www.emu.dk/https://www.emu.dk/sites/default/files/Forskning%20i%20udeskole.pdf)
- Undervisningsministeriet. (25. juli 2017 b). *Notat om projektet "Udvikling af Udeskole"*. Hentet 15. april 2018 fra [www.uvm.dk: https://uvm.dk/publikationer/ressourcecenter-for-folkeskolen/varieret-undervisning/2014-notat-om-projektet-udvikling-af-udeskole](http://www.uvm.dk/https://uvm.dk/publikationer/ressourcecenter-for-folkeskolen/varieret-undervisning/2014-notat-om-projektet-udvikling-af-udeskole)
- Undervisningsministeriet. (23. februar 2018 c). *Styrket trivsel er et væsentligt mål med folkeskolereformen*. (H. B. Larsen, Redaktør) Hentet 28. marts 2018 fra [www.emu.dk: https://www.emu.dk/modul/styrket-trivsel-er-et-v%C3%A6sentligt-m%C3%A5l-med-folkeskolereformen](http://www.emu.dk/https://www.emu.dk/modul/styrket-trivsel-er-et-v%C3%A6sentligt-m%C3%A5l-med-folkeskolereformen)
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsis, *Empiriske undersøgelser og metodiske greb. Grundbog til de pædagogiske professionsuddannelser* (s. kapitel 1). København: Hans Reitzels Forlag.
- Aaen, S., & Nielsen, G. (2006). *Trivsel, sundhed og sundhedsvaner blandt 16-20-årige i Danmark*. København: Sundhedsstyrelsen. Hentet 7. april 2018 fra <https://www.sst.dk/~media/60BC455D349A47278DDCC8C89DCBFA38.ashx>

11.0 Bilagsoversigt

Oversigt over bilag

- Bilag 1 - Udeskoles centrale kendetegn
- Bilag 2 - Undervisningsplan over udeundervisningsdagen
- Bilag 3 - Spørgeskema til eleverne
- Bilag 4 - Oversigt over observationer og svar fra empirien
- Bilag 5 - Fagformål for undervisningsfagene