

FLYT UNDERVISNINGEN UDENFOR KLASSERUMMET

Stedresponsiv undervisning som ramme for pædagogstuderendes faglighed

Denne artikel undersøger, hvordan stedresponsiv undervisning i natur og udeliv kan understøtte pædagog-studerendes transfer af viden fra teori til praksis. Transfer forstås her i forlængelse af Wahlgren (2018) som en udfordring i professionsuddannelserne, hvor tidligere erfaringer og refleksioner spiller en central rolle. Med udgangspunkt i Rogoffs (1998) sociokulturelle læringsteori og stedresponsiv-teoriens forståelse af sted som relationelt og dynamisk (Mannion & Lynch, 2016; Blatt & Patrick, 2014) analyseres, hvordan studerende oplever læring gennem deltagelse i konkrete natur- og udelivsaktiviteter. Studiet bygger på et kvalitativt snapshot-design med tre fokusgruppeinterviews (n = 16) og refleksionstekster fra 62 studerende på pædagoguddannelsen. Data er analyseret gennem en refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2019). Resultaterne præsenteres som tre snapshots, *flyt det udenfor, oplevelser og fællesskab*, der viser, hvordan stedresponsiv undervisning kan styrke både nær og fjern transfer, skabe meningsfulde forbindelser mellem teori og praksis og bidrage til udviklingen af professionsidentitet.

FORFATTERE

Camilla Finsterbach Kaup, lektor, ph.d., Pædagoguddannelsen, UCN
Grete Runnom Kristensen, adjunkt, Pædagoguddannelsen, UCN

INDLEDNING

En stigende mængde forskning fokuserer på, hvordan pædagog-studerende forbinder teori og professionspraksis – særligt i relation til natur, udeliv og STEM (science, technology, engineering og mathematics) (Campbell et al.,

2022; Mariegaard, 2021; Kaup & Møller, 2024). Studier viser, at pædagogstuderende har brug for læringsmuligheder, der giver dem handlekompetencer til at understøtte både børns og voksnes læring i natur- og uderumsaktiviteter. Samtidig peger internationale undersøgelser på, at både studerende og praktikere ofte møder udfordringer i arbejdet med at implementere natur- og udelivsba-serede aktiviteter (Torquati & Ernst, 2013; Blenkinsop et al., 2020; Harwood et al., 2020). Andre studier viser, at det er vanskeligt at skabe

integration på tværs af kontekster – mellem professionshøjskole og praktik (Darling-Hammond et al., 2017; Wahlgren, 2018; Eraut, 2006).

At skabe transfer mellem uddannelse og profession er en central ambition i professionsuddannelserne, men forskning viser, at transfer ikke sker automatisk (Wahlgren, 2009, 2018). Studerende kan have vanskeligt ved at forbinde abstrakte teorier med konkrete praksiserfaringer, hvilket udfordrer både deres læring og deres professionsfaglige udvikling. Ifølge Wahlgren (2018) er voksnes tidligere erfaringer en

central ressource i læringsprocessen – en ressource, der både former konteksten og giver muligheder for at skabe forbindelser til nye situationer.

I denne artikel undersøger vi, hvordan stedresponsiv undervisning kan understøtte denne proces. Når vi taler om *sted*, henviser vi ikke kun til en fysisk lokalitet, men til et dynamisk og relationelt begreb, der rummer sociale, kulturelle, historiske og mere-end-menneskelige (fx dyr, planter og materialer) dimensioner (Mannion & Lynch, 2016). Et sted former og formes af de erfaringer, interaktioner og relationer, der udspiller sig i det, og kan dermed forstås som en aktiv medspiller i læringsprocesser. Dette betegner vi som stedresponsiv undervisning, og det handler derfor ikke blot om at bruge uderummet som klasseværelse, men om at skabe dybe, autentiske og kritiske undersøgelser af stedet, der kan fremme både refleksion og følelsesmæssige forbindelser til omgivelserne (Harwood et al., 2020; Kals et al., 1999).

Med dette bredere stedresponsive begreb, som også rummer sociale og kulturelle dimensioner (Blatt & Patrick, 2014), bliver det muligt at forstå, hvordan studerende fortolker både sig selv og deres omgivelser. Vi ser således stedresponsiv undervisning som en didaktisk ramme, der kan styrke transfer, fordi den giver de studerende mulighed for at koble teori til konkrete, komplekse kontekster, der opleves kropsligt, socialt og fagligt.

Problemstillingen, vi undersøger i artiklen, er derfor:

Hvordan oplever pædagogstuderende stedresponsiv undervisning i natur og udeliv, og hvordan understøtter det deres transfer af viden fra teori til praksis?

TEORIAFSNIT

I denne artikel forstås vi læring og transfer i et spændingsfelt mellem voksnes erfaringer, sociokulturelle processer og stedets betydning.

Voksnes erfaringer og transfer

Ifølge Wahlgren (2018) er en af de mest betydningsfulde forudsætnin-ger, voksne bringer med sig i læring, deres tidligere erfaringer. Disse erfaringer integreres i undervisningen og har stor betydning for læringsudbyttet. Tidligere erfaringer former den kontekst, hvor læring finder sted, og kan fungere som en ressource, der hjælper den studerende med at skabe forbindelser mellem teori og praksis. Når erfaringer inddrages, bliver det lettere at forstå nyt stof og at anvende det i praksis. Wahlgren (2018) fremhæver, at læring bør designes, så den både giver faglig viden og styrker de studerendes evne til at træffe oplyste beslutninger og håndtere fremtidige udfordringer. Refleksion over erfaringer er her afgørende, fordi den synliggør, hvordan fortidige oplevelser former nutidige handlinger og fremtidige muligheder.

Sociokulturelle perspektiver på deltagelse

Rogoff (1995) understreger, at læring altid finder sted i sociale og kulturelle processer, hvor deltagelse og samspil med andre er afgørende. Rogoff beskriver tre måder, hvorpå læring udfolder sig: *apprenticeship* (hvor novicer lærer gennem deltagelse i kulturelt organiserede aktiviteter), *guided participation* (hvor deltagelse understøttes gennem samarbejde og vejledning) og *participatory appropriation* (hvor individet gradvist overtager ansvaret og forstår sig selv på nye måder gennem deltagelse). Disse begreber hjælper med at forstå, hvordan de studerende i forløbet både tilegnede sig ny viden gennem fælles aktiviteter og gradvist udviklede professionsidentitet, når de selv tog ejerskab.

Rogoff (1998) tilbyder desuden et alternativ til at forstå transfer som en "storage-metafor", hvor viden blot flyttes fra én kontekst til en anden. Hun argumenterer for at se transfer som en *transformation af*

deltagelse, hvor fortid, nutid og fremtid hænger uløseligt sammen. Tidligere erfaringer bringes med ind i nye situationer, hvor de omformes og videreudvikles. På den måde bliver læring en proces, hvor deltagelse i én aktivitet altid er forbundet med både tidligere erfaringer og fremtidige muligheder.

Stedresponsiv undervisning

Supplerende trækker vi på begrebet stedresponsiv undervisning. Med afsæt i *The Best of Both Worlds: Critical Pedagogy of Place* (Grundenewald, 2003) og nyere stedresponsive studier (fx Mannion & Lynch, 2016; Blatt & Patrick, 2014; Stewart, 2020) forstår vi sted som et natur-kulturelt og relationelt fænomen, hvor konkrete steder rummer både landskaber, arter, historier og sociale praksisser, som tilsammen er med til at forme, hvad det bliver muligt at gøre og lære på et givent sted. I en stedresponsiv tilgang ses steder derfor ikke blot som neutrale rammer for undervisning, men som aktive medspillere i læringsprocesser, hvor både mennesker og andre levende og ikke-levede elementer i omgivelserne indgår. Her er relationen mellem mennesker og steder, herunder gensidighed, kropslige erfaringer og kritisk refleksion, central.

I denne artikel betyder det, at vi er optaget af, hvordan pædagogstuderende deltager, når undervisningen foregår på konkrete steder, fx i en skov, ved en spejderhytte eller ved fjorden, samt hvordan deres kropslige og sanselige møder med disse steder bliver en del af det erfaringsgrundlag, de senere trækker på i deres praktik. Stedresponsiv undervisning kan her kobles til Rogoffs sociokulturelle perspektiv ved at forstå de studerendes læring som en gradvis transformation af deltagelse i stedbundne praksisser, hvor teori, erfaring og sted væves sammen og får betydning for udviklingen af professionsidentitet og mulighederne for transfer.

Nær og fjern transfer

I forlængelse af dette skelner transferlitteraturen mellem *nær transfer* og *fjern transfer* (Wahlgren, 2018). Nær transfer opstår, når viden eller færdigheder anvendes i situationer, der ligner læringskonteksten, mens fjern transfer indebærer, at erfaringer overføres til kontekster, der er væsentligt forskellige fra den oprindelige (Perkins & Salomon, 1992). Nær transfer kan fx være, når studerende anvender aktiviteter fra undervisningen direkte i deres praktik, mens fjern transfer kan være, når de videreudvikler eller tilpasser aktiviteter til nye målgrupper og kontekster. Denne sondring er nyttig for at forstå, hvordan stedresponsiv undervisning både kan give de studerende genkendelige erfaringer og samtidig kan åbne for, at de skaber nye variationer i praksis.

Ved at kombinere Wahlgrens forståelse af voksnes erfaringer og transfer, det stedresponsive som fokus på stedets dynamiske og relationelle betydning samt Rogoffs (1995) sociokulturelle perspektiv får vi en ramme til at undersøge, hvordan pædagogstuderende oplever stedresponsiv undervisning. Teorierne giver tilsammen blik for, hvordan teori og praksis forbindes gennem erfaring, hvordan sted fungerer som en medspiller i læring, og hvordan deltagelse over tid former professionsidentitet.

METODEAFSNIT

Studiet er gennemført som et kvalitativt snapshot (Kaplan, 1997; Thomson & Hall, 2017). Et snapshot forstås her som et afgrænset indblik i et fænomen på et givent tidspunkt, ikke en fuldstændig gengivelse af virkeligheden, men en konstrueret repræsentation formet af forskerens valg og fortolkninger.

Dette studie er forankret i pædagoguddannelsen på Professionshøjskolen UCN. Uddannelsen kvalificerer de studerende til professionelt arbejde som pædagoger og giver

mulighed for specialisering indenfor tre retninger: dagtilbud, skole- og fritidsområdet samt social- og specialområdet. Social- og specialområdet omfatter blandt andet arbejde med unge i døgninstitutioner, voksne med handicap, ældre borgere og andre målgrupper med behov for socialpædagogisk støtte. Den 3,5-årige professionsbacheloruddannelse kombinerer teoretiske studier med længerevarende praktikperioder. Empirien stammer fra valgfaget natur og udeliv på pædagoguddannelsen. Valgfaget er bygget op omkring følgende kompetencemål: *Den studerende kan skabe rammer for, lede og udvikle pædagogiske forløb med et naturvidenskabeligt udgangspunkt og med fokus på børn, unge og voksnes naturoplevelser, naturforståelse og uderummet som læringsmiljø* (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2017, § 5, stk. 7). Forløbet omfatter seks ugers undervisning, seks måneders praktik samt fire ugers afsluttende undervisning og en ekstern eksamen.

I dette studie deltog to hold pædagogstuderende (i alt 62 studerende) i forløbet i efteråret 2023 og foråret 2024, og alle de studerende havde forud for valgfaget udfyldt en samtykkeerklæring. Alle de studerende blev inviteret til at deltage i interviews, og vi inkluderede dem, der takkede ja. I alt gennemførte vi tre fokusgruppeinterviews: ét med seks studerende samt to med fem studerende i hver. Interviewene varede mellem 37 og 46 minutter og blev suppleret af de studerendes refleksionstekster.

Data er analyseret gennem en refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2019). Analysen forløb iterativt gennem seks faser: (1) familiarisering med data, (2) generering af koder, (3) udvikling af temaer, (4) review og forfinelse, (5) navngivning og definition af temaer samt (6) rapportering. Kodningen var overvejende induktiv og semantisk, men med fortolkende

elementer. For at sikre troværdighed analyserede vi først materialet hver for sig og drøftede derefter kodninger og temaer i fællesskab (jf. Nowell et al., 2017). Resultaterne præsenteres som tre analytiske temaer, der fungerer som snapshots af de studerendes erfaringer med stedresponsiv undervisning.

RESULTATAFSNIT

De tre hovedtemaer, der fremkom af dataanalysen, præsenteres nedenfor. Temaerne er *flyt det udenfor, oplevelser og fællesskab*.

Hvert tema er repræsenteret ved et snapshot. Disse snapshots giver indblik i de studerendes erfaringer med valgfaget natur og udeliv, og hvordan dette valgfag styrker deres vidensudvikling. Snapshotsene bidrager med indsigter i de studerendes aktuelle arbejde med natur og udeliv og trækker samtidig tråde til både fortid og fremtid.

De giver også værdifuld viden om de studerendes arbejde med naturen samt om de udfordringer og succeser, de oplever. For at formidle den fulde betydning af citatuddrag har vi inkluderet flere sætninger i hvert snapshot, så konteksten fremstår tydeligere. Alle de studerendes navne og lokaliteter er pseudonymer for at beskytte deltagerens identitet.

Snapshot 1: Flyt det udenfor

I valgfaget natur og udeliv tilrettelagde vi som undervisere et forløb, hvor klassebaserede oplæg og udendørs aktiviteter skulle spille tæt sammen. I undervisningsdesignet indgik arbejdet med pædagogiske teorier om naturens rolle i pædagogisk praksis, naturdannelse, friluftsliv og udeliv samt konkrete natur- og udelivsaktiviteter, artskenndskab og kropslige erfaringer med at opholde sig i og arbejde med naturen. Intentionen var, at naturen skulle fungere som et aktivt læringsrum, hvor teoretiske pointer løbende kunne afprøves, udfordres og nuanceres i et stedresponsivt

perspektiv. Hensigten var, at de studerende gennem undervisningen skulle have mulighed for at afprøve centrale pædagogiske begreber i praksis. Eksempelvis blev et teoretisk oplæg om læringsteorier, herunder mesterlæreprincipper, gennemført i en spejderhytte; herefter gik de studerende ud i den nærliggende natur, hvor de omsatte mesterlæreprincipper til konkrete aktiviteter som bål-tænding, snitning og det at finde insekter.

Denne tilgang ser ifølge de studerende ud til at understøtte deres forståelse af stoffet og give dem mulighed for at afprøve teorien udenfor klasserummet og omsætte den til praksis. Som en studerende formulerede det:

“Jeg synes, undervisningen har været spændende og lærerig. Der er en stærk kobling mellem teori og praksis, fordi læring sker, når vi aktivt anvender det. Vi engagerer os fysisk, reflekterer over teorien og skaber meningsfulde erfaringer ud fra den.”

(STUDERENDE A2, HOLD 1, INTERVIEW).

I de studerendes beskrivelser fremhæves, at de praktiske erfaringer gav dem mulighed for at arbejde med teoretiske begreber i uderummet på måder, der blev oplevet som noget, der kunne styrke deres forståelse og gøre læringen mere vedkommende. Flere beskriver desuden, hvordan de blev opmærksomme på, hvordan deres egne handlinger påvirkede andre, og hvordan dette satte gang i refleksioner over læring gennem direkte erfaring. I forlængelse af Wahlgrens (2018) betoning af tidligere erfaringer som en central ressource i

voksnes læring kan dette læses som et eksempel på, hvordan nye erfaringer i undervisningen bliver et afsæt for senere forståelser og handlinger. I de studerendes beskrivelser fremhæves, at aktiviteterne både stimulerede sanser og tænkning og blev oplevet som en måde at gøre abstrakte idéer mere konkrete og mindeværdige på. En studerende bemærkede:

“Der har været en rigtig god sammenhæng mellem teori og praksis gennem vores undervisning i natur og udeliv. Det har været inspirerende at se så meget undervisning og læring udenfor.”

(STUDERENDE NR. 15, REFLEKSION, HOLD 2).

I tilrettelæggelsen af forløbet arbejdede vi bevidst med et stedresponsivt greb, hvor klassebaseret teoriundervisning og aktiviteter i naturen skulle spejle og kvalificere hinanden. I de studerendes udsagn tegner der sig et billede af, at denne vekslen kan skabe både nysgerrighed og oplevet faglig forankring:

“Når vi har oplevet det på egen krop, er det let genkendeligt, og vi kan tage det med os og bruge det i vores praktik.”

(STUDERENDE A1, HOLD 1, INTERVIEW).

Når den studerende fremhæver, at erfaringerne fra undervisningen bliver let genkendelige i praktikken, læser vi det som et eksempel på nær transfer, hvor erfaringer fra undervisningen hurtigt kan genkalles og bringes i spil i nye, men beslægtede situationer. Set i et stedresponsivt perspektiv kan citatet samtidig pege på, at konkrete steder og kropslige erfaringer fungerer som et erfaringslager, de studerende kan trække på, når de senere skal planlægge og begrunde pædagogiske aktiviteter med børn.

Samtidig understregede flere, at forløbet havde givet dem en ny faglig ballast til deres kommende arbejde. En studerende forklarede:

“Jeg har altid brugt naturen meget, men jeg har aldrig haft en teoretisk baggrund for at gøre det. Det har jeg nu, og det giver mig meget mere at tage med ud i mit arbejde.”

(STUDERENDE A1, HOLD 1, INTERVIEW).

For dem, der i forvejen havde erfaringer med natur og udeliv, betød undervisningen, at de fik et dybere indblik i, hvordan disse erfaringer kunne integreres i pædagogisk praksis.

Set i et stedresponsivt perspektiv træder det i de studerendes udsagn frem, at naturen ikke blot optræder som en kulisser, men som en aktiv medspiller i læringsprocessen. De beskriver fx, hvordan konkrete steder, såsom spejderhytten, skovstien eller bålpladsen, er med til at påvirke, hvad det bliver muligt at gøre sammen, hvilke materialer der er til rådighed, og hvordan de fordeler roller og ansvar. En

studerende beskriver fx, hvordan praktikstedets udearealer åbnede for bestemte handlemuligheder:

“Der var naturlæhegn hele vejen rundt om skolen, og dette gav supergode muligheder for, at børnene kunne lave huler m.m. Derudover var der en bålhytte, en grøn have samt en større skov til fri afbenyttelse for dusen til udflugter.”

(STUDERENDE A2, HOLD 1)

Flere fortæller, at det at tænde bål, snitte en blyant eller lede efter insekter et bestemt sted får dem til at se både deres egen læring og deres position som pædagogstuderende og giver dem handlemuligheder, de kan trække på i deres praktik. På den baggrund udvikler de en bredere forståelse af stedets fysiske, sociale og kulturelle dimensioner og en mere kritisk bevidsthed om, hvordan pæagoger kan bruge konkrete steder til at skabe meningsfulde læringsforløb for de børn, unge eller borgere, de tager med ud i naturen.

Endelig pegede flere på, at det at have prøvet aktiviteterne på egen krop gav dem mod til at anvende dem i praktikken:

“At vi har været ude i skoven og prøvet tingene selv, har gjort det nemmere at tage det med i praktikken, fordi man har oplevet det først.”

(STUDERENDE A1, HOLD 2, INTERVIEW)

Her fremhæver den studerende ikke blot den kropslige afprøvning, men også det konkrete sted, skoven, som betydningsfuldt for den senere genkendelse i praktikken. En anden studerende beskriver undervisningen som

“en meget praksisnær undervisning. Dejligt med få dage på skolebænken og flere ude i naturen. Vi har haft nogle dygtige undervisere, der har været gode til at give os praksislæring”

(STUDERENDE NR. 5, REFLEKSION, HOLD 1)

Når de studerende på den måde knytter fælles afprøvning og undervisernes engagement til deres videre udvikling, kan det i lyset af Rogoffs (1995) begreb *apprenticeship* forstås som en proces, hvor de gradvist træder ind i et fællesskab omkring natur- og udelivspraksisser. I deres beskrivelser peger de på, at den aktive deltagelse giver mulighed for både at udvikle konkrete færdigheder og at opnå en dybere indsigt i emnet, hvilket de især oplever som betydningsfuldt tidligt i deres professionsdannelse.

Snapshot 2: Oplevelser ude i praksis

Som fremhævet i snapshot 1 tegner der sig i de studerendes udsagn et billede af, at de på tværs af fokusgruppeinterviews og refleksionstekster oplever en tydelig sammenhæng mellem undervisningen og de praktiske aktiviteter. En studerende fremhæver, at

“det, at vi har afprøvet naturaktiviteter sammen, har været supergodt og givet grostof til videre udvikling af ens egen naturfaglige praksis”

(STUDERENDE A11, HOLD 2, REFLEKSION)

Flere fremhævede desuden, at undervisernes engagement havde været en vigtig drivkraft, der både styrkede deres faglige motivation og gav dem lyst til at afprøve aktiviteterne i praktikken. Dette stemmer overens med Rogoffs (1995) forståelse af *apprenticeship*, hvor novicer gradvist bliver en del af et nyt fællesskab – i dette tilfælde et fællesskab omkring natur- og udelivspraksisser. Gennem aktiv deltagelse fik de studerende mulighed for både at udvikle færdigheder og at opnå en dybere indsigt i emnet, hvilket især havde betydning tidligt i deres professionsdannelse.

Refleksions- og interviewdata peger på, at nær transfer var mest fremtrædende: Aktiviteter, der var afprøvet i undervisningen, blev typisk gentaget i praktikken. En studerende beskrev dog også et eksempel på fjern transfer:

“Jeg har også lavet noget andet. Jeg har arbejdet med naturkunst. I én uge samlede vi sten og malede på dem. Ugen efter samlede vi pinde og satte dem sammen med ståltråd. Så lavede vi forskellige udstillinger udenfor, som forældrene kunne se.”

(STUDERENDE A7, HOLD 1, INTERVIEW)

Mange oplevede, at de i løbet af valgfaget havde opbygget en særlig ekspertise, som gjorde det muligt for dem at bidrage aktivt i praktikken. Flere understregede, at selv om praktikvejlederne ofte manglede erfaring med natur og udeliv, blev indsatsen værdsat, fordi den gjorde en forskel for børnene:

“Jeg tror ikke, mine kolleger var særligt optagede af natur og udeliv. Men de havde tillid til, at når jeg kom med noget, og når jeg kunne argumentere for det, så kunne de se meningen og fik lyst til at være med. Det sagde de også bagefter, at det var fedt, at jeg kom med noget, og at de kunne se en pointe i det.”

(STUDERENDE A3, HOLD 2, INTERVIEW)

I nogle interviews beskriver studerende sig selv som “*firstmovers*”, der tager initiativ og sætter aftryk på praksis, også efter afsluttet praktik. Et eksempel er de skole- og fritidsstuderende, der fortæller, hvordan de har introduceret forløb om træers og blades kendetegn eller sat bålaktiviteter i gang på praktiksteder, hvor natur- og udelivsaktiviteter ikke tidligere har fyldt, og som derfor oplever, at de træder frem og åbner et nyt spor ude på deres praktikplads. I andre fortællinger, særligt blandt de social- og specialpædagogikstuderende, bliver det tydeligt, at det kan opleves som vanskeligt at overføre aktiviteterne, fordi både målgruppe, praktiske hensyn (fx borgere i kørestol) og kollegers forestillinger om, hvad der kan lade sig gøre, begrænser mulighederne:

“Jeg tror, det er, fordi der er mange praktiske ting med folk i kørestol og sådan noget, som man skal tage højde for. Men jeg synes, jeg så en tendens til, at de ældre pædagoger derude var mere sådan: Nej, det kan vi slet ikke. Hvorimod de yngre var mere åbne.”

(STUDERENDE A3, HOLD 2, INTERVIEW)

Denne variation viser, at transfer ikke altid sker problemfrit. Spændvidden i fortællingerne peger på, at transfer ikke er en lineær eller automatisk proces, men afhænger af de deltagelsesmuligheder, der åbner sig i de konkrete praksisser. I et Rogoff-inspireret perspektiv kan firstmover-fortællingerne forstås som eksempler på, at nogle studerende bevæger sig mod mere central deltagelse og participatory appropriation, mens de studerende, der møder modstand, i højere grad fastholdes i perifer eller afbrudt deltagelse. Samtidig antyder forskellene mellem specialiseringerne, at transfer ofte får karakter af nær transfer for dagtilbuds- og skolefritidsstuderende, hvor aktiviteterne ligner dem fra undervisningen, mens social- og specialpædagogikstuderende i højere grad står overfor fjern transfer, fordi aktiviteterne skal tilpasses andre målgrupper og organisatoriske rammer.

Snapshot 3: Fællesskab

Som en del af valgfaget skulle de pædagogstuderende arrangere en udeskoledag for børn i indskolingen (0.-3. klasse) fra en lokal skole. På denne dag fik de ansvaret for selv at planlægge aktiviteter, der var

målrettet mod skolebørn. På selve dagen deltog også lærere og pædagoger fra den lokale skole. De hjalp de studerende, når der var behov, men det meste af tiden observerede de, hvordan de studerende selvstændigt gennemførte aktiviteterne. For mange af de studerende blev det tydeligt, at de trådte ind i en ekspertrolle. Skolens personale kunne se, hvordan de studerende arbejdede professionelt med natur- og udelivsaktiviteter. Flere studerende fortalte, at de oplevede at kunne bidrage med ny viden og inspirere andre:

“Lærerne og pædagogerne blev meget inspirerede af at se på og sagde bagefter, at de havde fået mere mod på at lave naturaktiviteter. De kunne se, at børnene var glade for det.”

(STUDERENDE A3, HOLD 2, INTERVIEW)

I denne situation var det de studerende, der stod for guidede participation, idet de bragte ny viden ind i praksis. Her bliver også Rogoffs (1995) begreb *participatory appropriation relevant*: Gennem deltagelsen ændrede de studerende deres forståelse og ansvarsfølelse, hvilket rustede dem til at gentage og videreudvikle aktiviteterne i andre sammenhænge.

De studerende oplevede dog også modstand fra enkelte praktiskere. En observation illustrerer, hvordan voksnes udsagn kan påvirke børns syn på natur:

“Der var nogle børn, der fandt på en hyggelig aktivitet. De ville fodre en snegl. Børnene havde et godt blik på naturen: ‘Se den her snegl, den kan godt lide brombær og sådan noget.’ De stod og kiggede på den. Så kom en pædagog og sagde: ‘Uh nej, det er en dræbersnegl. De er ikke gode, stop med at fodre den ...’”

(STUDERENDE A1, HOLD 2, INTERVIEW)

Billedet herunder viser, hvordan børnene fodrer sneglen med et brombær:

Efterfølgende reflekterede den studerende over, hvordan det at overvære pædagogens reaktion i denne konkrete situation havde ændret hendes bevidsthed om sin egen rolle:

“Jeg er blevet mere opmærksom på, hvor meget min egen holdning betyder, når jeg arbejder med børn. Hvor hurtigt de tager det til sig – og hvor vigtigt det er, at jeg ikke påvirker dem for meget.”

(STUDERENDE A1, HOLD 2, INTERVIEW)

I situationen er det pædagogens ordvalg, der ændrer børnenes møde med sneglen, men for den studerende bliver episoden et vendepunkt, hvor hun får øje på, hvor stor betydning hendes egen måde at tale om natur på kan få for børns fremtidige relation til både

steder og arter. Denne oplevelse gjorde den studerende bevidst om, hvordan sproglige kategorier og fortællinger kan præge børns forståelse af natur – en indsigt, hun tog med sig videre i sin professionsdannelse. Ifølge Rogoff (1995) er appropriation en dynamisk proces, hvor individets forståelse gradvist ændres gennem deltagelse i sociale aktiviteter.

Disse oplevelser peger på, at stedresponsiv undervisning ikke blot udvikler praktiske færdigheder, men også en kritisk professionsidentitet. De studerende blev bevidste om, hvordan deres valg og fortolkninger påvirker både børn, kolleger og læringsmiljøet. Set i et stedresponsivt perspektiv er det afgørende, at episoden netop udspiller sig et bestemt sted, hvor dræbersneglen er en del af det lokale dyreliv. Mødet mellem børn, voksne og snegl viser, hvordan konkrete steder og dyr bliver medskabere af de pædagogiske situationer og af de fortællinger, børnene møder om naturen. Samtidig understøtter det Wahlgrens (2018) pointe om, at refleksion



Figur 1. Børn fodrer en snegl (foto: Camilla Finsterbach Kaup)

over erfaringer er afgørende for læring, og stedresponsiv-teoriens forståelse af sted som en aktiv medspiller i pædagogisk praksis.

DISKUSSION

De tre snapshots tegner tilsammen et billede af, at stedresponsiv undervisning kan understøtte de studerendes oplevelse af sammenhæng mellem teori og praksis. Når studerende beskriver, at erfaringer fra valgfaget er let genkendelige i praktikken, peger det på en form for kropslig og sanselig forankring, der letter transfer. Samtidig viser variationen i materialet, at denne genkendelse ikke er lige tilgængelig for alle, et mønster, der kalder på nærmere undersøgelse.

TRANSFER SOM TRANSFORMATION AF DELTAGELSE

Wahlgren (2018) fremhæver, at voksnes tidligere erfaringer er en afgørende ressource i læring. Vores fund støtter denne pointe, men rejser samtidig spørgsmålet om, hvilke typer erfaringer der faktisk lader sig aktivere i nye kontekster. Når studerende beskriver, at det at have "prøvet tingene på egen krop" gør det lettere at anvende aktiviteterne i praktikken, peger det på, at kropslige og sanselige erfaringer kan fungere som en særlig robust form for erfaringsgrundlag. Dette er i tråd med Rogoffs (1998) forståelse af læring som transformation af deltagelse, hvor tidligere erfaringer ikke blot "overføres", men omformes og videreudvikles i nye situationer.

Interessant er det dog, at variationen i vores materiale peger på, at denne transformation ikke forløber ens for alle studerende. Nogle beskriver sig selv som "firstmovers", der introducerer nye praksisser på deres praktiksted, mens andre oplever, at deres initiativer bremses. Hvad kan forklare denne forskel? Her er det nærliggende at pege på betydningen af de konkrete praksisfællesskaber, de studerende træder ind i, et perspektiv, Rogoff (1995)

også betoner, når hun beskriver læring som deltagelse i kulturelt organiserede aktiviteter.

NÆR OG FJERN TRANSFER: SPECIALISERINGERNES FORSKELLIGE VILKÅR

Et centralt mønster i materialet er forskellen mellem specialiseringerne. Dagtilbuds- og skolefritidsstuderende beskriver overvejende nær transfer, hvor aktiviteter fra undervisningen genkendes og anvendes relativt direkte. De social- og specialpædagogikstuderende står derimod overfor fjern transfer, hvor erfaringerne skal tilpasses væsentligt anderledes målgrupper og kontekster. Denne forskel kan ikke forklares med individuelle kompetencer alene, men må forstås i lyset af de institutionelle rammer, der omgiver de forskellige professionsfelter.

For dagtilbudsstuderende er "natur, udeliv og science" et af seks læreplanstemaer, som institutionerne er forpligtede til at arbejde med. Tilsvarende understøtter udeskoletraditioner og fag som natur/teknologi, at skolefritidsstuderende møder praksisser, hvor natur- og udelivsaktiviteter allerede har en legitim plads. Disse institutionelle rammer skaber en resonans, der gør det lettere at genkende og anvende erfaringer fra valgfaget. For social- og specialpædagogikstuderende findes der ikke tilsvarende formaliserede krav om at inddrage natur og udeliv. Når de studerende beskriver modstand fra kolleger eller praktiske barrierer som borge-re i kørestol, handler det ikke blot om individuelle holdninger, men om fraværet af en institutionel ramme, der legitimerer denne type aktiviteter. Dette fund kan ses i lyset af Campbell et al.s (2022) og Mariegaards (2021) pointer om, at pædagogstuderende har brug for læringsmuligheder, der giver dem handlekompetencer til at arbejde med både børns og voksnes læring i natur- og uderumsaktiviteter. Vores studie tyder på, at disse

læringsmuligheder er lettere tilgængelige for nogle specialiseringer end andre, både på grund af undervisningens aktiviteter, der primært har været rettet mod børn, og på grund af de institutionelle rammer i praktikken.

Dette rejser et kritisk spørgsmål til vores egen undervisning: Valgfagets kompetencemål angiver, at de studerende skal kunne arbejde med *børn, unge og voksnes naturoplevelser*. Men de konkrete aktiviteter i undervisningen har primært været rettet mod børn, fx udeskoledagen. For de social- og specialpædagogikstuderende betyder det, at de ikke får mulighed for at afprøve aktiviteter med de målgrupper, de faktisk møder i praktikken. Springet fra undervisning til praksis bliver dermed større, ikke på grund af manglende kompetencer, men fordi undervisningens design ikke i tilstrækkelig grad imødekommer deres professionsfelt.

Her må det dog bemærkes, at undervisningens tilrettelæggelse altid indebærer en afvejning mellem teoretisk indhold og praktisk afprøvning, og at det er ressourcekrævende at designe og facilitere forløb med eksterne målgrupper. Som undervisere har vi kun i et vist omfang mulighed for at tilrettelægge fælles aktiviteter med alle specialiseringers målgrupper. Vi har derfor valgt en model, hvor der stilles tid til rådighed for de studerende til selvstændigt at planlægge og gennemføre aktiviteter med deres egen målgruppe, med mulighed for vejledning fra underviserne. Vores fund tyder imidlertid på, at denne model ikke fuldt ud kompenserer for den manglende fælles afprøvning – særligt for social- og specialpædagogikstuderende, der møder et felt uden etablerede natur- og udelivspraksisser, og som derfor synes at have behov for mere stilladsering i transformationen fra undervisning til praksis.

STEDETS BETYDNING

Når studerende fremhæver konkrete steder, skoven, bålpladsen, mødet med sneglen, som afgørende for deres læring, understøtter det den stedresponsive teoris forståelse af sted som en aktiv medspiller (Mannion & Lynch, 2016). Men vores fund rejser også spørgsmålet om, hvornår og hvordan stedet "virker". Episoden med sneglen illustrerer, at stedets betydning ikke er givet, men formes af de voksnes fortolkninger og sproglige kategoriseringer. Pædagogens reaktion, det er en drøbersnegl, ændrede børnenes møde med stedet og dets arter.

Samtidig peger vores materiale på, at stedresponsiv undervisning kræver mere end adgang til natur. På praktiksteder, hvor nderum var til stede, men ikke blev brugt, blev stedernes potentiale ikke realiseret. Dette understreger Wahlgrens (2018) pointe om, at transfer forudsætter et læringsmiljø, der understøtter det. Uden pædagogiske intentioner, tid og organisatorisk opbakning forbliver stedet en uudnyttet mulighed.

STUDIETS BEGRÆNSNINGER

Vores fund bygger på de studerendes selvrapporterede oplevelser, hvilket giver indblik i deres meningskabelse, men ikke i, hvordan transfer faktisk udfolder sig i praksis. Vi har ikke observeret de studerende i deres praktik eller fulgt dem over tid efter endt uddannelse. Desuden er antallet af social- og specialpædagogikstuderende i vores materiale begrænset, hvilket gør det vanskeligt at generalisere fundene om denne gruppes særlige udfordringer. Endelig må det bemærkes, at vi som undervisere i valgfaget har en dobbeltrolle som både designere af undervisningen og forskere, der undersøger dens effekter, en position, der kalder på kritisk selvrefleksion over, hvordan vores forudantagelser kan have formet både undervisning og analyse.

KONKLUSION

Stedresponsiv undervisning kan understøtte pædagogstuderendes transfer af viden fra teori til praksis, men transfermulighederne er ulige fordelt. For dagtilbuds- og skolefritidsstuderende, der møder praksisser med institutionaliserede forventninger om natur- og udelivsarbejde, bliver transfer overvejende nær og relativt uproblematisk. For social- og specialpædagogikstuderende kræver transfer en mere omfattende transformation, fordi hverken undervisningens aktiviteter eller praktikstedernes rammer imødekommer deres professionsfelt. Studiet viser, at kropslige og sanse- lige erfaringer på konkrete steder kan fungere som et erfaringsgrundlag, der letter genkendelse og anvendelse i nye situationer. Men det viser også, at stedresponsiv undervisning forudsætter mere end adgang til natur: Uden pædagogiske intentioner, organisatorisk opbakning og – for de social- og specialpædagogikstuderendes vedkommende – undervisningsaktiviteter rettet mod relevante målgrupper risikerer potentialet at forblive uindfriet.

PERSPEKTIVERENDE OVERVEJELSER OG KRITISK REFLEKSION

Fundene har implikationer for både undervisningens tilrettelæggelse og den bredere diskussion af transfer i professionsuddannelser.

For det første peger studiet på et behov for at differentiere undervisningen, så den i højere grad også imødekommer social- og specialpædagogikstuderendes professionsfelt. Konkret kunne dette indebære et samarbejde med praktiksteder på social- og specialområdet om udendørsaktiviteter med voksne målgrupper, cases og eksempler fra professionsfeltet samt refleksion over, hvordan aktiviteter kan tilpasses forskellige kontekster. Dette kræver, at undervisere aktivt opsøger viden om

natur- og udelivsaktiviteter på et felt, hvor der er færre etablerede praksisser og mindre forskningsviden at trække på.

For det andet rejser studiet et spørgsmål om kompetencemålenes rolle. Når målene formuleres bredt for børn, unge og voksne, risikerer de at blive så generelle, at ingen specialisering oplever fuld relevans. En mulig vej frem kunne være at supplere fælles kompetencemål med differentierede læringsaktiviteter, der tager højde for de forskellige professionsfelters vilkår.

For det tredje rejser studiet et spørgsmål om, hvorvidt stedresponsiv undervisning har relevans for andre professionsuddannelser. Udfordringen med at forbinde teori og praksis er velkendt på tværs af professioner, og praktikforløb er allerede en central del af løsningen. Det stedresponsive perspektiv tilføjer imidlertid noget andet: en forståelse af sted som relationelt og dynamisk, hvor læring formes af spillet mellem mennesker, materialitet og kontekst. I denne forståelse er et sted ikke begrænset til et naturområde, men kan lige så vel være et simulationslaboratorium, et øvelsesrum eller en klinisk træningsenhed. Det afgørende er ikke det fysiske sted i sig selv, men de didaktiske rammer, der skabes omkring det. Hvor praktikken ofte er kendetegnet ved tidspres og begrænset plads til fejl, kan stedresponsiv undervisning tilbyde et læringsrum, hvor der er tid til kritisk refleksion, og hvor fejl bliver en del af læringen snarere end noget, der skal undgås.

Fremtidig forskning kunne med fordel følge pædagogstuderende over tid for at undersøge, hvordan erfaringer fra stedresponsiv undervisning folder sig ud i de første år som færdiguddannet, og om de identificerede forskelle mellem specialiseringerne vedbliver eller udlignes, når de studerende får mere erfaring på deres respektive professionsfelter.

Litteraturliste

- Blenkinsop, S., Fettes, M., & Judson, G. (2020). *Ecologizing education: An ecological metatheory for the philosophy of education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27934-5>
- Blatt, E., & Patrick, P. (2014). An exploration of pre-service teachers' experiences in outdoor 'places' and intentions for teaching in the outdoors. *International Journal of Science Education*, 36(13), 2243–2264. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.918294>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Campbell, C., Gray, T., & Peterken, C. (2022). Pre-service teachers' experiences of nature play and implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(6), 1–19. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n6.1>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2017). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 21(3), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1264794>
- Eraut, M. (2006). *Learning contexts*. Lifelong Learning Institute, University of Sussex.
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>
- Harwood, D., McVittie, J., & Keown, C. (2020). Place-based learning with young children: Creating learning environments with nature. *Early Child Development and Care*, 190(2), 227–239. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1466832>
- Kals, E., Schumacher, D., & Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behavior*, 31(2), 178–202. <https://doi.org/10.1177/00139169921972056>
- Kaplan, A. (1997). *The conduct of inquiry: Methodology for behavioral science*. Transaction.
- Kaup, C. F., & Møller, A. K. (2024). STEM Self-efficacy for Pre-service Social Educators. I E. Brooks, A. Kalsgaard Møller, & E. Edstrand (red.), *Design, Learning, and Innovation: 8th EAI International Conference, DLI 2023, Aalborg, Denmark, November 6–7, 2023, Proceedings* (s. 31–46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-67307-8_4
- Mannion, G., & Lynch, J. (2016). The primacy of place in education in outdoor settings. In B. Humberstone, H. Prince, & K. A. Henderson (Eds.), *The Routledge International Handbook of Outdoor Studies* (pp. 85–94). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768465>
- Mariegaard, M. (2021). Naturfag og uderum i pædagoguddannelsen: Professionelles erfaringer og udfordringer. *Læring & Medier (LOM)*, 14(25), 1–20. <https://doi.org/10.7146/lom.v14i25.124207>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., Vol. 2, pp. 6452–6457). Pergamon Press.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J. V. Wertsch, P. Del Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139–164). Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (5th ed., pp. 679–744). Wiley.
- Stewart, A. (2020). *Developing place-responsive pedagogy in outdoor environmental education: A rhizomatic curriculum autobiography*. Springer.
- Thomson, P., & Hall, C. (2017). Place-based methods for researching schools. *Bloomsbury Academic*.
- Torquati, J., & Ernst, J. (2013). Beyond the walls: Conceptualizing natural environments as "third educators." *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 191–208. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.794531>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2017, 7. april). *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog* (Bekendtgørelse nr. 354). Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/Ita/2017/354>
- Wahlgren, B. (2009). Transfer – en vigtig udfordring i voksenuddannelse. *Tidsskrift for voksenundervisning*, 13(1), 7–21.
- Wahlgren, B. (2018). *Transfer i voksenuddannelse*. Aarhus Universitetsforlag.