

STEDBASERET UNDERVISNING



Tekst
Frank Storgaard, lektor,
pædagoguddannelsen, UCN

Indledning

Udeskole knyttes undervisningen ofte til steder, hvor der er mulighed for, at eleverne kan lære et fag på nye måder i en ny, specifik kontekst. Valg af steder, hvor undervisningen skal foregå, bør indgå som en del af lærerens didaktiske overvejelser. Det udvalgte sted giver mulighed for at arbejde med undervisningens faglige indhold, hvilket kan berige undervisningen med nye perspektiver og dermed også bidrage til en anderledes og mere værdifuld læring, end den eleverne opnår i den traditionelle klasseundervisning. I et forsknings- og udviklingsprojekt på University College Nordjylland har et samarbejde mellem lærer- og pædagoguddannelsen haft fokus på den stedbaserede undervisning. Projektet har blandt andet beskæftiget sig med udvikling af udeskoledidaktik, hvor den

stedbaserede læring har haft en central rolle. Projektet viste, at det er en didaktisk udfordring for de medvirkende pædagoger og lærere ude på skolerne at inddrage stedet som en del af undervisningens læringsmiljø. Der har været mange gode eksempler på inddragelse af stedet (se de øvrige artikler om "Udeskole på menuen i madkundskab" og "At se skoven for bare træer"), men der har også været udfordringer, og mange særlige forhold, der gør sig gældende, når der arbejdes med stedbaseret undervisning. Denne artikel vil på baggrund af projektets foreløbige resultater og litteraturstudier give nogle bud på, hvordan der kan arbejdes systematisk og didaktisk med den stedbaserede undervisning som en vigtig faktor i skolernes udeskolearbejde. Artiklen vil gennemgå, hvad stedbaseret undervisning er, og beskrive, hvilke didaktiske overvejelser der er nødvendige for at inddrage stedets læringspotentiale.

Skolen og det omgivende samfund
Med baggrund i folkeskoleloven fra 2014 og tanken om den åbne skole med mål, der har til hensigt at understøtte en mere varieret skoledag til fordel for elevernes læring, så må skolen i højere grad samarbejde med det lokale idræts-, kultur- og foreningsliv. Skolens fag er ofte karakteriseret ved at være løsrevet fra den virkelighed, der er uden for skolen, og ofte kan fagenes indhold virke teoretisk og abstrakt for eleverne. Man kan derfor spørge, hvordan de danske skoler kan være med til at skabe forbindelse mellem skolen og det omgivende samfund. Udeskole har været en vigtig pædagogisk tilgang for at besvare det spørgsmål. I Danmark har vi i de senere år set en øgning i antallet af skoler, der arbejder med udeskole som en grundtanke i undervisningens opbygning (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2015; Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen, 2017). Udeskole er en bred betegnelse for regelmæssig undervisning uden for skolen i natur- eller



kulturomgivelser (Bentsen & Ejby-Ernst, 2015). Udeskolebegrebet har netop en indbygget forestilling om at forbinde skolens indhold og den virkelighed, der eksisterer uden for klasselokalet. I udeskole er formålet at skabe denne forbindelse ved blandt andet at arbejde med den stedbaserede undervisning som et vigtigt afsæt for didaktikken.

Den norske forsker Arne Jordet har følgende udlægning:

"ELEVER OG LÆRERE BRUKER SKOLENS OMGIVELSER SOM LÆRINGSARENA SOM GIR MULIGHETER FOR Å ISCENESETTE OPPLÆRINGEN PÅ HELT ANDRE MÅTER ENN I KLASSEROMMET. HER FORHOLDER DE SEG SÅ TIL OBJEKTER, FENOMENER OG ARTEFAKTER SOM KUNNSKAPSKILDER OG LÆREMIDLER SOM DE FINNER I OMGIVELSENE. UTE I LANDSKAPET KAN DE OGSÅ TA MED SEG LÆREMIDLER SOM FOR EKSEMPEL FOTOAPPARAT OG VIDEO, MENS LÆREMIDLER SOM BL.A. GPS, KART OG KOMPASS KAN BRUKES PÅ EN MER AUTENTISK MÅTE. SKOLEN ER ALTSÅ IKKE HENVIST TIL KUN Å BRUKE TEKSTBASERT, SYMBOLSK KUNNSKAP I UNDERVISNINGEN, MEN KAN I TILLEGG HENTE IMPULSER TIL DANNINGSARBEIDET I SKOLENS YTRE OMGIVELSER "

Jordet, 2009.

Med Arne Jordets citat ses omgivelserne uden for skolen som en værdifuld læringsarena, der giver nogle særlige læringsmuligheder. Når læreren i undervisningen skaber forbindelse til skolens nærmiljø og det omgivende samfund, opstår der mulighed for, at eleverne kan finde og forholde sig til nye objekter, fænomener og artefakter, som er anderledes end dem, de møder i klasserummet. Konteksten, her forstået som det sted, undervisningen foregår, kan derfor have en betydning for elevernes interesse (Bølling, 2013, s. 10). Steder uden for skolen kan medvirke til at skabe en øget motivation for at lære mere. Når man går uden for skolen, i naturen, nærmiljøet eller det omgivende samfund, handler det blandt andet om at opsøge steder, der giver mulighed for at lære om et fags temaer og indhold på den mest optimale måde. Læring er ikke noget, der kun finder sted i en formel skolemæssig kontekst, men også i alle andre uformelle kontekster, man befinder sig i. Ved at opsøge andre steder end det læringsmiljø, man har i klasselokalet, opnås der mulighed for at forbinde undervisningen med objekter, fænomener og

artefakter som kundskabskilde og middel til den enkelte elevs læring, som ikke er til stede i klasselokalet (Jordet, 2010).

Den stedbaserede undervisning kan beskrives som situeret, hvilket betyder, at læring sker i et forhold mellem omgivelserne og de mennesker, der er en del af fællesskabet. Lave og Wenger betegner det som sociale praksisfællesskaber (Lave & Wenger, 2003). Eleverne kan i fællesskab tilskrive stedet en ny meningsbetydning ud fra de oplevelser, de får på stedet. Vigtigheden af, hvad der bringes ind i dialogen eleverne imellem og lærerne og eleverne imellem, er med til at give eleverne en større forståelse af og mening i det, som er undervisningens hensigt. Didaktikken i den stedbaserede undervisning bliver da et spørgsmål om at bringe undervisningens indhold og mål i spil over for udvalgte steders muligheder og kvaliteter via kommunikation og dialog med eleverne. Alt dette udfolder sig i et socialt praksisfællesskab mellem lærer og elever, som på mange måder er anderledes end det, der findes i klasselokalet. Derved kan der arbejdes didaktisk med, at et sted rummer en

række værdifulde læringsmuligheder gennem objekter, fænomener, artefakter og mennesker, som læreren har mulighed for at koble med undervisningens faglige indhold og mål. Samtidig opstår der nye praksisfællesskaber, hvor eleverne kan lære af hinanden. Det er denne artikels hensigt at se nærmere på denne forskel, der er på et udvalgt steds autentiske læringsmuligheder, og de læringsmuligheder, som klasselokalet ellers er begrænset af. Det er af stor betydning, at læreren i et didaktisk perspektiv er i stand til at afkode et sted i forhold til at se på stedets kvaliteter og muligheder for at skabe en større interesse og motivation over for det læringsindhold, et bestemt fag eller fagområde måtte have.

Anvendelse af stedets kvaliteter som en del af undervisningen

I nordisk forskning finder man begrebet stedbaseret læring eller stedbaseret undervisning, fx Bentsen (2011), Jordet (2010), Dahlgreen & Szczepanski (2001), og i den internationale forskning omtales stedets anvendelse som Place Based Learning (Gruenewald, 2003). I udeskoleforskning er stedet som



Foto: Frank Storgaard

"ET STED ER EN PSYKISK OG SOCIAL KONSTRUKTION I DEN FORSTAND, AT STEDET FØRST BLIVER ET STED I DET ØJEBLIK, DET GØRES TIL GENSTAND FOR MENNESKELIG IAGTTAGELSE OG DERMED TILSKRIVES MENING ELLER BETYDNING. STEDET ER SÅLEDES KONSTRUKTIONER, DER ER KNYTTET TIL DE FORVENTNINGSSTRUKTURER, DER SKABES OG OPRETHOLDES GENNEM TÆNKNING OG KOMMUNIKATION"

Kruse, 2010, s. 78.

læringsarena en del af forståelsen af udeskole. Det vigtige er, at stedet har en særligt indbygget autenticitet, som ikke findes på samme måde i et klasseværelse. Det, at et sted er autentisk, kan karakteriseres som, at det giver mulighed for førstehåndsoplevelser, som foregår et sted, der bidrager til elevernes oplevelser og læring (Dahlgreen & Szczepanski, 2001. "Et sted" kan være mange steder: en skolehave, en skovsø, et kunstmuseum, en retssal m.v., men helt centralt er det, at stedet giver oplevelser, som kun kan opnås, ved at man er der selv. I Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger opdeler Kirsten Bak Andersen udeskoleundervisningen i tre forskellige typer af steder (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen, 2017, s. 193-194):

1. Undervisning, der foregår i skolegården eller i et særligt indrettet område. Der er ikke nogen særlige krav til stedet, da undervisningsaktiviteterne i princippet kan foregå alle steder. Der kan også være tale om steder og rum, som beskytter mod vejret og derfor gør det lettere at gennemføre undervisningen ude, eller når man fx spiller på trommer i en tunnel og opnår en lydeffekt, som man ikke vil kunne finde inde i klasselokalet.
2. Undervisningen foregår et specifikt sted, hvor omgivelserne bliver genstand for undervisningen, f.eks. et lokalt museum, en kunstners atelier, en musikers øvelokale osv.
3. Undervisningen foregår netop på dette sted, fordi man har etableret en særlig relation til dette sted eller dets beboere.

I det første eksempel, som K.B. Andersen præsenterer, inddrages stedet ikke aktivt, da stedet kvaliteter ikke har betydning for undervisningen som sådan, mens stedet i de to efterfølgende eksempler har en afgørende betydning for, hvordan stedet kan tænkes didaktisk i undervisningen.

Ud over at stedet har nogle kvaliteter med nogle læringsmuligheder, der kan bringes i spil i udeskoleundervisningen og det fag, der undervises i, har stedet også en afgørende betydning for, hvordan vi oplever og forholder os til de steder, vi besøger. Stedet er mere end et sted, hvor vi lærer og får kundskab. Vi forbinder os aktiv med stedet, fordi vi bringer vores psyke, vores mentale tilstand og vores følelser med i den opfattelse, vi har af stedet.

Søren Kruse definerer det på følgende måde: "Et sted er en psykisk og social konstruktion i den forstand, at stedet først bliver et sted i det øjeblik, det gøres til genstand for menneskelig iagttagelse og dermed tilskrives mening eller betydning. Stedet er således konstruktioner, der er knyttet til de forventningsstrukturer, der skabes og opretholdes gennem tænkning og kommunikation". (Kruse, 2010, s. 78).

Vi forbinder os til et sted på mange måder. Væk fra klasselokalet skærpes vores sanser på nye måder, og det giver mulighed for at lære på en anderledes måde. Stedet er mere end bare en læringsarena. Det bliver også et sted, som fungerer som kundskabskilde, som Jordet beskriver det (2010). Jeg vil i det følgende afsnit se nærmere på stedet som læringsarena og kundskabskilde i et overordnet perspektiv. Læreprocesser i udeskole på udvalgte steder er ikke en ren kognitiv proces, men også

sanselige, kropslige, affektive og sociale processer, der knytter sig til det at lære (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen, 2017).

Stedets kvaliteter set i et sanseligt/kropsligt perspektiv

Alle steder består af bestemte objekter, stemninger, fænomener, artefakter og eventuelt personer, som eleven møder på stedet. Disse forhold, som man finder på et givent sted, appellerer til os på forskellige måder. Det kan være på et sanseligt/kropsligt, affektivt, kognitivt eller et socialt plan og ofte i en kombination af disse. Selv om det i praksis er svært at skille begreberne ad, vil jeg i det følgende sætte dem i relation til det at besøge et bestemt sted i en undervisningsmæssig sammenhæng.

Det særlige for udeskole er, at sanser og krop aktiveres på en måde, der er ny og anderledes sammenlignet med den måde, vi kropsligt er til stede på i klasseværelset. Forskningen viser, at elever bevæger sig mere og får højere puls, når de er ude sammenlignet med inde i klasseværelse (Mygind, 2005). Desuden har et dansk casestudie vist, at børn gennemsnitligt er mere end dobbelt så fysisk aktive i løbet af en skoledag i skoven sammenlignet med en almindelig skoledag (Mygind, 2013). Stedet som fx skoven medvirker dermed til, at eleverne bevæger sig mere og anderledes end klasselokalet giver mulighed for. Man kan tale om, at kroppen forbindes og indvæves med det sted, man befinder sig på. Merleau-Ponty siger det på følgende måde: "Kroppen er bæreren af væren-i-verden, og det at besidde en krop betyder for et levende væsen at slutte sig til et bestemt miljø, smelte sammen med særlige

forehavender" (Merleau-Ponty, 1994, s. 20). Kroppen bliver så at sige en del af et sted, og jo længere tid vi er et bestemt sted, des mere sammenvæves vi med det.

I Claus Ottensens model BIU (Bevægelse i Undervisningen) beskriver han fem kategorier for bevægelse: legende aktiviteter, strukturering af undervisningen, kropsliggørelse af det faglige indhold, situeret anvendelse – 'on location' og æstetiske læringsaktiviteter (Ottesen, 2014). I princippet kan alle fem kategorier foregå ude, men Ottensens fjerde kategori er særligt rettet mod udeskole. Her er der tale om bevægelsesaktiviteter, hvor eleverne arbejder med fagenes indhold 'on location'. Som et supplement til at arbejde med et fagligt indhold inde i skolen er eleverne aktive med stoffet og anvender deres viden og færdigheder på nye måder på steder i særlige situationer. Det danner grundlag for tilegnelse af ny, meningsfuld viden. Der er ifølge Ottesen tale om situeret anvendelse af skolens fag, hvor fagenes indhold anvendes i den 'rette' kontekst eller situation, og hvor forskellige arbejdsformer også inddrages. Når det kropslige inddrages i undervisningen, giver det også anledninger til flere forskellige arbejdsmåder med nye anvendelsesformer og handlemåder i forbindelse med det fag, som eleverne arbejder med. Med Merleau-Pontys sætning om, at kroppen slutter sig til et bestemt miljø og Ottensens formulering om, at kroppen skal inddrages aktivt som en del af den faglige læring, betyder det, at det kropslige har en betydelig rolle i det at lære ude på et bestemt sted. Dette er blandt andet dokumenteret i konsensusrapporten "Børn, unge og fysisk aktivitet" (Krustrup, 2016).

Stedets kvaliteter set i affektivt perspektiv

Når vi møder et nyt sted, knytter vi ofte vores følelser sammen med det pågældende sted, fordi der er en særlig atmosfære, en stemning eller en oplevelse, som vi bliver opmærksomme på. Vi afstemmer os med stedet i form af et landskab, en bygning, objekter eller et særligt fænomen. Eksempelvis er en kirkegård et stille sted, med eftertænksomhed, sorg og minder. Der kan også være uhyggeligt på

kirkegården om natten, og vi kan opleve en særlig stemthed, når vi kommer der. Andre steder kan vække begejstring, glæde eller måske erindringer om tidligere oplevelser, enten fordi vi har været der før, eller fordi stedet kan forbindes med særlige sans- og følelsesmæssige oplevelser. Stedet kan også være forbundet med en række fortællinger med særlig betydning, der kan vække særlige minder, glæder eller sorger, som vi kan dele med andre. De affektive erfaringer kan have potentiale i forhold til den enkelte elev og bruges aktivt i undervisningen, men hvilke affektive erfaringer der kommer i spil, er svært at afgøre på forhånd, da det afhænger af situationen og det indhold, der arbejdes med i undervisningen. Inden for den særlige retning i udeskole, som kaldes stedbaseret læsning, knyttes det affektive netop til et særligt sted og giver derved læsningen helt særlige kvaliteter, der kan anvendes i undervisningen. Man kan bruge stedet til at forstå teksten, og omvendt kan man bruge teksten til at forstå stedet (Eggersen, 2017 s. 161). I denne interaktion mellem tekst og sted kan der opstå affektive forhold, som har betydning for læsningen og dermed den enkelte elevs læreproces. Vi knytter følelser til vores oplevelser, og det kan være vigtigt i forhold til engagementet og motivation, at vi også kan forbinde os følelsesmæssigt til et sted.

Det affektive kan ligeledes forbindes til det æstetiske erfaringsområde (Austriug & Sørensen, 2006, s. 111). Den enkelte elevs indtryk af et sted kan ofte være af æstetisk karakter, hvor eleven er optaget af det sanselige, form, farver, lys, lugte, lyde osv. Det kan eventuelt senere udtrykkes i et valgt formsprog. Formsproget kan være malerier, som man kender fra faget billedkunst. Det kan også inddrages i musikfaget eller som afsæt for danskundervisningen, hvor der eksempelvis arbejdes med digte.

Stedets kvaliteter set i et kognitivt perspektiv

Forskning tyder på, at eleverne er mere opmærksomme og husker bedre, når de arbejder i udeskole (Fägerstam, 2012). Undervisningens teoretiske tekster kan forbindes med sprog og begreber i den virkelighed, der eksisterer uden for skolen. Eleverne får mulighed for at

forbinde et hverdagsprog med et fagsprog og omvendt. Gennem aktiv handlen på stedet får eleverne erfaringer med en række begreber og forståelser, som knytter sig til stedets læringsmuligheder. I eksempelvis faget natur/teknologi vil nogle af fagets abstrakte begreber kunne iagttages og anvendes i den konkrete kontekst. En fødekæde kan studeres ved skovsøen, og temperaturer i skovsøens springlag kan konstateres ved selvsyn. Indsamling af sådanne data kan omsættes til skemaer og modeller, der leder tilbage til en abstrakt form. Det giver eleverne mulighed for forståelse af og indsigt i, hvordan data indsamles og bearbejdes, og det giver derved bedre mulighed for læring på en ny og anvendelsesorienteret måde. Elevernes oplevelser bringes med tilbage til klasselokalet, hvor de bearbejdes gennem dialog eller andre formsproglige tilgange som eksempelvis billeder, foto, digte m.v., og derved skabes der nye erfaringer. Oplevelser på det givne sted bidrager dermed til en større forståelse af det faglige indhold i de læreprocesser, som ønskes i undervisningen. Der er dog ikke garanti for, at eleverne bare ved at være ude automatisk kan forstå en fødekæde, eller hvorfor der er et springlag i skovsøen, selv om temperaturen måles. Læreren har en klar opgave i at hjælpe eleverne med at forbinde deres eksisterende viden med den nye viden, som eleverne skal erkendes. Ved at skabe en dialog med eleverne kan læreren undersøge, hvilke erfaringer eleverne har fået, og hjælpe med til, at disse erfaringer kobles med det faglige stof. Dialogen giver eleverne mulighed for at reflektere over oplevelser ude på det valgte sted. Det kan hos eleverne skabe en større bevidsthed og nye erfaringer om, hvordan skolens fag og den viden, der knyttes hertil, kan forbindes til den verden, der er uden for skolen.

Stedets kvaliteter set i et socialt perspektiv

Med baggrund i blandt andet UCN's forsknings- og udviklingsprojekt om udeskole ser det ud, som om eleverne ofte arbejder sammen i grupper i udeskole. Her muliggøres mange forskellige arbejdsformer i den særligt udvalgte kontekst. Der kan eksempelvis arbejdes undersøgende og problembaseret som en særlig måde at lære på

(Jordet, 2010). Eleverne arbejder mere på tværs af de sociale grupper, som allerede er etableret inde i klassen, og de ser hinanden på nye måder, der kan være mindre stereotype, hvilket på sigt kan have et inkluderende perspektiv blandt eleverne. Klasselokalet viser kun en lille del af de kompetencer, som eleven besidder, både socialt og fagligt. Under et besøg på et udvalgt sted er der mulighed for fælles oplevelser og fortællinger, som eleverne kan dele og tale om efterfølgende, hvilket kan medvirke til at styrke fællesskabet. Forskning viser fx, at udeskole kan bidrage til at danne nye venskaber. Deltagelse i et socialt praksisfællesskab, som udeskole næsten altid vil være, vil altid betyde en interaktion og et samvær mellem eleverne. Gennem dette samvær oplever eleverne, at de skal forholde sig til forhandling af mening med og betydning af det, der sker på stedet (Stelter, 2005). Med det menes, at eleverne indgår i forskellige situationer med egne erfaringer og oplevelser. Disse erfaringer møder andre elevers erfaringer, og derved kan der opstå ny læring. I denne interaktion vil eleverne, via den faglige diskussion, forhandle om et større meningsperspektiv, og derved vil de lære mere, end hvis de ikke skulle kommunikere med andre elever om deres opnåede erfaringer. Ethvert sted og dets forskelligt kulturelle indhold i form af objekter, fænomener, artefakter m.m., der kan kobles med et fagligt indhold, forudsætter en løbende interaktion mellem eleverne og ikke mindst med deres lærer. Det skaber et optimalt læringsmiljø, når alle deltagere delagtiggøres i forhandlingssituationen på en anerkendende og positiv måde. For den enkelte elev vil den faglige forhandling desuden medvirke til en personlig og social identitet. Hvis man i et praksisfællesskab ikke føler sig involveret, kan det få konsekvenser for ens selvopfattelse og selvværdsfølelse og dermed skabe manglende motivation i forhold til den faglige læreproces (Mygind, 2005). Det er derfor afgørende at have blik for det sociale aspekt i udeskole. Det at lære om et sted og den forbindelse, der kan erfares til det faglige stof, kan beskrives som et socialt fællesskab, et praksisfællesskab, om man vil, hvor det sociale bliver en måde at være sammen på for at lære.

Den stedbestede undervisning har altså en række kvaliteter og muligheder i relation til vores sanselige/kropslige, affektive, kognitive og sociale måder at opleve og erfare verden på. Det giver helt andre læringsmuligheder, end de som kan realiseres inde i klasselokalet. Undervisningen kan blive mere varieret, og det er muligt at forbinde fagligt indhold til en bestemt kontekst, der kan medvirke til at optimere elevernes læring. For at udnytte stedets kvaliteter og muligheder er det væsentligt, at læreren i sine overvejelser over undervisningen har viden om steder i lokalmiljøet og didaktisk formår at koble det til sit fagområde. Der er stor forskel på at gå ud i naturen og på besøg hos den lokale ejendomsmægler som led i undervisningen. Det afgørende for læreren er at skabe en sammenhæng mellem undervisningen inde og det, der foregår ude på det valgte sted. Læringspotentialet ligger netop i, hvordan og i hvilken grad man som underviser didaktisk formår at skabe transfer mellem det, der sker inde og ude. (Se også artiklen "Transfer mellem inde og ude- hvorfor og hvordan?"). I det følgende vil jeg komme ind på, hvordan vi i UCN's udeskoleprojekt har arbejdet med at udfolde en didaktik, der kombinerer stedet ude med undervisningen inde, samt betydninger af de muligheder for nye arbejdsformer, et særligt udvalgt sted kan give.

Perspektiver på anvendelse af stedet som en del af undervisningens didaktik

Når stedet bliver så vigtig en del af didaktikken, er det, fordi den stedbaserede læringstilgang kan noget, som undervisningen i klasselokalet ikke kan. I det foregående afsnit er der argumenteret for, hvorfor stedet har nogle afgørende kvaliteter i forhold til det, der skal læres i undervisningen. Gennemførelsen af undervisningen med det stedbaserede som omdrejningspunkt er allerede blevet berørt, men i forsknings- og udviklingsprojektet på UCN er vi også blevet optaget af, hvordan forskellige arbejdsformer kan udfoldes i den stedbaserede undervisning. Et centralt punkt i didaktikken i forhold til den stedbaserede undervisningen er som nævnt forholdet mellem inde og ude. Det faglige indhold i undervisningen, som foregår inde i klassen, skal

kunne relatere sig til den undervisning, der foregår ude på et udvalgt sted. Efterfølgende skal oplevelser, data og erfaringer bringes tilbage til klassen og bearbejdes aktivt i forhold til det faglige indhold, der er i undervisningen. Den stedbaserede undervisningen bør derfor altid have det formål at stå i forbindelse med det fag eller fagområde, som undervisningen omhandler. Hvis ikke dette didaktiske perspektiv er tydeligt, er der i bedste fald risiko for, at megen god læring går tabt, og i værste fald kan undervisningen være spild af tid. I udeskoleundervisningen bør der i lærerens didaktiske overvejelser indgå, hvordan et sted kan bringes i spil, i forhold til hvad der fagligt skal læres, og hvilke læreprocesser der kan arbejdes med.

Bentsen og Ernst har arbejdet med forskellige vidensformer i udeskoleundervisningen. De opdeler viden i tre vidensformer: den kataloge, den analoge og den dialoge viden (Ejby-Ernst, Barfod & Bentsen, 2017, s. 89). Den kataloge viden er den abstrakte, teoretiske viden, som fx matematiske formler repræsenterer. Den analoge vidensform er, når man går ud fra klasselokalet, og eleverne får mulighed for at forbinde den kataloge viden med det, der ses og opleves derude. Fx findes matematikken ikke kun i bøgerne; den findes i virkeligheden, hvor man kan se matematikken udfolde sig, når man beregner måler og vejer forhold, som i bøgerne kun er symbolske, abstrakte og teoretiske. Eleverne skal have mulighed være i dialog om, hvordan de forbinder det kataloge med det analoge. Her er der tale om en kommunikation mellem elever og lærer, det som Bentsen og Ernst betegner som dialogbaseret vidensform. Dialogen giver eleverne mulighed for at forbinde oplevelser med et fags begreber og forståelser: Det bliver i denne bearbejdning til erfaringer, som senere kan anvendes i undervisningen såvel inde som ude. Disse læreprocesser som både kan være præciserende, boglige og rettede mod katalog viden, og som samtidig rummer kropslige og følelsesmæssige dimensioner, kan gennem erfaringsbaserede dialoger og samtaler blive særligt meningsfulde for deltagerne. (Bentsen & Ejby-Ernst, 2015). Derfor er dialogen vigtig i undervisningsforløbet, både ude på stedet, og

også i de dialoger, der bringes med tilbage til klassen. Gennem vekselvirkningen mellem undervisningen inde og ude får eleverne mulighed for at udvikle et fagsprog. Til hvert af skolens fag knytter der sig særlige termer, begreber og forståelser, som eleverne skal lære at beherske. Man kan sige, at de skal udvikle et fagsprog til forskel fra et hverdagssprog. Fagsprog kan bringes i spil ude på stedet, hvor undervisningen foregår. I madkundskab arbejdes der fx med grøntsager og frugter, herunder råvaren ærter som begreb. Man genkender så at sige fagbegreber fra undervisningen inde på skolen. Når disse ærter skal købes ind ude i butikkerne, bliver elevernes begreb om, hvad ærter kan være, måske udvidet. Ærter er mange ting. De kan være løse, frosne, sukkerærter, bælgærter, dåseærter osv. Det bidrager til at give eleverne et udvidet begrebsbillede, der så kan bruges, næste gang der skal arbejdes med grøntsager i undervisningen. Elevernes hverdagssprog påvirkes, og langsomt erstattes det af et fagsprog for fagets begreber.

Arbejdsformer i udeskole

I undervisningen i klasselokalet sidder eleverne ofte på en stol. Det er for det meste læreren, der taler og instruerer eleverne i, hvad de skal. Undervisningen bliver organiseret med forskellige arbejdsopgaver, som ofte er bundet til en bog med tekster, opgaver og modeller som grundlag for elevernes arbejde med faget. Hvis man går uden for skolen på udvalgte steder, så opstår der helt nye muligheder for en mere varieret og anvendelsesorienteret undervisning, som folkeskoleloven netop har fokus på. Stedet og omgivelserne giver mulighed for andre arbejdsformer end dem, der findes inde i skolens klasseværelse (Jordet, 2010). Der opstår mulighed for at bruge en GPS, et kompas eller et kort, eller man kan tage et foto eller lave en film, der giver mulighed for mange nye måder at arbejde på. De forskellige arbejdsformer, som stedet giver mulighed for, og som læreren sætter i spil, udfordrer eleverne på nye måder, der er anderledes end de arbejdsmåder, der er mulighed for i klasselokalet. De forskellige arbejdsmåder giver eleverne mulighed for at anvende deres kompetencer på nye og ukendte måder. En

elev er måske god til at læse et kort, mens en anden kan bruge et kompas. En tredje elev kan bruge sine matematiske færdigheder til at forstå og oversætte det målestoksforhold, som er angivet på kortet. Arbejdsformerne udenfor giver dermed også potentielt nye muligheder for, at eleverne kan samarbejde på nye måder. Ifølge Arne Jordet møder eleverne ofte situationer udenfor, hvor arbejdsformerne enten kan være af problemløsende, undersøgende eller af praktisk karakter. Jordet siger desuden: "Lærernes udfordring er å etablere et samspil mellem den enkelte elevens erfaringer ude og skolens faglige lærestof. Læreren må sørge for å bygge bro mellem elevens erfaring og det faglige indhold" (Jordet, 2010).

En måde at etablere dette samspil på kan efter Jordets opfattelse være gennem det skabende, kreative arbejde, drama og rollespil, praktiske hands-on-aktiviteter og forskellige typer af leg som særlige arbejdsmåder i udeskole, der kan knyttes til alle fag. Det afgørende er, hvordan læreren tænker det ind i sin didaktik og organiserer undervisningen. I lærerens didaktiske overvejelser vil indgå spørgsmål som: Hvilke arbejdsformer kan virke motiverende og medvirke til at fremme motivation og læring på den bedste mulige måde. Hvilke muligheder giver stedet for forskellige typer af arbejdsformer? Hvordan er disse arbejdsformer i udeskole knyttet til stedet? Denne type spørgsmål giver mulighed for at opnå de faglige mål, der er for undervisningen, gennem et bevidst valg af arbejdsformer.

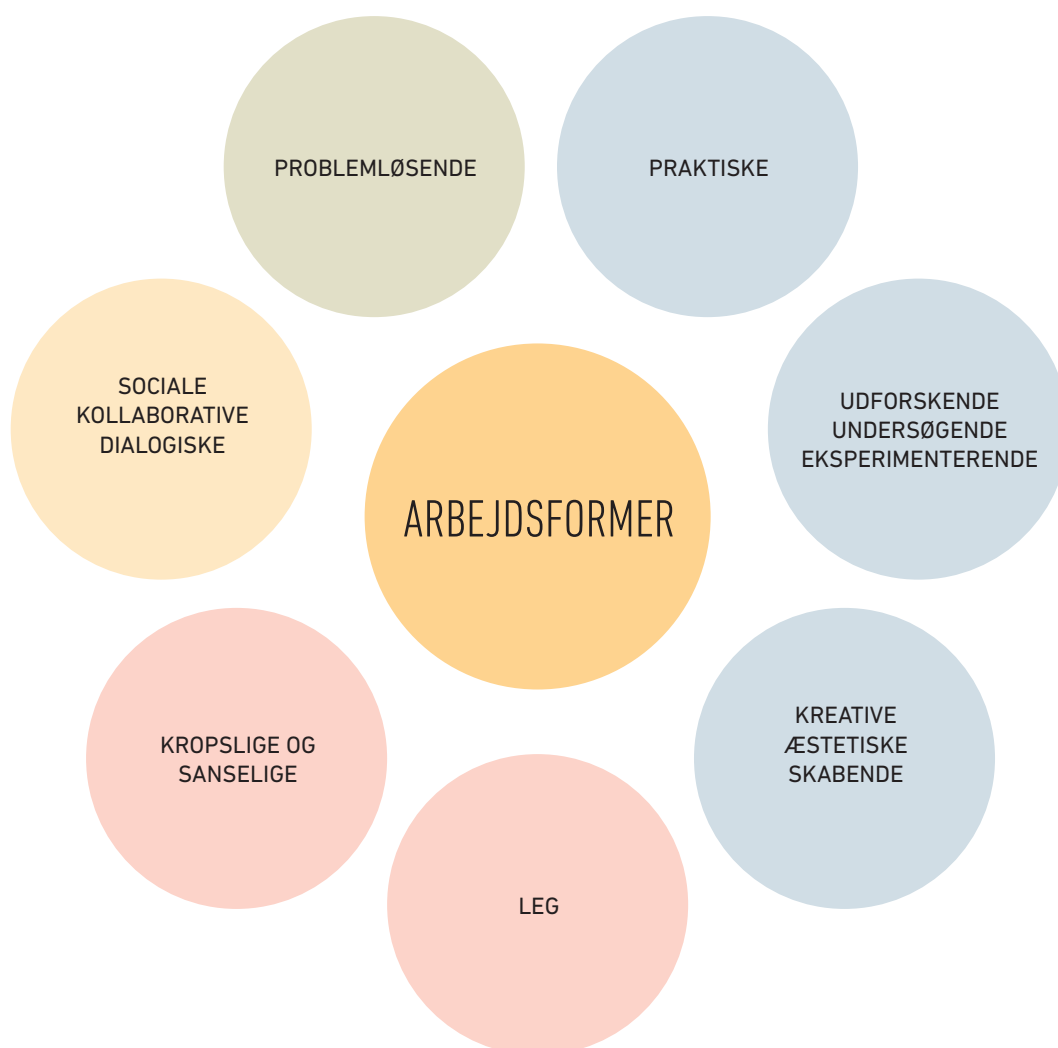
Jordet argumenter i den forbindelse også for, at læring i højere grad må basere sig et pædagogisk helhedsperspektiv, hvor oplevelser, kreativitet, sanselighed, kropslighed og socialt samarbejde må få sin naturlige plads i samspillet med de kognitive funktioner. Det betyder, at læreprocesserne udenfor på et givent sted er komplekse, men ved at inddrage mange forskellige arbejdsformer er der mulighed for at skabe mest mulig læring blandt eleverne. Som Jordet siger, er udeskolearbejdet et dannelsesarbejde, der indbefatter hoved, hånd og hjertet. Udeskole skal stimulere til såvel refleksion som større faglig viden og indsigt med kroppen, hånden, følelserne

og nysgerrigheden. Stedet for undervisningen kan appellere til disse arbejdsformer på mange forskellige måder, men det kræver som nævnt, at læreren ser stedets potentialer og kvaliteter for at skabe den ønskede læring.

De arbejdsmåder, som Jordet fremfører, kan illustreres med en model, som er udarbejdet af forfatteren i forbindelse med denne artikel:

FIGUR 1

Arbejdsformer i udeskole
(udarbejdet af Storgaard, frit efter Jordet, 2011)

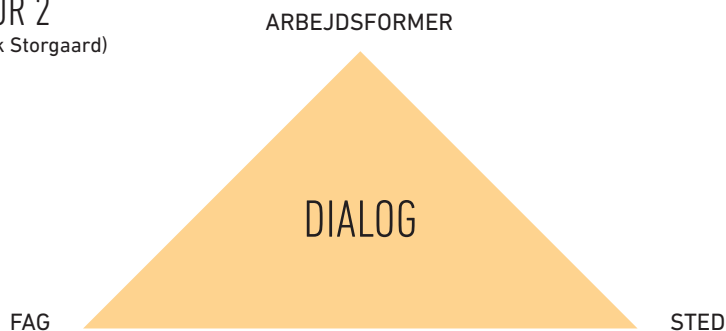


Arbejdsformerne er kendetegnet ved at være handlingsorienterede, og de skal sammentænkes med stedets mulighed for, at eleverne kan lære det faglige indhold, som undervisningen handler om. Dewey (Brinkmann, 2006) argumenterer for, at eleverne handler og er aktive i forhold til de omgivelser, de opholder sig i. Læreren må derfor i sin didaktiske planlægning overveje, hvilke arbejdsformer som gives ud fra stedets muligheder, og hvordan de kan støtte det faglige indhold, der skal indgå i undervisningen. Stedet, arbejdsformer

og faget bliver tre områder, der tilsammen kan bidrage til en bedre undervisning, hvor eleverne får mulighed for at lære mere, end de ville kunne inde i klasselokalet. Arbejdsformerne er mange flere ude, end de er inde i klasselokalet, og desuden påvirker stedet og omgivelserne også eleverne på en anderledes måde. Ifølge Dewey (Brinkmann, 2006) giver det eleverne erfaringer, som er af både kropslig og kognitiv karakter, men det sker ikke, uden at vi reflekterer over det, vi oplever og erfarer.

DET DIDAKTISKE VALG AF ARBEJDSFORMER GIVER NETOP ELEVERNE MULIGHED FOR AT ARBEJDE OG LÆRE PÅ MÅDER, SOM FORBINDER FAG OG DET KONKRETE UDEN FOR SKOLEN PÅ HELT NYE MÅDER.

FIGUR 2
(Frank Storgaard)



Man kan sige, at den kataloge (abstrakte, teoretiske) viden, der er fagets teoretiske indhold, via den valgte arbejdsform samt stedets objekter, fænomener, artefakter eller mennesker kan sætte den kataloge viden i spil. Den dialogiske vidensform bliver da en vigtig faktor i denne proces, hvor praksisfælleskabet (elevere, lærere og pædagoger) debatterer, forhandler og skaber ny mening, som kan medvirke til at forbinde stedet med det teoretiske faglige indhold i undervisningen. Der er tale om læreprocesser, der bygger på et dybere og bredere fundament end det, det er muligt at skabe inde i klasselokalet. Læreren skal derfor gøre sig didaktiske overvejelser om, hvad der kan give de bedste muligheder for at forbinde de tre vidensformer således eleverne opnår en læring i spændet mellem – stedet, arbejdsformer og faget. Dette forhold kan illustreres i ovenstående model.

Modellen viser, at alle tre områder skal i spil for at opnå den ønskede effekt, når der arbejdes med stedbaseret undervisning. Ud fra et planlægningsmæssigt perspektiv kan man tage afsæt i alle tre begreber, men ingen kan undværes i udeskoledidaktikken. I undervisning i billedkunst kan et sted, hvor lys og farver har en særlig karakter, godt inspirere til eksempelvis akvarelmaling, og derfor kan stedet være udgangspunkt for det faglige indhold. Arbejdsformer, som vægter elevernes lyst og evne til at være nysgerrige og undersøgende, kan eksempelvis tage udgangspunkt ved skovesøen, hvor dyrelivet kan undersøges, men ingen af de tre begreber kan undvære det faglige indhold og de temaer og mål, som undervisningen beskæftiger sig med.

Lærerens didaktiske opgave må da være at få alle tre områder – såvel fag som arbejdsformer og stedets muligheder – i spil, sådan som modellen illustrerer. Dialogen er en mulighed for at skabe forbindelsen gennem kommunikationen, som fx kan være elevernes samtaler, fremlæggelser, diskussioner, evalueringer eller test (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen, 2017, s. 39), hvor de kan modtage feedback i forhold til undervisningens mål.

Afrunding

En del af didaktikken i udeskole er at inddrage stedet som en faktor i forhold til det at lære noget bestemt i et af skolens fag eller gennem tværfaglige temaer. Stedets objekter, fænomener, stemninger og artefakter giver særlige muligheder for at skabe forskellige tilgange til læring og bidrager til, at eleverne føler sig motiverede. De oplever, at undervisningen er meningsfuld og vedkommende. Stedet fremtræder i en fysisk form med natur, bygninger, mennesker eller andet, som er særlig for det valgte sted. Steder har måske også en særlig kultur og historie, som skolens fag kan profitere af. Stedet appellerer til elevernes sanser og giver dem kropslige oplevelser, som danner grundlag for nye erfaringer.

Når disse erfaringer via dialog og refleksion sættes i relation til de mål og det indhold, der er for undervisningen, kan der opnås en større helhed, mere motivation og større forståelse hos eleverne. Lærerens didaktiske valg af sted og arbejdsformer er afgørende for, hvordan og hvor meget der kan læres inden for de enkelte fag. En del af didaktikken er de metodiske valg, som et sted giver mulighed for. Udeskole kan inddrage mange arbejdsformer, som får

en anden betydning, når de knyttes til et sted frem for til klasselokalet, med de begrænsninger, der er inde i sådan et lokale. Det vil altid være en del af udeskolearbejdets didaktiske valg at kombinere stedet og arbejdsformerne med et faglig indhold.

Det er også en vigtig at gøre sig didaktiske overvejelser over, hvordan det faglige indhold fra klasselokalet bringes ud på stedet. Elevernes viden og færdigheder, den kataloge viden inde i skolen, skal forbindes med den virkelighed, der er ude på stedet, den analoge viden.

Endvidere skal læreren overveje, hvad han vælger at tage med tilbage og sætte fokus på i elevernes fortsatte læring. Med andre ord: Det er vigtigt, at der skabes en transfer mellem det, der foregår inde, og det, der foregår ude, således at eleverne ikke oplever inde og ude som to adskilte læringsrum. Stedbaseret læring har mange uopdyrkede potentialer i udeskolearbejdet og ikke mindst i forhold til elevernes motivation til at lære på andre måder end de gængse klassiske undervisningsformer, der har eksisteret i den danske folkeskole i mange år. ●



Foto: Frank Storgaard

Litteraturliste

- Andersen, K.B. (2017). Æstetik og læring i udeskole. I: Ejbye-Ernst, N. Barfod, K. & Bentsen, P. (red.) Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger, kap. 7. København: Hans Reitzels Forlag.
- Austring, B.D. & Sørensen, M. (2006). Æstetik og læring. Grundbog om æstetiske læreprocesser. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bentsen, P. (2011). Udeskole i Danmark; Potentialer, realiteter og udfordringer. Lokaliseret 21.05.2018, på <http://www.skoven-i-skolen.dk/content/udeskole-i-danmark-potentialer-realiteter-og-udfordringer>.
- Bentsen, P. & Ernst, N.E. (2015). Teori om vidensformer og hukommelse ved arbejde med udeskole. Lokaliseret 21.05.2018, på <https://www.emu.dk/modul/teorier-om-vidensformer-og-hukommelse-ved-arbejde-med-udeskole>.
- Brinkmann, S. (2006). John Dewey. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bølling, M. 2013. Stedets betydning for interesse i science-fag: Udeskole i urbane uformelle læringsmiljøer. Specialeafhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Dahlgren, L.O. & Szczepanski, A. (2001). Udendørspædagogik – boglig dannelse og sanselig erfaring. København: Forlaget Børn & Unge
- Eggensen, D.V. (2017). Dansk i udeskole. I Ejbye-Ernst, N. Barfod, K. & Bentsen, P. (red.) Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger, kap. 7. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ejbye-Ernst, N. Barfod, K. & Bentsen, P. (2017). Didaktik. I: Ejbye-Ernst, N. Barfod, K. & Bentsen, P. (red.) Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger, kap. 4. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fägerstam, E. (2012). Space and Place: Perspectives on outdoor teaching and learning (Ph.d. afhandling). Linköping. Lokaliseret 7. juni 2018 på <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-81318>
- Gruenewald, A.D. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. American Educational Research Journal 40 (3).
- Jordet, A.N. (2009). Skole og tilpasset opplæring. Lokaliseret 28.02.2018. på <http://www.natursekken.no/artikkel/vis.html?tid=1113228>.
- Jordet, A.N. (2010). Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A.N. (2011). Uteskole – en del av skolens utvidede læringsrom. Lokaliseret 28.02.2018 på <http://www.skoven-i-skolen.dk/content/udeskole-%E2%80%93-en-del-av-skolens-utvidede-l%C3%A6ringsrom>.
- Kruse, S. (2010). Sted og krop som medier for didaktisk refleksjon og det sanselige. I Kural, R., Jensen, B.B. & Kirkeby, I.M. (red.) AproPOS – Arkitektur, Pædagogik og Sundhed. København: Kunstakademiets Arkitektskoles Forlag.
- Krustrup, J.B. (2016). Børn, unge og fysisk aktivitet – en konsensuskonference. København 4.-7. april, Institut for Ernæring og Idræt. Københavns Universitet.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). Situeret læring og andre tekster. København: Hans Reitzels Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1994). Kroppens fænomenologi. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Mygind, E. (2005). Udeundervisning i folkeskolen. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Mygind, E. (2013). Udeskole har mange fordele. I Udeundervisning (temanummer), Liv i skolen 2013/4.
- Ottesen, C. L. (2014). Bevægelse integreret i undervisningen – et didaktisk perspektiv. Lokaliseret 28.02.2018 på <https://www.folkeskolen.dk/551079/bevaegelse-integreret-i-undervisningen---et-didaktisk-perspektiv>.
- Rickinson, M. et al. (2004). A Review of Research on Outdoor Learning. Shrewsbury: Field Studie Council.
- Stelter, R. (2005). At motionere og arbejde - det er det, der betyder noget i mit liv : om idræt og afhængighed. Psyke og logos, 26 (1), s. 153-172.