



KAN UDESKOLE BIDRAGE TIL ØGET TRIVSEL I SKOLEN?

FORFATTER

Marianne Hald, lektor, cand.scient.,
læreruddannelsen, UCN

ELEVER FORTÆLLER OM DERES OPLEVELSER MED UDESKOLE

Artiklen har til formål at undersøge, hvorfor og hvordan udeskole kan bidrage til øget trivsel i skolen. 14 elever i en 5.-klasse er interviewet, og fem repræsentative interview er udvalgt sammen med to lærerinterview til brug i analysen. Eleverne har haft udeskole siden 1. klasse.

De fortæller om det åbne rum med højt til himlen, og at de, gennem sanser og krop og ved at "se og gøre", lærer om de ting, "som ikke står i bøgerne". De oplever, at de mestrer og er motiverede for læring, og de fortæller, hvordan de arbejder praktisk sammen, gør ting, undersøger ting og hjælper hinanden i et fællesskab. Eleverne beskriver derigennem en anderledes skoledag, hvor det sociale og det faglige fællesskab smelter sammen i en fællesskabende didaktik, der åbner for rige deltagesmuligheder for mange elever.

HVAD VED VI OM UDESKOLES BIDRAG TIL BØRNS TRIVSEL?

I en tid, hvor mange elever har det svært i skoledagen, og hvor vi er optaget af, hvordan vi kan bidrage til større trivsel i skolen, kan det være relevant at se mod udeskole. Forudsætningerne for elevernes læring og relationsarbejde er meget anderledes, fordi undervisningen foregår udenfor og derved ændrer karakter. Eleverne bruger deres krop og sanser, når de er ude, og de samarbejder praktisk og konkret om at forstå det faglige



Foto: Colourbox

tema, de arbejder med (Børenholdt & Hald, 2020). Læreproces-ser i udeskole er altså ikke en rent kognitiv proces, men også sanselige, kropslige, affektive og sociale processer, der knytter sig til det at lære (Ejbye-Ernst, Barfod & Bentsen, 2017).

Arne Nikolaisen Jordet definerer udeskole således: "Udeskole er en arbejdsmåde hvor man flytter dele af skolehverdagen ud i nærmiljøet. Udeskole indebærer dermed regelmæssig aktivitet udenfor klasselokalet. Arbejdsmetoden giver eleverne anledning til at tage alle sanserne i brug, så de får personlige og konkrete erfaringer i mødet med virkeligheden. Arbejdsmåden giver plads til faglige aktiviteter, spontan udfoldelse og leg, nysgerrig søgen, fantasi, oplevelser og socialt samvær. Udeskole handler om at aktivere alle skolefagene i en integreret undervisning hvor ude- og inde-aktiviteterne har nær sammenhæng, idet eleverne lærer om virkeligheden i virkeligheden; dvs. om naturen i naturen, om samfundet i samfundet og om nærmiljøet i nærmiljøet." (Jordet, 2003).

Udeskole foregår altså i naturen, men også i lokalsamfundet og nærmiljøet, eleverne er ude i alle fag og så ofte og regelmæssigt, at de bliver fortrolige med at lære ude som en del af et sammenhængende forløb.

En række forskellige forskningsresultater redegør for, at børn er glade for udeskole.

I Følgeforskning fra udvikling af udeskole, hvor 603 elever har haft mindst et år med udeskole, tilkendegiver eleverne i en spørgeskemaundersøgelse, at de er meget glade for udeskole (rating på 7,8 ud af 10). De tilkendegiver, at de er særligt glade for fællesskabet, bevægelsen og lærernes undervisning, mens de ikke selv vurderer, at de lærer så meget (rating på 5,78 ud af 10) (Ejbye-Ernst, Østergaard & Mogensen, 2017). Glæden understøttes af Myginds undersøgelser i Rødkilde-projektet, hvor 25 elever havde udeskole gennem fire år. Eleverne var ofte eller næsten altid tilfredse med såvel de sociale relationer som undervisningen i klasseværelset, men de var signifikant mere begejstrede, når undervisningen blev flyttet ud. De sociale

relationer blev styrket, de påpegede selv at få flere venskaber og mindre drilleri og uvenskab, og der var et markant højere fysisk aktivitetsniveau (Mygind, 2005, s. 193). Denne glæde ved udeskole øger også elevernes motivation for læring. I TEACHOUT-projektet, hvor 28 klasser har deltaget et år i udeskole og har gennemført en SRQ-test for motivation, har eleverne en signifikant større indre motivation for skolearbejde ved årets afslutning end eleverne i sammenligningsgruppen (Otte et al., 2020).

Børn udtrykker altså generelt, at de er glade for udeskole, hvilket tyder på, at udeskole bidrager til øget trivsel blandt eleverne. Derfor ønsker vi at få mere indblik i, hvorfor eleverne er glade for udeskole.

I artiklen ønsker vi altså at undersøge, *hvorfor* og *hvordan* udeskole kan bidrage til øget trivsel i skolen.

Det skal ske ved, gennem elevernes egne oplevelser, at finde ud af, hvad der for dem karakteriserer udeskole, og hvilke særlige delta-gelsesmuligheder udeskole tilbyder.

Som et kvalitativt studie har vi fulgt en 5.-klasse i undervisningen.

Elever og lærere er interviewet om deres erfaringer med udeskole. I den følgende tekst redegøres for metoden og den teoretiske analyseramme.

METODE TIL INDSAMLING AF EMPIRI

På en større landsbyskole, der har tradition for at inddrage udeskole i undervisningen, har vi fulgt en 5.-klasse. Klassen har haft udeskole siden 1. klasse. Vi har observeret dele af et undervisningsforløb i natur/teknologi og billedkunst. Vi har fulgt eleverne i tre undervisningsgange. Først en dag inde, dernæst en dag ude og efterfølgende i lektioner inde, i sammenhæng med at vi foretog interview. I alt har vi interviewet 14 elever. Andre elever i klassen var af forskellige grunde ikke til stede, da interviewene fandt sted, og en enkelt stærkt udfordret elev valgte vi ikke at interviewe.

Fem interview er udvalgt blandt eleverne. To drenge repræsenterer bredden i drengegruppen. Den ene dreng er særligt fysisk aktiv, den anden mere fagligt fokuseret, og begge drenge fortæller gerne. Tre piger repræsenterer bredden hos pigerne. Den pige, der er mindst glad for udeskole, en pige, der er rigtig glad for udeskole, og en nytilkommen pige, der derved også kender til en skolehverdag uden udeskole.

Derudover har vi interviewet to erfarne lærere, som begge har denne klasse til udeskole og har arbejdet med udeskole gennem ca. otte år.

I semistrukturerede interview spørger vi til elevernes oplevelse af udeskole, overordnet, fagligt og socialt, hvordan deres forældre udtrykker sig om deres deltagelse i udeskole, samt deres egne oplevelser i klasseværelset, i frikvartererne og i forbindelse med fritidsinteresser. Lærerne spørger vi om, hvilke erfaringer de har med udeskole, både fagligt og socialt, og hvordan de rammesætter udeskoleundervisningen.

ANALYSERAMME

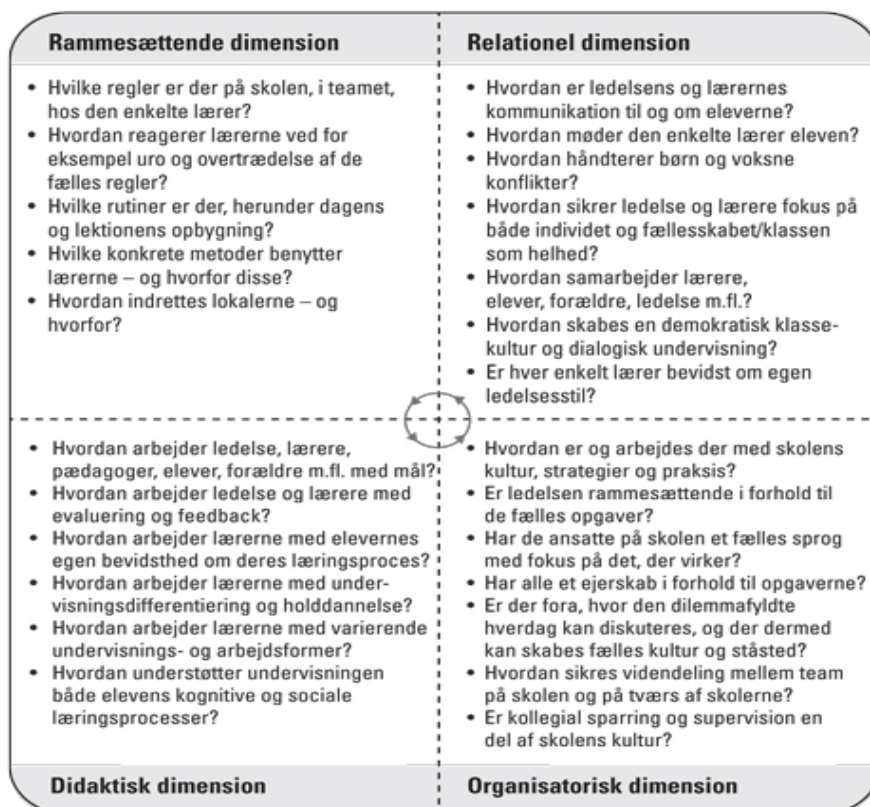
Trivsel er nært forbundet med deltagelsesmuligheder, både fagligt og socialt. Ved at udforske elevernes deltagelse og deltagelsesbetingelser bliver det muligt at få øje på, hvad der konkret i skolens praksis skaber vanskeligheder og muligheder for nogle elever. Derfor rettes opmærksomheden mod den enkeltes aktive deltagelse, men også mod den kontekst, hvori deltagelsen finder sted. Man kan tale om deltagelsens dobbelthed (Poulsen, 2022). Eleven er altså en del af et gensidigt fællesskab i en undervisningssituation, hvor alle deltagerne udgør betingelser for hinandens deltagelse, og hvor det faglige stof gøres tilgængeligt for eleverne ad forskellige veje.

For at forstå elevernes trivsel i udeskolen er det derfor relevant at undersøge deres deltagelsesmuligheder. Da vi ønsker at forstå elevernes særlige eller anderledes

deltagelsesmuligheder i udeskole, giver det anledning til at forstå, hvilke særlige deltagelsesmuligheder der er i udeskole.

Mette Molbæk (2016) har udviklet en model til udvikling af større trivsel i skolen. Modellen indfanger fire afgørende dimensioner bag udvikling af deltagelsesmuligheder for eleverne. De fire dimensioner er: rammesætning, didaktik, relationer og skolens organisation. Molbæk argumenterer for, at alle elever har brug for at være aktivt deltagende. Derfor er det centralt, med udgangspunkt i de fire dimensioner, at udvikle undervisning med henblik på elevernes deltagelse. For eksempel skal læreren rammesætte, så alle elever er trygge og har overblik, og så alle elever oplever sig socialt accepteret og føler sig som en del af fællesskaber. Desuden skal læreren gennem valgte differentierede aktiviteter give eleverne mulighed for faglig fordybelse.

Figur 1: Gengivet med tilladelse fra Dafolo. Inkluderende klasseledelse (Molbæk, 2016, s. 24)





I udeskole er klasseværelset væk. Stedbaseret undervisning og ændrede læringstilgange giver derfor nye forudsætninger for de fire dimensioner i undervisningen. De fem elever og to læreres udsagn skal hjælpe os til at forstå de fire dimensioners forudsætninger i udeskole, og dermed hvilke særlige deltagelsesmuligheder der er i udeskole.

ANALYSE AF ELEVERNES OPLEVELSER I UDESKOLE

I den følgende analyse præsenteres først elevernes umiddelbare fortælling om, hvad de godt kan lide ved udeskole – og hvad der ikke er så godt. Herved skabes et billede af, hvad det er for en skoledag, som eleverne er optaget af. Derefter

dykker vi ned i analyserammens fire dimensioner med udgangspunkt i elever og læreres fortællinger.

Elevernes begejstring for udeskole

Alle elever fortæller, at de er glade for udeskole. De fremhæver, at det er hyggeligt, og at man aldrig keder sig, at man lærer anderledes og bliver glad for naturen ved at være i den, og ikke mindst at der er plads til bevægelse. En af eleverne fortæller:

”Jeg kan godt lide at være udenfor, for eksempel når man skal plante et eller andet. Jeg kan også godt lide, at der er frisk luft. Man kan bedre bevæge sig, og man lærer dobbelt så meget, som man gør indenfor. Man kan se det med øjnene.”

Selve deltagelsen i undervisning er altså anderledes. En anden elev fortæller:

”Det er hyggeligt, fordi man har andre omgivelser ... Tit så læser vi ude. Det er anderledes at læse ude. Det kan blive meget trangt inde. Men derude kan man give helt slip på sin fantasi, og det er rigtig dejligt.”

Flere elever fortæller om fantasi og leg i frikvartererne. En elev siger: ”Jeg kan godt lide frikvartererne. Om efteråret så er der rigtig mange blade, og så er det lidt sjovt, for når man hopper ned i bladene, så synker man helt ned. Det er ret sjovt.”

Da vi spørger en dreng, om der er noget, som er træls ved udeskole, tænker han sig længe om: ”Nej,

altså, jeg kan ikke lige huske noget, der er træls. Men altså, nu kan jeg heller ikke huske alt.” Der er dog elever, der synes, at det nogle gange er lidt hårdt at cykle langt, og eleverne er enige om, at det er lidt træls, når det styrtregner.

Da lærerne bliver spurgt til ulemper ved udeskole, sker det samme igen. En lærer siger tænksomt:

”Jeg kan ikke lige sådan komme på noget. Der er garanteret noget, men jeg kan ikke lige ...” Den anden lærer supplerer dog: ”Der er den ulempe ved udeskole, at det er tidskrævende på grund af transport. Derfor har vi flere steder at gå hen. Nogle helt tæt på skolen, andre steder længere væk.”

De meget engagerede elever fortæller tilsammen om:

- Det åbne rum med højt til himlen og plads til bevægelse
- At det er hyggeligt – der er hyggelige steder, hyggelige omgivelser og hyggelige ting at gøre

- At de er optaget af det, de lærer om, og at de er praktiske, kreative og undersøgende i deres læringstilgang
- At det er anderledes ude end inde – ikke så trangt, større variation, plads til leg
- At frikvartererne er særlige – de er sjove, fuld af lege, og der er hyggelige steder
- At eleverne er trygge i naturen og godt kan lide at være der.

I det følgende afsnit præsenteres elevernes oplevelser af udeskole, rammesat af de fire dimensioner og suppleret med lærernes refleksioner over egen praksis.

Den didaktiske dimension

Eleverne italesætter en forståelse af viden og erfaring, som rækker ud over det, de lærer i bøgerne og i klasseværelset. For eksempel fortæller en elev:

”Ude oplever vi lidt mere, fordi vi sådan ser tingene, ikke bare læser om det, eller det gør vi også. Ser det,

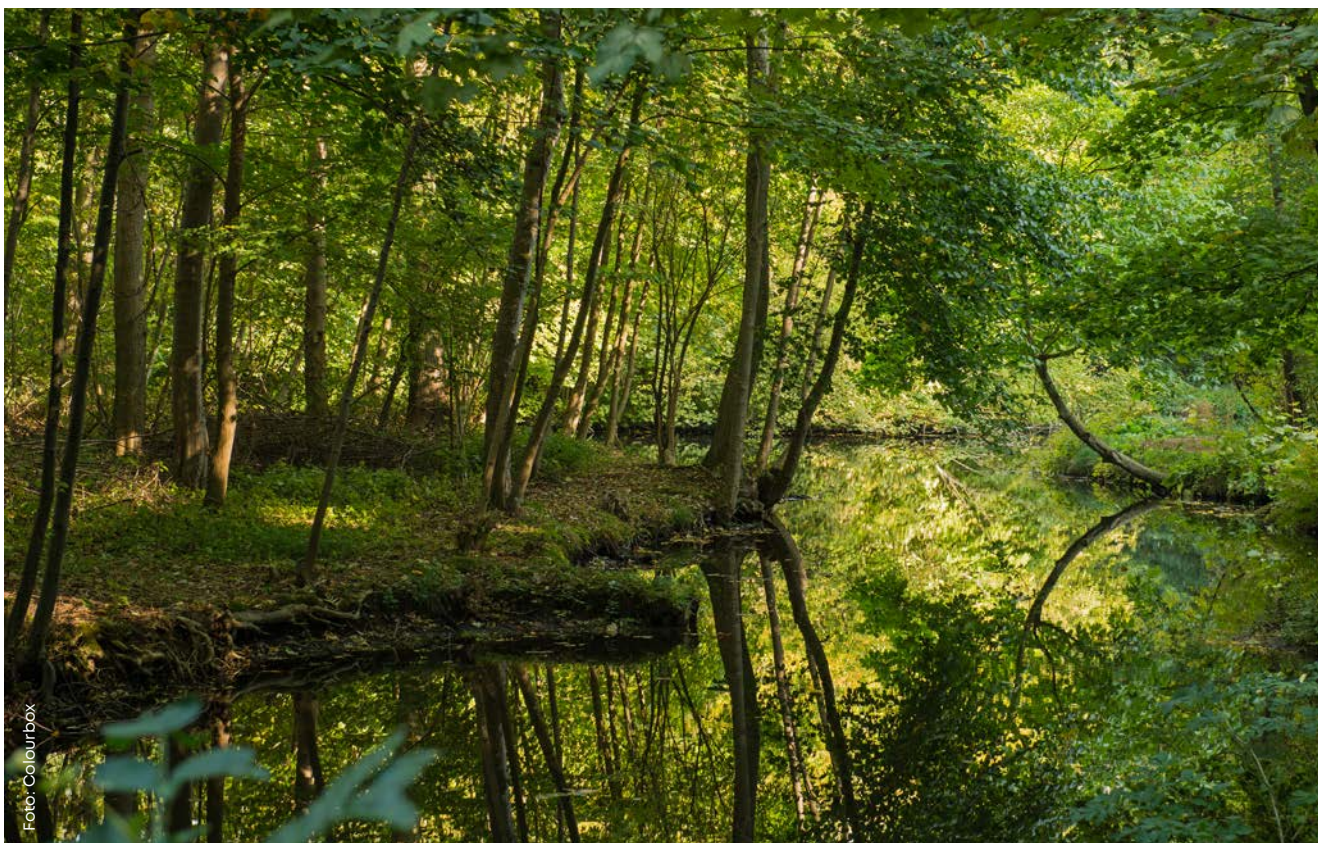
så man ved lidt mere om det ... Det er lidt sjovere.”

Eleverne udtrykker her, hvordan læring foregår gennem sanser og krop. Ved at de gør ting, får de konkrete erfaringer med fænomenerne. Eleverne beskriver altså, hvordan de tilgår viden ved at ”se og gøre” og lære ting, ”som ikke står i bøgerne”. De tilgår den faglige viden på anderledes måder.

Da vi i interviewet spørger, om de er gode til det, de skal i udeskole, svarer alle elever ”Ja”. Derudover bruger *alle* ordet ”sjovt” om at lære ude. En elev fortæller med glad stemme:

”... vi lærte om nogle ting, som man ikke sådan ved. For eksempel det med en svamp, at hvis man trykkede på den, så kom der støv ud, og det var sjovt.”

De har alle glade stemmer, når de taler om udeskole. Begejstringen er ligefrem slående. De fortæller gerne om først den ene oplevelse og så den anden. Elevernes glæde, ”sjovt”, og fortællelyst peger mod elevernes motivation for læring.





I den didaktiske dimension fremhæver Molbæk undervisnings-differentiering. Altså at give alle elever adgang til at arbejde fagligt. Eleverne, der fagligt er vidt forskellige, beskriver den sanselige og kropslige tilgang til læring som central – og samtidig følelsen af at mestre og være motiverede for læring. Det underbygges af forskning, der viser, at elevers motivation øges i udeskole (Otte et al., 2020). Disse elever, der har haft udeskole hele deres skolegang, beskriver værdien af kropslig læring, og det står i kontrast til de elever, der oplever, at de leger ude og ikke lærer så meget (Ejbye-Ernst, Østergaard & Mogensen, 2017).

Lærerne er begge optaget af elevernes nysgerrighed og engagement. En lærer fortæller:

”Altså det er helt enormt, som de bliver optaget af det, vi arbejder med. Når vi er ude, er eleverne faktisk dem, der stiller spørgsmål. Det betyder, at undervisningen kommer til at tage udgangspunkt i der, hvor de er, og deres nysgerrighed. De spørger hele tiden. Det er fantastisk.”

Fra et undervisningsforløb i historie om 2. Verdenskrig fortæller de: ”Vi undersøgte steder i og omkring skoven. Det giver jo den her nærhed, at man kan tage hen og se, at det var her, der blev nedkastet forsyninger til modstandsbevægelsen, og det var her, den der flyver blev skudt ned, og de folk, der kom for at hjælpe os fra fire forskellige lande, de blev så begravet på den lille kirkegård. De fordybninger, som børnene elsker at lege i, de har jo været brugt som skjul. Tyskerne kørte deres vogne ind under bøgetræernes krone, så de var skjult for de allieredes observationsmaskiner. Det, at man kan stille sig direkte ind i historierne. Det synes jeg er en helt fantastisk ting.”

Lærerne er optaget af ”det levende sted”. De bringer eleverne ud, i stedet for at tage ting med ind. Gennem deres fortælling opstår et

holistisk syn på læring. Et lærings-syn, som vi også fandt blandt eleverne. Hvor både læringsvejene er mange og viden eksisterer i sammenhænge, som eleverne oplever. Lærerne fortæller, at det at dele oplevelser sammen smitter af på både motivation for læring og sammenhold blandt eleverne. Vi møder, i lærernes fortællinger, den fantasi, hvormed lærerne planlægger undervisningen ude.

Det har nøje sammenhæng med Molbæk (2016, s. 26-27), der skriver om den didaktiske dimension, at det handler om, hvilke værdier og hvilket syn på læring der lægger til grund for de valg, læreren træffer. Det er valg, der bygger på lærerens viden om faget, elevernes forskellige forudsætninger, differentieret undervisning og brug af evaluering, herunder feedback og feedforward.

Eleverne fortæller om deres egne undersøgelser. Helt konkret nævner de undervisning om edderkopper og svampe. De ikke kun ser, men fanger, indsamler og rører edderkopper og svampe, de oplever, hvor de kan finde organismene i samspil med omgivelserne, laver terrarier til edderkopperne og skærer i svampene. Erfaringer, som de bringer med tilbage til klassen og den fortsatte undervisning i emnet. Deres glade stemmer, imens de fortæller detaljeret om oplevelserne, fortæller, hvor engagerede de har været. Begge dele bakkes op af lærernes fortællinger og kendetegner udeskoledidaktikken (Bærenholdt & Hald, 2020).

I forhold til elevernes deltagelsesmuligheder kan man sige, at de alle er fagligt opslugte af det, de møder i undervisningen. Den faglige viden tilegnes gennem et væld af handlinger og sanselig og kropslig "væren i verden". Man kan derfor argumentere for, at elevernes adgang til viden er anderledes end i klasseværelset, og den tilbyder eleverne et supplement til den ellers abstrakte boglige viden, som skolen repræsenterer. De ret forskellige

elever udviser med stort engagement og stor faglig dedikation, og de beskriver selv deres læring som "ellers ved vi det jo ikke rigtigt" og "vi lærer flere ting". På den måde får vi indblik i stedbaseret læring. Den opleves som fagligt tilgængelig og meningsfuld for den enkelte elev. Altså et værdifuldt bidrag til øget trivsel, følelse af mestring og faglig optagethed i skolen.

Den relationelle dimension

I frikvartererne ude er eleverne sammen i aktiviteter, der er inspireret af de varierede omgivelser. Eleverne fortæller, at de "hopper sammen i bladene" og "finder hyggelige steder at sidde sammen" og "kan bygge et eller andet og bevæge sig mere". Der foregår en variation af ting afhængigt af omgivelser, årstider, stedets variation, og ikke mindst hvad eleverne fagligt skal arbejde med. Læreren fortæller, hvordan frikvarterer ofte bliver brugt til "at undersøge videre, optaget af det, de arbejder med i undervisningen".

I undervisningen arbejder eleverne sammen i grupper. To piger fortæller:

"Vi skulle observere svampe. Vi blev sat sammen i grupper og skulle først finde nogle svampe ... og man bliver lidt stolt, fordi man har fundet ud af en ny svamp."

Molbæk (2016) beskriver, hvordan det sociale og faglige smelter sammen. Det kan ikke adskilles. Der opstår en fællesskabende didaktik (Hansen et al., 2023). Det støttes op af elevernes fortællinger om, hvordan de praktisk arbejder sammen, hjælper hinanden og bliver stolte, når det lykkes. De er altså fagligt fordybede sammen, deler erfaringer og oplever mestring.

En pige fortæller, at "Indenfor, der sidder vi sammen med vores sidemakker, og ude kan vi være sammen med alle". På forskellige måder beskriver de enkelte elever udvikling af venskaber gennem udeskole. At det også "kan være lidt nervepirrende". Stedets muligheder, gruppernes praktiske samarbejde



og frikvarterets åbne rammer for leg giver muligheder for fællesskab og nye venskaber. Elev-elev-relationerne er ikke fremskrevet i Mølbæks relationelle dimension. Alligevel bringes de frem her, fordi det fremgår, hvordan stedets muligheder og dagens organisering har stor betydning for elevernes mulighed for at skabe gode indbyrdes relationer.

Eleverne beskriver, hvordan de oplever relationerne i klassen. Eleverne beskriver deres klasse som en rigtig god klasse. "Der er altid nogen, man kan lege med." "Vi hjælper rigtig meget hinanden." "Alle er med til at bestemme." Disse udsagn kendetegner en klasse med elever, der er opmærksomme på hinanden og skaber gode deltagelsesmuligheder for hinanden. Det giver anledning til trivsel for den enkelte elev i et rummeligt fællesskab.

Vi kan ikke ud fra interviewene kende vægtningen af, om trivslen alene skyldes dygtig inkluderende klasseledelse inde og/eller udeskolens betydning for fællesskabet. Den ene lærer bliver i interviewet bedt om at karakterisere de enkelte elever og deres forhold til udeskole. Hun beskriver da fuldstændig præcist de enkelte børns særlige sider og deres oplevelse af udeskole, og hun bruger mange små episoder og iagttagelser som forklaringer, selvom hun flere gange giver udtryk for tvivl og vigtigheden af, at vi hører eleverne egne oplevelser – og ikke hendes. Hendes respekt for børnene, indsigt i situationer og glæde ved at undervise og skabe rammer for dem, inde og ude, er ikke til at tage fejl af. Vi får på den måde indblik i de mange omsorgsfulde, ansvarsfulde og medmenneskelige valg, hun altid træffer i samarbejde med eleverne. Det er præcis det, Molbæk skriver ind i dimensioner for relationer, og som er med til at skabe den inkluderende undervisning. Tilbage står overvejelserne over, hvor stort

bidraget fra udeskolen er til relationer og deltagelsesmuligheder for eleverne.

Den samme lærer fortæller om det første år med udeskole i en anden klasse:

"Med de første elever, vi startede med, i 3. klasse, der mærkede vi jo faktisk bare en virkelig stor positiv forskel for klasserne. Det er jo en længere proces, men allerede efter ganske få gange oplevede vi den ro, der kom på dem. Det blev en klasse, hvor der ikke rigtigt var konflikter. Allerede anden gang sagde jeg til min kollega: 'Hvis vi bare kan tage lidt af det her med ind i klassen, så er det faktisk værd at bruge en dag om ugen på det herude.' Først mærkede vi det sociale, så motivation og interesse for det, vi arbejdede med. Nogle elever, som fyldte meget i klassen, kunne pludselig sidde stille og skrive en historie i skoven. Alle syntes, at det var rigtig dejligt."

Ohun argumenterer blandt andet for en af årsagerne til det stærke fællesskab: "Ja, men når de er ude, så er de på lige fod, når de står med de her edderkopper, som de finder og har i terrarier. Så længe de er nysgerrige og engagerede i emnet, så er de bare lige pludselig på lige fod. Uanset hvad det så end er, vi arbejder med. Så det faglige hierarki, det forsvinder faktisk helt."

Læreren forklarer, at udeskole bidrager til, at eleverne "finder ud af det sammen", og at konflikterne bliver færre, fordi relationerne styrkes i fællesskabet, og læringen bliver tilgængelig for alle. Der er altså styrkede deltagelsesmuligheder for eleverne.

Eleverne fortæller desuden, at man "nemmere kan komme i kontakt med lærere, når man har brug for det". Lærerne fortæller, at "det med at gå sammen er en utrolig god måde at få snakket med børn på. Fordi det er ikke den her alvorfulde: 'Du sætter dig lige dér, og jeg sætter mig lige her, og så sidder vi og snakker om problemet

her.' Men nogle gange kan vi ad bagveje komme til at snakke om noget, som vi egentlig gerne vil snakke med børnene om, og vi oplever bestemt også, at børnene kommer til os."

Lærerens relationelle samspil med eleverne styrkes gennem disse uformelle samtaler. Et indblik i elevernes livssituation giver mulighed for at tilpasse undervisningen og indgå i elev-lærer-relationer, hvor eleverne føler sig set og får mulighed for at mestre. Også dette er i fin overensstemmelse med Molbæks opmærksomhed på lærerens centrale rolle.

Det varierede og mulighedsrige sted – i naturen – i gruppesamarbejde om meningsfulde aktiviteter, og hvor eleverne oplever et stort frirum for leg og fantasi og skaber sammenhold på tværs i klassen. Det styrkede fællesskab, social hjælpesomhed og imødekommenhed skaber deltagelsesmuligheder for mange elever. På den måde bidrager udeskole væsentligt til den relationelle dimension i klassen.

Rammesætning i udeskole

Når undervisningen flytter udenfor, falder alle de kendte rutiner som udgangspunkt bort. Stole og borde er væk, ingen klokke ringer, og læreren må samle eleverne et nyt sted på nye måder, for at en anderledes læring kan finde sted. Derfor er det helt centralt at opbygge nye rutiner i fællesskab med eleverne. Den tydelige ramme skaber struktur for dagen på en måde, der supplerer arbejdet med relationer og læring i undervisningen.

Molbæk (2016, s. 25) skriver om den rammesættende dimension, at den handler om, "hvem der kontrollerer hvad". Hun uddyber, at det centrale er, hvordan læreren leder de sociale relationer og den konkrete daglige undervisning gennem faste rutiner for dagen, lektionens begyndelse og afslutning osv.

Det fremgår af elevernes fortællinger, at de ikke oplever kaos i

udeskoledagene. De er trygge, oplever meningsfuld læring, gode frikvarterer og at være i relevante relationer i et fællesskab. De siger også, "at de voksne bestemmer mest både inde og ude". Omvendt hører vi også, at de arbejder selvstændigt i grupper, at de selv finder hyggelige steder og nyder masser af bevægelse. Der er altså en del selvbestemmelse gemt i aktiviteterne. Derfor må "læreren, der bestemmer" være et udtryk for en klar overordnet struktur og rutiner for udeskoledagene, og at eleverne oplever, at lærerne kommunikerer tydeligt, hvad eleverne skal lære, og at de sætter rammerne for aktiviteterne.

Den opfattelse støttes af læreren, der fortæller om de faste rutiner og en struktur for udeskoledagen.

"Eleverne skal kende indholdet af udeskoledagen et stykke tid før. Så udeskoledagen ikke er 'et tomt hul' i deres forberedelse og tanker ... På selve dagen, når vi er gået eller

cyklet ud til bestemmelsesstedet, så samles vi ude i en rundkreds og lytter først til omgivelserne. Derefter igangsættes opgaven, så samling, frokost og frikvarter. Efter frokost en opgave mere. Den faste struktur fungerer rigtig godt."

Det fremgår desuden, at eleverne kan færdes frit i et ret stort område, at de har øvet hurtige måder at samles og få beskeder på, at de kender toiletforhold, osv.

Skoledagen ude har altså anderledes rammer. Der er en forudsigelig struktur og klar rammesætning. Lærerne har kontrol, men med store frihedsgrader til eleverne. Den balance, der skaber adgang til både faglig og social deltagelse, synes lærerne at have skabt i deres rammesætning af udeskole.

Skolens organisering for udeskole

Denne dimension vil ikke blive udfoldet her. Men hvis udeskole skal lykkes, kræver det både, at undervisningen skemalægges, så

eleverne kan komme ud, og at ledelsen støtter op om teamsamarbejdet blandt lærerne, for at de kan udvikle og gennemføre udeskole. Helt i tråd hermed lægger Molbæk (2016) vægt på, hvordan et brud på traditionelle skemaer og ringetider kan skabe nye muligheder for inkluderende undervisning, og at teamsamarbejdet har afgørende betydning for at kunne skabe og udvikle undervisningen.

DISKUSSION

Vi møder i denne undersøgelse elever, der er særdeles glade for udeskole og gerne fortæller om deres oplevelser. Undersøgelsen begrænser sig dog til en enkelt klasse på en enkelt skole. Selvom lærerne har arbejdet med udeskole i mange år og understreger, at klassen er repræsentativ for den praksis, de har i udeskole, så begrænser undersøgelsen sig altså til et indblik i den praksis, der foregår på den udvalgte skole.

Det betyder, at de fund, vi gør i forhold til elevernes oplevelser og lærernes rammesætning i udeskole, er lokalt forankret. Vi må forvente, at der er elever, som ikke er glade for udeskole, og at klassen ikke er repræsentativ for skoleelever generelt. Glæden ved udeskole understøttes dog i høj grad af anden forskning (for eksempel Mygind, 2005; Ejbye-Ernst, Østergaard & Mogensen, 2017).

Selvom eleverne er glade for udeskole, er der faktisk ingen af de interviewede elever, som ønsker udeskole hver dag. De sætter altså pris på, at udeskole har en anderledes tilgang til læring, men de er samtidig bevidste om, at det også er *afvekslingen*, de sætter pris på.

Vi har interviewet elever i en klasse med stor variation blandt eleverne og udvalgt fem elever, som er repræsentative for klassen. Alligevel vil variationen i klassen ikke repræsentere variationen generelt, og måske har andre elevgrupper mindre glæde ved udeskole. Den sparsomme forskning i udeskole på området viser dog ikke tegn på, at særlige elevgrupper, afhængigt af køn, etnicitet, kultur, religion eller psykiske problemer, ikke trives i udeskole, men her henvises til anden litteratur (Jordet, 2003; Bærenholdt & Hald, 2020).

Kvaliteten af undervisning i udeskole kan også variere. Vi har besøgt dygtige lærere. Derfor møder vi potentialet i udeskole og får derigennem indblik i udeskoles særlige forudsætninger for at understøtte elevernes deltagelsesmuligheder. Vi undersøger ikke, når udeskole ikke lykkes, og den betydning, det kan have.

Disse begrænsninger i empirigrundlaget ændrer ikke ved, at den stedbaserede, sanselige og kropslige læring for disse elever skaber andre deltagelsesmuligheder end traditionel undervisning i klasseværelset. Ved at lytte til disse elever og læreres stemmer har vi fået indsigt i, hvordan det opleves at være elev i udeskole.

KONKLUSION

Artiklen har haft til formål at undersøge, hvorfor og hvordan udeskole kan bidrage til øget trivsel i skolen. Derfor har vi, gennem 5.-klasseelevers oplevelse af udeskole suppleret af deres læreres fortællinger, fundet frem til, hvad der for dem er karakteristisk ved udeskole, samt hvilke muligheder for deltagelse de oplever i udeskole.

Eleverne fortæller om det åbne rum med højt til himlen, og hvordan læring foregår gennem sanser og krop. At de ved at *gøre ting* får konkrete erfaringer med fænomenerne. Eleverne beskriver altså, hvordan de tilgår viden ved at "se og gøre" og lære ting, "som ikke står i bøgerne". De tilgår den faglige viden på anderledes måder. De oplever selv, at de mestrer og er motiverede for læring.

I forhold til elevernes deltagelse er deres adgang til viden anderledes end i klasseværelset. Undervisningsdifferentieringen opstår gennem de kropslige og stedbaserede aktiviteter og tilbyder eleverne et supplement til den ellers abstrakte boglige viden, som skolen repræsenterer.

Lærerne er optaget af det levende sted. De bringer eleverne ud, i stedet for at tage ting med ind. Gennem deres fortælling opstår et holistisk syn på læring. Et lærings-syn, som vi også fandt blandt eleverne.

Det skal ses i nær sammenhæng med elevernes fortællinger om, at det er sjovt, at de bevæger sig meget, og at de hygger sig. De arbejder praktisk sammen, gør ting, undersøger ting sammen, hjælper hinanden, får venskaber og oplever fællesskab.

Lærerne forklarer, at udeskole bidrager til, at eleverne "finder ud af det sammen", og at konflikterne bliver færre, fordi relationerne styrkes i fællesskabet, samtidig med at læringen bliver tilgængelig for alle. De er på lige fod ude, det faglige hierarki ændres. Der er plads til at løbe eller fordybe sig og være forskellige – sammen.

Man kan sige, at det sociale og det faglige fællesskab smelter sammen i en fællesskabende didaktik. Derved åbnes for deltagelsesmuligheder for alle elever.

Eleverne oplever ikke kaos på udeskoledagene. De siger, "at de voksne bestemmer mest både inde og ude", selvom eleverne træffer mange selvstændige valg, når de arbejder praktisk i grupper spredt ud i et større område. Lærerne italesætter en overordnet struktur, faste rutiner og tydelige rammer for aktiviteterne, samtidig med nærvær og oplevelse. Deltagelsen for eleverne er således både tryk, forudsigelig og indholdsrig.

Gennem elevernes fortællinger får vi indblik i stedbaseret læring i udeskole, der opleves som fagligt tilgængelig og meningsfuld for den enkelte elev. Altså et værdifuldt bidrag til øget trivsel, følelse af mestring og faglig optagethed i skolen.

Litteraturliste

- Bærenholdt, J. & Hald, M. (2020). *Udeskole i teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ejbye-Ernst, N., Barfod, K. & Bentsen, P. (2017). *Udeskoledidaktik for lærere og pædagoger*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Ejbye-Ernst, N., Østergaard, C. & Mogensen, A. (2017). *Følgforskning fra udvikling af udeskole*. København: StudioFrost.
- Hansen, H.R., Rasmussen, T.N. & Søndberg, A. (2023). *Fællesskabende didaktikker*. Aarhus: KvaN.
- Jordet, A.N. (2003). *Nærmiljøet som klasserom – uteskole i teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Molbæk, M. (2016). *Inkluderende klasseledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Mygind, E. (2005). *Udeundervisning i folkeskolen – et casestudie om naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Otte, C.R., Bølling, M., Bentsen, P. & Ejbye-Ernst, N. (2020). Elevers motivation og læring. I E. Mygind (red.), *Udeskole – TEACHOUT-projektets resultater* (s. 104-129). Frederiksberg: Frydenlund.
- Poulsen, C.H. (2022). Et deltagerperspektiv på inklusion. I *KvaN*, 42(123), 7-16.