

Ny luft til udeskolen?

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen



Anne Donaldson

10. semester specialerapport på uddannelsen Læring og forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi, AAU-Cph.

Vejleder: Anette Lykke Hindhede

Specialets omfang: 191.374 - svarende til 79,8 normalsider

31-05-2016

Specialet er udarbejdet af Anne Donaldson, Studie nr.: 20142116

STANDARD FORSIDE

TIL

EKSAMENSOPGAVER

Fortrolig

☐

Ikke fortrolig

☒

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjem- meopgave
-----------------------------	---------	----------	-----------	----------------------	-----------------------------

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordnin- gen)	Speciale	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn	20142116	
Afleveringsdato	31. maj 2016	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale- titel	Ny luft til Udeskolen? -En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen	
I henhold til studieordningen må op- gaven i alt maks. fylde antal tegn	192.000	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, littera- turliste og bilag medregnes ikke)	191.374 Svarende til 79,8 normalsider	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Anette Lykke Hindhede	

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indhol-
det. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og med-
fører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagi-
atregler): <http://www.plagiat.aau.dk/regler/>

Abstract.

Since the early 1990s and up until today a number of changes have been implemented in the Danish society. These changes point towards a transition from a universal welfare state towards a competitive state. This development has had a substantial impact on the Danish school system, which among other things have resulted in an enhanced focus on tests, evaluation and optimization of the measurable results of the pupils. In August 2014 a major new school reform was introduced in all public schools in Denmark, which brought a number of different initiatives. In combination these initiatives are meant to ensure that all students reach their fullest potential and that they thrive, regardless of their social background. In addition, the basic conditions and the overall framework for school operations have changed radically in Denmark.

In the past decade, an increasing number of Danish public schools have introduced regular compulsory education outside the classroom. This is known in Danish as 'udeskole'

The main goal of this thesis is to examine which positions and positionings in the field of primary school dominates the prevalence of udeskole. Furthermore the purpose is to study how participation in a project seeking to develop the practice of 'udeskole' (UaU) influences on two specific schools practice in udeskole.

The UaU-project's primary focus is to illustrate practical experience and knowledge from Danish schools across the country. Participating schools get both external supervision from an 'udeskole'-consultant and economic funding from the Ministry of education.

The framework of this thesis is in all parts inspired by the French sociologist, anthropologist and philosopher, Pierre Bourdieu's renowned methodological and theoretical work. The empirical data consists of qualitative observations and ethnographic interviews. The data has been collected over a period of one-and-a-half month and is focused on the school's implementation and development of the udeskole practice while participating in the UaU-project.

The analysis is divided into two main parts which together form the answer to the research question. The first part contains a historical construction of the school field and the udeskole subfield. The historical field analysis shows the evolution of those forms of capital that dominates and attributes value in the field within a specified time periods. The pur-

pose of the field analysis is to explain the development of position and positionings in both field and subfield. The second part of the analysis is based on the empirical data and seeks to understand how participation in the UaU-project influences the schools' 'udeskole' practice in the micro perspective.. This part of the analysis also draws upon the findings from the historical construction.

On the basis of the thesis analysis it can be concluded that the prevalence of udeskole in Danish primary schools is influenced by the transition from a universal welfare system to a competitive state. The practice of 'udeskole' started as a bottom up process but in the transition and especially while participating in the UaU-project it has become a top-down process.

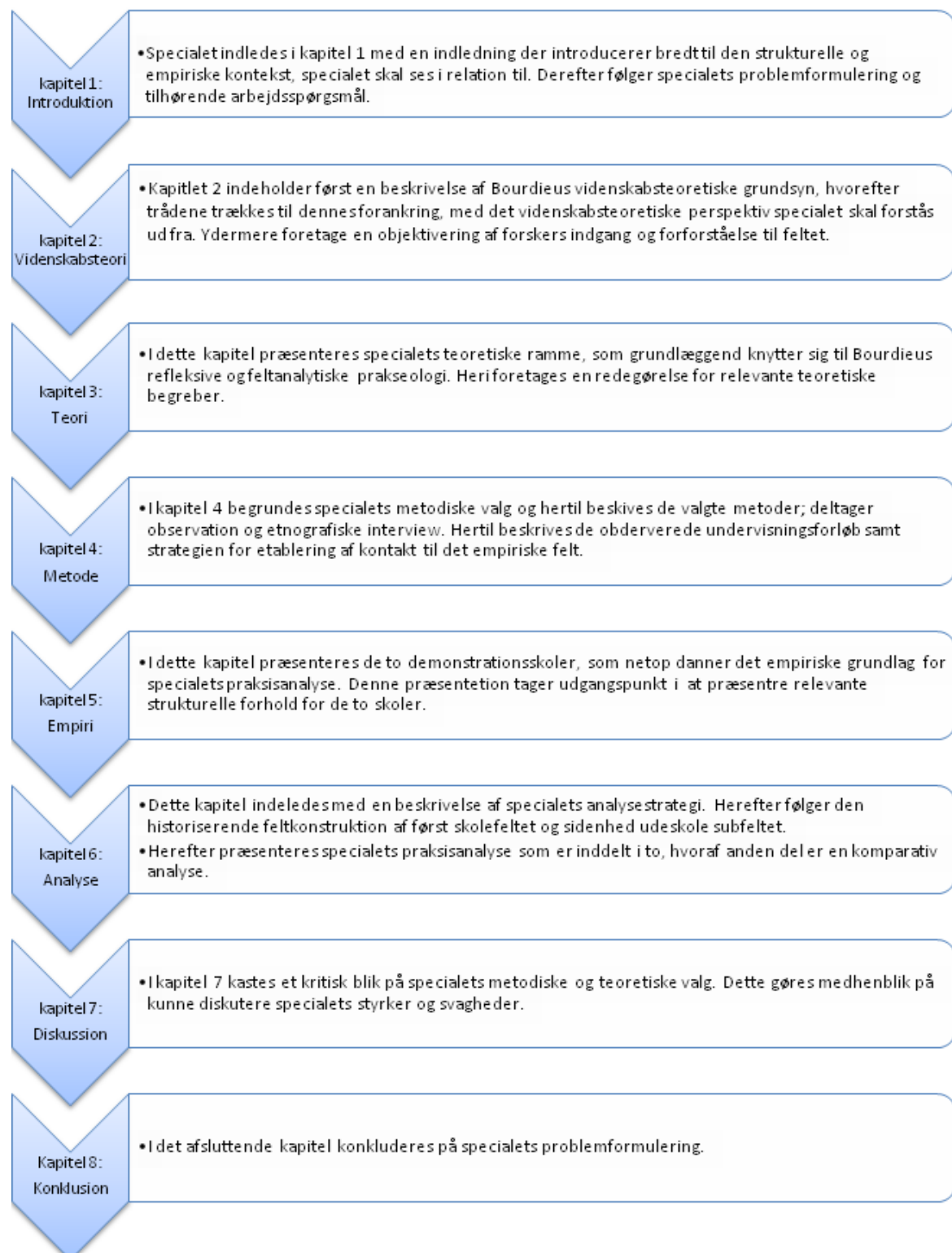
Participation in the program has developed teachers practice towards a more structured and goal-oriented practice. Thereby the thesis concludes that participation in UAU-project contributes to the two demonstration schools' development of udeskole practice, within the existing dominant conditions in the school field.

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	3
Læsevejledning.....	7
Kapitel 1: Introduktion.....	8
Indledning.....	8
Problemformulering.....	10
Kapitel 2: Videnskabsteoretisk position.....	12
Refleksiv Sociologi.....	12
Specialets videnskabsteoretiske ståsted	13
Objektivering af egen position.....	14
Kapitel 3: Teori.....	17
Pierre Bourdieu	17
Bourdieu's værktøjskasse	18
Felt og position	18
Kapitalformer og det sociale rum.....	20
Habitus.....	21
Symbolsk vold og Doxa.....	22
Interesse og Strategi.....	23
Kapitel 4: Metodologiske overvejelser.....	25
Den kvalitative metode.....	25
Observation.....	26
Udeskoleforløb.....	29
Flakkebjerg Skoles udeskoleforløb	29
Sortedamskolen.....	29
Feltnoter.....	30
Etnografisk interview	31
Bearbejdning af empiri	31
Strategi for etablering af kontakt til empiri	32
Kapitel 5: Empiri.....	34
Præsentation af det empiriske felt.....	34
Flakkebjerg.....	34
Sortedamskolen.....	35

Kapitel 6: Analyse.....	37
Analysestrategi.....	37
Historiserende feltkonstruktion.....	38
Folkeskolen under transformation.....	38
Opgør med målingsrationalet.....	42
Folkeskolereformens dominans af skolefeltet.....	46
Udeskole.....	48
Globaliseringens indflydelse på udeskole.....	48
Arne Jordet: Uteskole.....	49
Udeskole i et forskningsmæssigt perspektiv.....	52
Praksis-analyse.....	56
Analysedel: 1.....	56
En ny udeskolepraksis.....	56
Delkonklusion.....	61
Legitimering af en anderledes undervisningspraksis.....	62
Et bidrag til opretholdelse af de eksisterende dominansforhold.....	65
Nærmiljø.....	68
Natur som en del af habitus.....	70
Analysedel: 2.....	74
Komparativ analysedel.....	74
Kapitel 7: Diskussion.....	81
A view from somewhere.....	81
I seng med Bourdieu.....	82
Empirisk begrænset.....	84
Konklusion.....	85
Litteraturliste.....	89
Artikel.....	94
Bilag.....	98

Læsevejledning



Kapitel 1: Introduktion

Indledning

Nærværende speciale er skrevet på kandidatuddannelsen i Læring og forandringsprocesser, hvorfor både læring og forandring er centrale elementer i projektet. Jeg oplever i virkeligheden de to fænomener som nært beslægtede, da man netop kan argumentere for, at læring opstår igennem forandring. Knud Illeris definerer læring meget bredt og netop med fokus på læring som forandring:

"Enhver proces, der hos levende organismer fører til varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring." (Illeris 2006, s.15)

Illeris' definition på læring rummer alle varige forandringer, og herved medtages både tilsigtede og utilsigtede.

Et felt der ofte forbindes med læring er uddannelsesfeltet og hermed også folkeskolen. Når man i folkeskolen i dag skal vurdere elevernes læringsudbytte, eksisterer der en lidt anderledes og noget smallere læringsdefinition. Skolerne arbejder i høj grad ud fra læringsmål, og elevernes læring måles således ud fra, i hvor stort omfang de lever op til disse. Undervisningsministeriet skriver følgende på deres hjemmeside:

"Baggrunden for at anvende læringsmål som udgangspunkt for undervisning er, at international forskning viser, at arbejdet med synlige mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring." (uvm.dk).

Således er det, der vægtes som relevant læring og netop den læring, der måles på, samt benyttes som sammenligningsgrundlag for at kunne konkurrere om kvaliteten af vores uddannelsesinstitution med andre lande, i hvor høj grad eleverne lever op til de enkelte læringsmål. Det er inden for de rammer, som kommunen og skolelederen udstikker, op til den enkelte lærer at vælge, hvordan han/hun vil tilrettelægge sin undervisning med henblik på, at den enkelte elev opnår de definerede mål. Herved argumenterer Undervisningsministeriet for, at læringsmålene skal ses som et styringsredskab for lærernes arbejde (Ibid.).

I Danmark og mange andre lande har der siden 1990'erne særligt været fokus på landenes konkurrenceevne inden for det uddannelsesmæssige felt (Illeris, 2014:7). I 2005 skrev daværende regering i et debatoplæg til Globaliseringsrådet:

"Folkeskolen har et hovedansvar for, at alle unge rustes til at begå sig i den globale verden. Det er vigtigt for at sikre, at Danmark fortsat er blandt de rigeste lande i verden"

og forbliver et samfund uden store skel"(Globaliseringsrådet, 2006, Verdensbedste Folkeskole)

Flere lande udviklede op gennem 00-erne kompetencemålstyrede læreplaner, hvor man beskrev, hvad eleverne skulle kunne, frem for hvad de skulle undervises i (Rasch-Christensen et al. 2015:115).

I starten af skoleåret 2014/15 trådte den nye folkeskolereform i kraft i alle landets folkeskoler. Med denne indførtes en længere skoledag for alle elever i folkeskolen. En grundlæggende antagelse ved implementeringen af reformen er, at variation i skoledagen vil bidrage til at opfylde reformens mål. Variationen skal ved implementering af reformen komme til udtryk ved varierede undervisningsformer og forskellige aktiviteter i løbet af skoledagen (Dyssegaard 2014: 1). Undervisningstiltaget *udeskole* kan ansues som en undervisningsform, der kan bidrage til denne varierede skoledag. Med udeskole undervises der i obligatoriske undervisningsaktiviteter uden for skolens bygninger i kulturelle og/eller naturlige omgivelser (Bentsen et al. 2009). Udeskole rummer således en aktualitet i relation til at opfylde reformens mål.

Historisk set er udeskole ikke noget nyt tiltag i undervisningssammenhæng, da lærere i de danske folkeskoler har taget deres elever ud i natur- og nærområder i mere end 100 år (Hyllested 2007b: 23-24). Der er dog i de seneste år blevet kastet nyt lys på begrebet, blandt andet gennem *Rødkildeprojektet*, som er det første større forskningsprojekt omkring udeskole i en dansk kontekst. Projektet konkluderer, at kombinationen af undervisning ude og inde har en positiv effekt på sociale relationer, fysisk aktivitet og undervisning (Mygind 2009: 151).

Undersøgelser af udbredelsen af skoler, der arbejder med udeskole i Danmark, viser, at der siden 1990'erne, hvor kun få klasser og lærere arbejdede med udeskole, er sket en markant stigning i antallet af skoler, der arbejder med udeskole.

Den nye skolereform og de ændrede krav og hermed også nye undervisningsmuligheder kan have betydning for muligheden for at praktisere udeskole. Samtidig med at der i forskningsøjemed præsenteres flere gavnlige effekter i forbindelse med undervisning udendørs (Fox 2003; Harun et al 2014; Jordet 2008; Karppinen 2012; Mygind 2009).

I nærværende speciale er jeg således interesseret i at undersøge udeskoletiltaget og opblomstringen af denne undervisningsform. Set i lyset af ovenstående finder jeg det relevant

at undersøge, hvilken betydning den aktuelle udvikling i folkeskolen har for den aktuelle udeskolepraksis. Det lader til, at reformen giver gode muligheder for, at folkeskolerne kan gøre udeskole til en del af den faste undervisningspraksis, men under hvilke vilkår bliver udeskoletiltaget retfærdiggjort?

Det er, som tidligere nævnt, ifølge folkeskoleloven op til den enkelte lærer at tilrettelægge undervisningen inden for de rammer, som kommunen og skolelederen angiver. Der er i dag ikke noget krav om, at man som skole skal gøre udeskole til en del af sin undervisning. Hermed ses implementeringen af udeskole som et frivilligt supplement til den daglige undervisning.

I Projektet *Udvikling af udeskole* (UaU red.), som blandt andet er igangsat af Undervisningsministeriet og Miljøministeriet, ønsker man netop at *udvikle* og *formidle* praksisnær viden om udeskole, for her igennem at understøtte udbredelsen og udviklingen af udeskole som undervisningsmetode (Ejbye-Ernst og Bentsen, 2015:8-9). I projektet udvælges interesserede skoler til at deltage som demonstrationsskoler. På demonstrationsskolerne udvælges en eller flere klasser som udeskoleklasser. Kravet til disse er overordnet set, at undervisningen tager udgangspunkt i fagenes fælles mål, og at udeskole undervisningen gennemføres regelmæssigt over længere tid (Ibid: 121).

Omfanget af forskning i udeskole konkluderes af Ejbye-Ernst og Bentsen som værende begrænset, og de argumenterer endvidere for et behov om at opnå mere praksisnær viden omkring brugen af udeskole (Ejbye-Ernst og Bentsen 2015: 131). I relation til dette, samt til ovenstående skitsering af udviklingen inden for folkeskolen, finder jeg det relevant netop at undersøge demonstrationsskolernes udeskolepraksis i forbindelse med deres deltagelse i UaU-projektet. Jeg er nysgerrig på, hvorledes de enkelte skoler implementerer tiltaget, og hvorledes projektet påvirker/medvirker til udviklingen af skolernes udeskolepraksis.

Problemformulering

I ovenstående indledning har jeg skitseret mit forskningsfelt og heri argumenteret for den samfundsmæssige relevans og aktualitet ved at undersøge udeskoleinitiativet. Dette leder mig til følgende problemstilling:

Hvilke positioner og positioneringer i skolefeltet dominerer udviklingen af udeskole? Hvordan influerer deltagelsen som demonstrationsskole i Udvikling af Udeskole-projektet (UaU) på skolens udeskolepraksis?

Arbejdsspørgsmål:

Til at supplere og bidrage til en fyldestgørende besvarelse af problemstillingen har jeg udarbejdet følgende arbejdsspørgsmål:

1. Hvilke muligheder og begrænsninger oplever lærerne ved implementeringen af udeskole?
2. Hvordan påvirker udeskolekonsulenten skolens udeskolepraksis?
3. Hvordan influerer nærmiljøet på udformningen af udeskole?
4. Hvordan kommer elevernes kendskab til naturen til udtryk?

Kapitel 2: Videnskabsteoretisk position

Nærværende specialeafhandling er metodisk såvel som teoretisk inspireret af Pierre Bourdieu. Følgende kapitel indeholder først en beskrivelse af Bourdieus videnskabsteoretiske grundsyn, og dernæst trækkes trådene til dennes forankring, med det videnskabsteoretiske perspektiv specialet skal forstås ud fra. Ydermere finder jeg det relevant at foretage en objektivisering af min indgang til og forforståelse for feltet.

Valg af videnskabsteoretisk position er gjort med udgangspunkt i specialets metodiske og teoretiske tilgang, som afspejles i projektets problemstilling.

Refleksiv Sociologi

Pierre Bourdieu lader sig ikke specifikt placere i forhold til de gængse videnskabsteoretiske kategorier. Han betegnede sin egen videnskabelige tilgang som refleksiv sociologi, og henviser med denne betegnelse til, at sociologien skal historisere både situationens og de agerendes forudsætninger.

"... specifikke historiske forudsætninger og materielle og sociale omstændigheder muliggør og begrænser diskurserne og de konkret handlende menneskers forskellige praksisformer i den iagttagne situation. Sociologisk refleksivitet går med andre ord ud på at historisere både situationens og de agerendes forudsætninger" (Mathiesen & Højberg 2004: 236).

Bourdieus sociologiske arbejde bygger på en ontologisk antagelse om, at der eksisterer en virkelighed uafhængigt af den enkeltes bevidsthed (Bourdieu og Wacquant 1996:84). Han er dog stadig af den opfattelse, at det er vigtigt at undersøge, hvordan virkeligheden opleves af de agenter, som agerer i den. Således benytter han de subjektive opfattelser som analytisk tilgang for at forstå den sociale virkelighed.

Bourdieus opfattelse er, at der er overensstemmelse mellem sociale og mentale strukturer, mellem virkelighedens objektive opdelinger (Bourdieu & Wacquant 1996, 24). Den sociale verden skal ifølge Bourdieu forstås som værende socialt og historisk konstrueret. For eksempel så han fordelingen af uddannelse og rigdom som en social konstruktion, i den forstand at de er resultatet af historiske og sociale magtkampe mellem mennesker. Det er ifølge Bourdieu sociologiens opgave at afdække sandheder ved at objektivere den sociale ver-

den. Sociologien må således bryde med den sociale verdens prækonstruerede karakter (Priuer & Sestoft, 2006:216-17). Dette afspejler også den særlige måde, Bourdieu arbejdede med det gensidige sammenspil mellem objektivisme og subjektivisme. Han kritiserer netop samfundsvidenskaben og filosofien for henholdsvis at sværge til objektivisme eller subjektivisme. Begge rummer ifølge Bourdieu vigtig viden om, hvorledes det sociale liv produceres og reproduceres. Dog mente han, at det er når de relateres til hinanden, at man opnår størst indsigt (Jensen 2006-2007:12). I Bourdieus ontologi er alt relationelt bestemt, og ingenting har værdi i sig selv (Bourdieu 1997/1994: 17). Skulle Bourdieu selv karakterisere sin videnskabsteoretiske position, ville han angiveligt kategorisere den som konstruktivistisk strukturalisme eller strukturalistisk konstruktivisme (Gammelby, 2013:38). Det er netop denne dobbelthed, der er grundlag for Bourdieus karakteristik af sin egen position:

"Med strukturalisme eller strukturalist mener jeg, at der i selv den sociale verden, og ikke kun i de symbolske systemer, såsom sprog, myter osv., eksisterer objektive strukturer, som er uafhængige af agenternes bevidsthed og ønsker, og er i stand til at lede eller tvinge deres praktikker eller deres præsentationer. Med konstruktivisme mener jeg, at der finder en social genese sted: På den ene side af de opfattelses-, tanke-, og handlemønstre, der konstituerer det jeg kalder habitus, og på den anden side af de sociale strukturer, og i særdeleshed af det, jeg kalder felter og grupper, og som almindeligvis kaldes sociale klasser."
(Bourdieu 1994:52)

Bourdieu mente, at teori uden empirisk forskning var tom, og at empirisk forskning uden teori var blind. Således opfattede Bourdieu videnskab som en praktisk anvendelse af teoretiske problemer på empirisk materiale (Priuer, 2006:212). Han forener herved et strukturalistisk perspektiv med et konstruktivistisk. Han anfægter, at der både findes objektive sociale strukturer, og at mennesket deltager i en konstruktion af den sociale virkelighed. Som problemstillingen antyder, tillægger jeg aktuelle magtpositioner i udeskolesubfeltet en betydning for feltet. Samtidig er jeg interesseret i, hvorledes positionerne kan anskues historisk, og hvorledes denne historiske udvikling afspejles i aktuelle undervisningssituationer. Således er mit videnskabsteoretiske blik Bourdieusk anlagt.

Specialets videnskabsteoretiske ståsted

Som det fremgår af ovenstående, er Bourdieus videnskabelige tilgang er vanskelig at kate-

gorisere. Dog mener han, at det er gennem en veksling mellem objektivisme og subjektivism, samt det, han betegner som en social prakseologi, at man kan opnå 'sand' viden om verden (Bourdieu, 1991: 12). Bourdieus begrebsapparat og hans måde at bedrive videnskabeligt arbejde på har været grundlag for specialets empiriske og analytiske arbejde. Jeg er i min undersøgelse interesseret i at studere de forskellige positioner, der knytter sig til undervisning i udeskolesammenhæng, og i forlængelse heraf de interesser og strategier der ligger til grund for dem. Disse positioner studeres gennem en historiserende feltanalyse.

"Ifølge Bourdieu (1989a:7) er det sociologiens opgave at afdække de dybeste nedgravede strukturer i de sociale verdner, der udgør det sociale univers, og de mekanismer, der sørger for, at de bliver reproduceret eller forandret" (Wacquant, 1996, 20)

Specialets videnskabelige tilgang knytter sig til denne opfattelse og kan således betegnes som en reflektiv sociologisk tilgang. Med nærværende speciale forsøges det at afdække, hvordan reproducerede magtstrukturer inden for uddannelsesområdet er medskabende i feltet omkring folkeskolen. Samtidig anskues udeskolesubfeltet på et mikroniveau gennem deltagerobservationer på to skoler. Jeg forsøger således at skabe vekslen mellem objektivitet og subjektivitet. Ifølge Bourdieu er den sociale virkeligheds relationer mellem konkrete handlende mennesker og deres historiske konkrete betingelser det, der er analytisk interessant i en sociologisk feltanalyse (Mathiesen og Højbjerg, 2013: 201). Dette speciale kan således karakteriseres som en sociologisk feltanalyse.

Jeg vil i det følgende kapitel foretage en teoretisk operationalisering samt redegøre for den udvalgte teori. Heri vil specialets videnskabsteoretiske position og valg blive endnu mere fremtrædende.

Objektivering af egen position

Med dette afsnit vil jeg forsøge at objektivere mig selv som forsker, så jeg på den måde kan synliggøre min position i feltet, samt de særlige bevæggrunde, der ligger bag ønsket om at undersøge den valgte problemstilling.

Bourdieu bruger betegnelsen *det dobbelte brud*, hvormed han mener, at man som forsker på den ene side må bryde med sin egen umiddelbare forståelse af virkeligheden, og på den anden side må bryde med agenternes forestillinger om virkeligheden. På denne måde bli-

ver der tale om et dobbelt brud (Bourdieu & Wacquant, 1996, s. 199-241). Bourdieu så dette dobbelte brud som et videnskabeligt ideal.

Fundamentet for at kunne konstruere divergente positioner i feltet, er afhængigt af forskerens tilgang til undersøgelsesfeltet, da menneskets forståelse af verden ifølge Bourdieu er præget af dets position i de felter, det indgår i. Heraf er det nødvendigt, at jeg som forsker synliggør hvilket synspunkt i feltet, problemstillingen anskues fra (Mathiesen og Højberg 2004: 264). Som forsker vil jeg indtage en position i feltet, og således vil mit speciale ikke fremstå som neutralt. For at bryde med min egen umiddelbare forståelse af feltet, og herved undgå at det er den sociale verden som jeg ser den, der konstrueres i analysen, er denne objektivisering relevant.

Både gennem min bachelor- og kandidatuddannelse samt arbejdsmæssige baggrund, har jeg været interesseret i og beskæftiget mig med uddannelse og undervisning. Heraf har jeg en naturlig interesse for udviklingen på folkeskoleområdet, og er ligeledes interesseret i kvaliteten af *anderledes* undervisningsformer.

Som en del af min kandidatuddannelse var jeg på 9. semester i praksisforløb på Steno Diabetes Center og deres afdeling for Health Promotion. Her var jeg tilkoblet forskningsenheden omkring projektet TEACHOUT. Projektet har overordnet til formål at afdække og opnå pålidelig dokumentation for styrker og svagheder i udeskole (teachout.dk).

Jeg har således under mit praksisforløb arbejdet med forskellige dele af dette større forskningsprojekt, og har herved haft rig mulighed for at opnå kendskab til feltet, men også haft mulighed for at undres over forskellige elementer. Både inden for den eksisterende og igangværende forskning og dets fokus, samt på den gængse skolepraksis. Inspirationen og interessen for at skrive nærværende speciale opstod netop under dette praksisforløb.

Eksisterende forskning inden for området omkring udeskole, både nationalt og internationalt, er fortrinsvis positivt stemt over for fænomenet (Fox 2003; Harun et al 2014; Jordet 2008; Karppinen 2012; Mygind 2009). Ifølge Ejbye-Ernst og Bentsen bliver udeskole oftest forbundet med succes, samtidig med at det fremstår ukompliceret for skoler, og hermed lærere, at indføre i egen praksis (2015). Ydermere er forskning inden for udeskoleområdet bygget på en overvægt af kvantitative projekter, med målinger af effekten af udeskole. Megen af den igangværende forskning har et generelt bredere fokus i forhold til outcome-mål, på blandt andet elevernes fysiske aktivitet, læringsudbytte, trivsel og kognition (Dysse-

gaard 2014:40-48). Således er formålet for megen af den nuværende forskning primært rettet mod at undersøge, hvilke målbare effekter udeskole har på elevernes skoledag, dette være sig både positive og negative effekter. Det er selvsagt meget relevant at undersøge, om det har en betydning for blandt andet fysisk aktivitet, trivsel og læring, når man udvider rammerne for klasserummet. Det leder mig dog også over til spørgsmålet om, hvordan man skaber den gode udeskolepraksis, der gør det muligt at opnå positive effekter på disse parametre, og hvordan rammerne indvirker på denne proces. I min praksisperiode på Steno har jeg flere gange undret mig over, hvorfor fokus fortrinsvis var på effekten af udeskole, mens måden udeskole blev igangsat på demonstrationsskolerne og skolernes mulighed for at implementere udeskolen, umiddelbart var et mindre fokusområde. Set i lyset af dette blev jeg nysgerrig på at undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger der var for den enkelte skole, i forhold til at deltage som demonstrationsskole. Min interesse for feltet er således opstået ud fra en undren og en lyst til at bidrage til et, efter min mening, overset område i feltet. Mit udgangspunkt for at undersøge nærværende problemstilling er således at bidrage med et andet perspektiv til forskningen inden for udeskole. Samtidig er jeg som udgangspunkt kritisk over for den stigende tendens inden for skolefeltet, der omhandler målinger af læring og trivsel, og heraf forsøger at sætte lighedstegn mellem kvalitet i undervisning og for eksempel PISA resultaterne.

Kapitel 3: Teori

Dette kapitel omhandler specialets teoretiske ramme, som grundlæggende knytter sig til Bourdieus refleksive sociologi og feltanalytiske prakseologi. Dette både i den teoretiske ramme og metoden. Jeg har i foregående afsnit præsenteret specialets videnskabsteoretiske position og i samme afsnit også redegjort for Bourdieus videnskabelige position, som på mange måder er svær at placere inden for en traditionel videnskabsteoretisk opfattelse. Jeg har i denne redegørelse valgt at fokusere på hans refleksive tilgang til sit forskningsarbejde og hans meget karakteristiske vekslen mellem objektivisme og subjektivisme.

I specialets indledende afsnit har jeg søgt at optegne behovet for en øget indsigt i opblomstringen af udeskolepraksis. Til at undersøge dette og hermed besvare den rejste problemstilling anvendes Bourdieu og særligt hans begreber felt, kapital, habitus, doxa, interesse, symbolsk vold og strategi. I det følgende vil jeg derfor redegøre for disse.

Pierre Bourdieu

Bourdieus anliggende var at udtænke en praksisteori på basis af de empiriske studier af sociale forhold. Dette skulle netop være en teori, der kunne rumme paradokset mellem objektiv regelmæssighed og subjektiv handling (Hastrup i Bourdieu 2007:10). Hans begreber er netop udtænkt ud fra principperne bag denne praksisteori. Bourdieu kritiseres dog selv for tilsvarende at placere sine subjekter i objektive positioner.

Selv ønskede Bourdieu ikke at blive betegnet som teoretiker. Han var sociologisk praktiker, som betragtede sociologien som et håndværk, der måtte tillæres ligesom andre håndværk (Hammerslev og Hansen 2009:11-12). Det var gennem det empiriske arbejde, at Bourdieu forsøgte at komme ud over filosofiens og den teoretiske sociologis problemer med at blive fastholdt af forudindtagede forståelser af den sociale virkelighed.

Bourdieu har igennem sit arbejde som forsker/sociolog berørt kultur, magt og social reproduktion i det moderne samfund. I hans forståelse af samfundet spiller uddannelsesinstitutionerne en dobbeltrolle, da de både udgør den institutionelle ramme om reproduktion af social ulighed og er det sted, hvor den habitus eller tænkning styrkes og reproduceres. Således er hans grundlæggende kritik af skolesystemet, at det er en instans for reproduktion af sociale dominansrelationer gennem (skjulte) kulturelle mekanismer (Esmark 2006: 71).

Bourdieu skitserer således uddannelsesinstitutioner som folkeskoler som værende med til at reproducere den sociale ulighed, og hermed opretholde bestemte magtpositioner. I nærværende speciale er jeg netop interesseret i, hvilke positioner og agendaer der hersker inden for folkeskolen, med fokus på udeskolepraksis og implementering af udeskole. Bourdieus praksisteori kan således skitsere nogle centrale problemer i skolen. Bourdieus optik anvendes i dette speciale til at synliggøre både dominerede og dominerende forhold inden for uddannelsesområdet og i særlig grad inden for udeskolepraksis i folkeskolen.

Bourdieu ønsker med sin teori at synliggøre relationerne mellem individ og samfund, samt de magtkampe som individerne og de sociale grupperinger fører mod hinanden. Dette forstår han som en kamp om at påtvinge andre en definition af den verden, der tilgodeser bestemte interesser (Bourdieu & Wacquant 2002: 101ff). Hermed skaber Bourdieus teori en nyttig ramme for at undersøge praksis, forstå menneskers handlinger og hvilke ydre objektive strukturer, der har betydning for disse handlinger. Hans teoretiske forankring skal forstås som redskaber i en værktøjskasse, der skal hjælpe med at skabe indsigt i den sociale verden (Gregersen et al 2007: 11). Jeg vil i det følgende redegøre for disse begreber, med henblik på senere at kunne anvende dem til at konstruere feltet som et forarbejde til mit analytiske arbejde.

Bourdieus værktøjskasse

Set i lyset af Bourdieus relationelle tilgang finder jeg det relevant, at hans begreber defineres i sammenhæng med hinanden, idet de gensidigt påvirker hinanden og tilsammen udgør det teoretiske fundament. Bourdieus begrebsapparat er netop egnet til at blive specificeret i forhold til empirisk materiale, det kan derfor ses som et værktøj til analytisk feltarbejde. Min redegørelse af Bourdieus begrebsapparat vil tage udgangspunkt i de dele af Bourdieus teori, der er relevante i kontekst til specialet. Det skal derfor understreges, at det ikke er et forsøg på udtømmende at gengive Bourdieus teoretiske ståsted, men i stedet at beskrive udvalgte begreber, som efterfølgende kan anvendes i en analysemæssig sammenhæng i specialet.

Felt og position

I nærværende speciale vil Bourdieus definition af felt benyttes til at indkredse min undersøgelsesgenstand og særligt hvilke dynamikker, der er på spil. Bourdieu udarbejdede begrebet *felt* i sit arbejde på at komme forbi (det han ville betegne) den falske modsætning

mellem objektivisme og subjektivisme i videnskaben. Et felt skal forstås som et afgrænset socialt domæne i samfundet, hvori der ikke længere spørges til den objektive virkelighed, da den er indlejret i den kollektive selvforståelse. (Hastrup i Bourdieu 2007:15). Feltet er ifølge Bourdieu en analytisk skabt størrelse, der netop kan bruges i empiriske undersøgelser i verificering af empiriske fund. Feltet skal ikke forstås som en fastfrosset størrelse, grænserne er flydende og flytter sig konstant.

Felter konstitueres relationelt og hierarkisk inden for et større socialt system, og er betingede af, at man kan påvise, at der er noget på spil, som agenter vi kæmpe om (Bourdieu & Wacquant 2002:84). I nærværende speciale konstrueres folkeskolen som et felt, der er betinget af et større socialt system i form af blandt andet samfundet, undervisningsministeriet, lovgivningen etc. Således er et felt en yderst kompleks størrelse, og for at opnå den rette forståelse af, hvad der er på spil, og hvorfor agenter agerer som de gør i feltet, er det nødvendigt at forsøge at skabe en forståelse for det større sociale felt, der omgiver feltet og den historicitet feltet er indlejret i og kommer af. I nærværende speciale ansues udeskole som et subfelt i skolefeltet.

Feltet beskrives ofte som en kampplads, hvor agenterne i feltet kæmper om at bevare eller forandre den aktuelle magtbalance for dermed at ændre hvilke kapitaler, der har værdi i feltet. Agentens mulighed for at ændre magtbalancen vil afhænge af den enkeltes kapital, agenternes positioner og således den personlige placering i feltet (Bourdieu 2005B: 62). Således skal begrebet position ikke forstås som for eksempel en jobtitel, men som en relativ placering i et felt. Et felt rummer altid flere positioner, og et felt defineres på mange måder gennem konflikter, kampe og konkurrencen omkring disse positioner. En position i et felt begrænser og giver særlige beføjelser. Samtidig kan en position ses som en anskuelse, et synspunkt og et perspektiv, hvorfra individer og institutioner i feltet betragter verden (Bourdieu 1994/1997: 30 & 69). Feltet er foruden de interne kampe konstant udsat for et ydre pres, som vil afhænge af hvor autonomt feltet er (Østergaard 2011: 54). Således mente Bourdieu, at man skulle se agenterne, og hermed også feltet, i konstant bevægelse og som påvirkende hinandens handlemønstre og valg i feltet.

For at undersøge hvorledes deltagelse som demonstrationsskole påvirker bestemte folkeskolars udeskolepraksis er det i den optik relevant at undersøge de konkrete skolars praksis, samt hvilke positioner der udspiller sig her. Carsten Sestoft mener, at man skal være

opmærksom på, at ikke alle mulige fænomener kan karakteriseres som felter, på trods af, at man kan bruge begrebet til at analysere meget forskelligartede felter. Han skriver, at feltbegrebet bør beholdes analysen af sociale mikrokosmosser. Disse skal indeholde egenskaber som: autonomi og specificitet der adskiller dem fra de øvrige sociale rum, adgangs-krav og specifik kapital, differentierede positioner og en historie som er med til aktivt at forme nutiden (Sestoft 2006:182). I nærværende opgave undersøger jeg et sådant felt ud fra konkrete feltobservationer på to skoler. Feltbegrebet giver mig i den henseende, i særlig grad, mulighed for at forstå og udfolde feltets forskellige positioner. Særligt i forbindelse med den mulighed jeg her har for at sondre mellem observationer fra felten, som fremstår som praktisk viden, og samtidig mere konkret og objektiv viden i form af teori og anden undersøgelsesarbejde. I en feltanalyse vil man netop søge efter et system af forskelle, ligheder og modsætninger, som relaterer agenterne til hinanden (Ibid: 160). For at agere meningsfuldt i et felt må man på den ene eller anden måde forholde sig til dets strukturer, og dermed er man på mange måder underlagt dets virkning. Bourdieu understreger, at feltet kun er relativt autonomt, da det stort set altid står i en eller anden form for afhængighedsforhold til samfundsmæssige magtformer (Sestoft 2006:171). Således ses det, at folkeskolelærerne (delvist) er underlagt de lovmæssigheder, der hersker i folkeskolen, hvilket påvirker udeskolen som subfelt.

Kapitalformer og det sociale rum

For at gøre sig gældende i et felt må man som agent besidde nogle bestemte egenskaber og kvalifikationer. Feltet definerer (ofte uudtalt) adgangskriterier for deltagelse i feltet. Det er agentens sammensætning og mængde af økonomisk, sociale eller kulturelle ressourcer, der afgør om de har adgang til feltet, og i så fald også hvilken umiddelbar position de har. Bourdieu betegner disse ressourcer som kapitalformer. Med kapitalformerne understreger Bourdieu at sociale praksisformer også har en økonomi (Gregersen et al 2007: 142-43). Gennem sin kapital har agenten mulighed for at opnå indflydelse på feltet og derved magt, men det kræver samtidig anerkendelse fra andre agenter eller grupper (Bourdieu & Wacquant 1996, 86-87). Foruden de tre kapitalformer benytter Bourdieu sig af begrebet symbolsk kapital, som han karakteriserer som *det, de tre basale kapitaltyper kan fremtræde i, når den filtreres gennem en perceptionsmatrice, der er indrettet i overensstemmelse med dens specifikke logikker* (Bourdieu & Wacquant 2002: 104).

Ofte tillægges kapitelbegreberne nogle konkrete udtryksformer, som når man beskriver økonomisk kapital med eksemplet penge eller kulturel kapital med eksemplet uddannelsesbeviser. Bourdieu peger selv på disse eksempler, men det er i udgangspunktet et empirisk spørgsmål. Dvs. at man ikke a priori kan bestemme, hvad der anses for at være økonomisk, kulturel eller social kapital i et givet felt. Det er netop gennem feltanalysen, at man kan pege på, at en del af de centrale kampe i et givet felt drejer sig om, hvilke former for kapital, der skal anerkendes og derved have effekt (Jensen 2006/2007: 15).

Ifølge Bourdieu blev "den sociale klasse ikke defineret af ejendom, men af relationerne mellem strukturer" (Bourdieu i Jensen 2006-2007: 13). I en model beskriver Bourdieu det sociale rum, som illustrerer grundprincipperne i hans teori. Denne model af det sociale rum kan betragtes som et koordinatsystem. I en lodret akse betegnes den samlede mængde (økonomisk og kulturel) kapital og positioneres den dominerende og dominerede klasse gennem magtstrukturer. Vandret går en konfliktstruktur mellem økonomisk og kulturel kapital, hvor agenter med megen økonomisk kapital placeres til højre, og agenter med megen kulturel kapital til venstre (Wacquant, 1993, s.24). Positionerne indplaceres ikke i et kort som er givet, men skaber derimod kortet i kraft af deres indbyrdes forskelle (Jensen 2006-2007: 16). I specialet udformes, som en del af feltanalysen, en model af det sociale rum, som beskriver feltets udvikling. Herudover udformes en model, som placerer centrale aktører i feltet i forhold til deres positioner i feltet. Således bidrager modellen til at fremanalysere centrale analytiske pointer.

Habitus

Et andet centralt begreb i Bourdieus teoretiske værktøjsskabe er habitusbegrebet. Habitus er et varigt dispositions-system, der er prædisponerede til at fungere som strukturerende strukturer (Bourdieu 2007: 92). Vores opvækst og deltagelse i forskellige livsbaner producerer forskellige subjektive erfaringer, handlemønstre, værdiorienteringer etc. Habitus er netop et sæt af socialt skabte dispositioner (Bourdieu & Wacquant 2002: 120). Om disse dispositioner skriver Bourdieu:

"De dispositioner, der er blevet varigt indprentede af de muligheder og umuligheder, friheder og nødvendigheder, adgange og forbud, som er indskrevet i de objektive betingelser (...), afføder nogle ønsker og praksisser, der er objektivt forenelige med disse objektive betingelser og på en måde forudtilpassede disse objektive krav (Bourdieu 2007:93).

Dispositionerne gør os i stand til at handle, og de betegnes som en *førbevidst praktisk sans* (Gregersen et al. 2007: 144). Habitus er således en betegnelse for den sociale historie inkorporeret i den biologiske krop, og er således et produkt af historien, og producerer individuelle og kollektive praksisser (Gregersen et al. 2007:144). Der vil derfor, i vores handlinger, altid være en aktiv tilstedeværelse af fortidige erfaringer. Netop denne determinati- on eller viderelevering af handlepraksisser er relevant i nærværende projekt. Bourdieu betegner habitus som et tilegnet system af generative skemaer, som lader os handle efter alle de oplevelser og handlinger, som eksisterer inden for dennes særlige ramme (Bourdieu 2007:94)

Vores habitus gør os i stand til at handle rationelt, prærefleksivt, netop fordi vi er opvokset i dette samfund og har fået inkorporeret samfundets normer. Således vil habitus være til- passet feltet - og delvist også omvendt (Bourdieu 2005A:94-95).

Folkeskolen er netop en arena med en længere historie. Det er en praksis, som vi alle har været en del af, og derfor er vi blevet disponeret til at handle på en bestemt måde i bestemte situationer. Netop dette kan være med til at forklare, hvorfor man ved ændringer i folke- skolen ofte møder både direkte og indirekte modstand fra de berørte. Bourdieu påpeger netop, at Habitus er svær at bryde med eller ændre, og kan således bruges som et værktøj til at analysere hvorledes ændringerne i lærere og elevers undervisningspraksis opleves.

Symbolisk vold og Doxa

Bourdieu's formål med hans analyser er at synliggøre den magtudøvelse, der finder sted i fel- terne mellem kapitalerne. Denne er en ikke-fysisk vold, der udøves med stiltiende accept af både den dominerende og den dominerede, idet begge parter er ubevidste om dominansfor- holdet. I hvert felt er der en dominerende logik, en dominerende måde at anskue og organi- sere feltets arbejde på. Et feltanalytisk perspektiv giver mulighed for at fremanalysere de dominerende logikker, men i ligeså høj grad også de dominerede positioner. Symbolisk vold er den betegnelse Bourdieu bruger for dominans, der ikke opfattes som dominans. Hvor den dominerede uden at tænke nøje over det indordner sig under bestemte magtforhold, der er i den dominerendes favør. Den dominerede tenderer således til at nedvurdere sig selv og det, hun står for (Prieur 2008: 50). De symbolske magtrelationer er ofte kropsligt inkorporerede, som følelser og reaktionsmønstre, der styrer vores handlinger (Ibid). De er således en del af habitus og reproducere gennem kropslig handlen:

"Vi bekræfter og reproducere sociale dominansforhold gennem vore måder at forholde os kropsligt i under- og overordningsrelationer."(Prieur 2006: 52).

Begrebet doxa er ligeledes kropsligt forankret, og symbolsk vold er inkorporeret i vores doxa. Doxa beskrives af Bourdieu som det ubevidste lager af viden, der ikke sættes spørgsmålstegn ved, altså alt det, der ses som selvfølgeligt eller *common sense* (Bourdieu 2007: 114). Doxa skal forstås som et internaliseret fænomen, der gennem en periode på mange tusinde år er blevet indskrevet både objektivt i de sociale strukturer og subjektivt i de mentale strukturer (Bourdieu 2007: 57). Doxa kan således betegnes som et usynligt regelsæt. Hvis vi skal opnå anerkendelse i feltet, må vi handle efter doxas uskrevne regler af normer og værdier, som agenterne tager for givet (Bourdieu og Wacquant 2002: 85-86).

Interesse og Strategi

Man kan ikke undersøge en problemstilling i et felt uden også at undersøge hvilke *interesser*, der ligger til grund for handlinger i det pågældende felt. Ethvert felt frembringer, i kraft af, at det er et historisk produkt, den interesse, der er forudsætning for, at det fungerer som felt (Bourdieu 2005A: 93). I feltet vil der være en kamp mellem forskellige interesser. Det er netop systemet af forskelle, der er konstituerende for feltets struktur og for de forskellige dispositioner, de forskellige (også antagonistiske) interesser, som systemet af forskelle fremkalder hos agenterne, der varetager forskellige positioner i feltet og som sådan bestræber sig på at bevare eller forandre denne struktur (Ibid: 93).

"Forekomsten af et specialiseret og relativt automomt felt korrelerer med eksistensen af specifikke indsatser og interesser: Feltet og det der er på spil i feltet (begge dele produkter af styrkeforholdene i feltet og af kampene om at ændre det feltkonstituerende styrkeforhold) fremkalder på én gang økonomiske og psykologiske investeringer fra de agenter der er udstyret med en tilsvarende habitus; sådan produceres investeringer af tid, penge, arbejde osv. – i de enkelte felter."(Bourdieu 2005A: 92)

Også inden for feltet omkring folkeskolen og subfeltet omkring udeskoleundervisning hersker der forskellige interesser. Kampen om egne interesser kan aktivere handling hos agenterne, og er hermed med til at opretholde og forandre feltet.

Agenter handler ud fra bestemte strategier, som er defineret på baggrund af deres habitus. Når vi agerer ureflekteret mod et bestemt mål, er det vores praksisformer der støder på. Det er således vores habitus, som støder på betingelser identiske med de betingelser, som

den er et produkt af. Dette kan betegnes som en strategi, som agenten styrer sin handling efter, uden at det før eller under selve handlingen nødvendigvis er bevidst for agenten (Bourdieu 2005A: 94-95). Dette kan være når en erfaren musiklærer giver sine elever nogle rytmer, de skal klappe, med det formål, at de senere skal tælle takter. Da hun for mange år siden tog sin uddannelse, var det den måde, hun selv lært at tælle takter på – dette kan hun muligvis ikke huske tydeligt, men principperne er kropsligt inkorporerede og giver hende en handlingsstrategi, der gør hende i stand til at handle strategisk førrefleksivt.

Kapitel 4: Metodologiske overvejelser.

Bourdieu opererede med en teoretisk-empirisk forskningstilgang, og dette vil ligeledes være gældende i nærværende speciale, da de teoretiske konstruktioner af skole- og udeskolefeltet er nødvendige for at kunne se de skjulte logikker i specialets empiriske materiale. I specialets empiriske studie anvendes de kvalitative metoder bestående af deltagerobservation og etnografiske interviews. Observation anvendes særligt med henblik på at generere empiri og data om agenternes handlinger og udsagn, da jeg gennem denne metode kan observere agenterne i det sociale felt og deres handlinger med en videnskabelig metode. Det etnografiske interview benyttes til at uddybe og nuancere mine observationer og afklare uklarheder. Jeg vurderer, at jeg ved at kombinere forskellige metoder til indsamling af specialets empiri, muliggør et bredere syn på demonstrationsskolernes implementering af udeskole. Herved anskues specialets problemstilling fra forskellige vinkler, hvilket jeg mener, kan være med til at forbedre validiteten af undersøgelsens resultater (Halkier 2008: 15).

I nærværende projekt, har indsamlingen af empirisk data fyldt en stor del. Både i forhold til planlægning, men også timer brugt på feltarbejde, observationer, etnografiske interviews og feltnoter. Fokus på det empiriske materiale går godt i spænd med den Bourdieu-inspirerede metodiske og teoretiske tilgang, som præger specialet, da Bourdieu netop mente, at det empiriske arbejde var et vigtigt redskab til at bryde med eksisterende tankemåder og se disse i relation til deres produktionsbetingelser (Kropp 2011: 32). Da Empiriindsamlingen har afgørende betydning for specialet, er det relevant med en grundig redegørelse for specialets metodiske valg og overvejelser. I det følgende foretages derfor en redegørelse for valget af de kvalitative metoder samt en beskrivelse af metodiske overvejelser. Først foretages dog en beskrivelse af valget af den kvalitative forskningstilgang og metode for dette speciale.

Den kvalitative metode

Specialets kvalitative tilgang er valgt, da jeg søger at indfange, hvordan mennesker handler, opfatter, konstruerer mening og udtrykker deres forståelse af dem selv, deres erfaringer og særligt deres omgivelser. For at forstå hvilken indflydelse deltagelsen i UaU-projektet har for demonstrationsskolernes udeskolepraksis, er det nødvendigt at foretage en konstruktiv

on af folkeskole som et felt. Til dette er den kvalitative metode oplagt, netop fordi man med kvalitativ forskning interesserer sig for, hvordan noget siges, gøres, opleves eller udvikles (Brinkmann og Tanggard 2015: 13). Ifald man betragter fra Bourdieus perspektiv, er det kun muligt at afgrænse et felt gennem empiriske undersøgelser. I afgrænsningen af problemfeltet foretages en konstruktion af de divergerende positioner omkring udeskole subfeltet, og det er netop et af formålene med nærværende speciale at kunne besvare, hvilken betydning feltets magtpositioner har for implementeringen af udeskole på to udvalgte folkeskoler. For at undersøge dette og hermed også besvare den rejste problemformulering, må jeg udvælge en metode, der giver mig adgang til et empirisk blik på udeskoleundervisning. I den forbindelse er det oplagt at benytte feltarbejde og deltagerobservation som empirisk indsamlingsmetode, da observationer netop kan give mig et indblik i implementering og eksisterende udeskolepraksis.

I det følgende beskrives observationsmetoden og dens anvendelse og berettigelse i nærværende speciale.

Observation

Observation er en central metode i Bourdieus arbejde, da det giver et indblik i den materialiserede praksis. Under observationer ser man, hvad mennesker gør ved hinanden under bestemte institutionelle rammer, med fokus på handlingens oprindelse i tid og sted (Larsen, Kristian 2009: 37). Observationsmetoden er anvendelig i studier, hvor der ønskes konkrete og nuancerede indblik i hverdagens komplekse og mangfoldige processer, i en afgrænset del af den sociale virkelighed (Andersen 2005: 86). Gennem observation har man netop mulighed for at studere fænomenet i dets naturlige omgivelser. Netop derfor er observation en brugbar metode til anvendelse i dette speciale.

Der findes flere forskellige måder at foretage observationsstudie på. Nærværende observationsmetode kan beskrives som deltagerobservation, netop fordi jeg studerer deltagerne som agenter, med henblik på at forstå deres meningsunivers (Kristiansen & Krogstrup 2015:54). Problemstilling, emne og paradigmereference har betydning for valg af strukturering (Ibid: 47).

Observationsarbejdet går fra at være ustruktureret til mere struktureret. Med ustrukturet observation kan forstås, at forsker ikke søger noget bestemt, men er eksplorativ observatør i feltet. Gennem standardisering og strukturering af observationsarbejdet reduceres

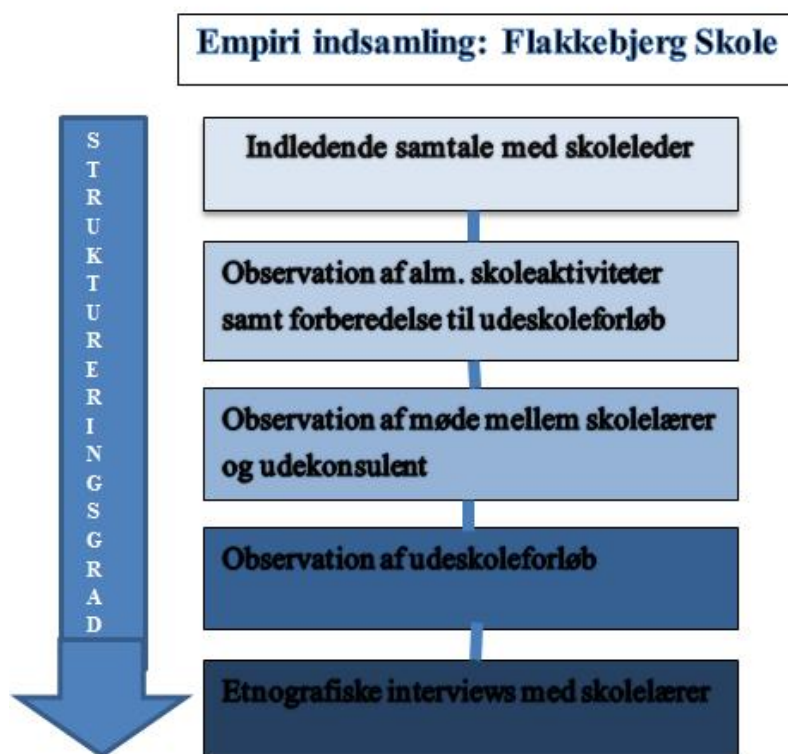
forskerens råderum. Samtidig vil manglende strukturering give mere diffus og ustruktureret data (Kristiansen & Krogstrup 2015: 46). I mit empiriske arbejde har jeg således øget graden af strukturering for mine observationer gennem observationsprocessen. Da mine observationer har forløbet over en længere periode, er de blevet mere og mere strukturerede i takt med, at mit arbejde med bearbejdning af det observerede hele tiden kommer tættere på det konkrete og centrale i problemstillingen. Denne udvikling er skitseret i figur 1, nederst i afsnittet.

Deltagerobservation indebærer, at jeg som forsker er deltagende i feltet. I dette projekt kan min deltagelse karakteriseres som overvejende partiel, da jeg ikke som sådan er en del af den praksis jeg observerer, men alligevel påvirker den med min tilstedeværelse. Jeg er under hele observationsarbejdet opmærksom på min rolle i feltet, og forsøger at bibeholde en forholdsvis distanceret og neutral rolle. Som observatør er sondringen mellem nærhed og distance ifølge Kristiansen og Krogstrup vigtig (2015: 66). Dette er i tråd med Bourdieus tilgang, som fordrer teoretisk og praktisk viden i en vekselvirkning. Udfordringen ved observation som metode kan være, at det, der først og fremmest lader sig registrere, er handlinger, og således kan observationsstudier nærmest antage en positivistisk karakter (Andersen 2005:185). Gennem en fortolkningsproces vil det observerede imidlertid kunne relateres til mere generelle og kulturelle mønstre, således indgår observationerne som detaljerede og nuancerede indblik i allerede givne sammenhænge (Andersen 2005: 186). Netop derfor er observation ideel i nærværende undersøgelse, da der ønskes konkrete og nuancerede indblik i hverdagens komplekse og mangfoldige processer, i en afgrænset del af den sociale virkelighed. Gennem en fortolkningsproces kan det konkrete og specifikke fra observationerne danne ramme for nogle mere generelle antagelser (Andersen 2005: 186).

Det, der undersøges gennem deltagerobservation i naturlige omgivelser, er hvilken *common sense* viden, der omsættes til handling, og hvordan det sker. Common sense afspejler således doxa. Denne viden er ikke statisk, men udvikles hele tiden i et dialektisk samspil mellem individet og dets omgivelser, det vil sige gennem socialinteraktion. Handlinger sker således på basis af en common sense tænkning og vi har kun mulighed for at forstå et individs handling, hvis vi sætter os ind i denne common sense og altså det sociale felts doxa. Vi må således forstå de motiver, der bestemmer agentens handlingsforløb (Kristiansen og Krogstrup 2015:74). Forståelse forudsætter, at vi har kendskab til hverdagslivet, men lige-

ledes at vi har kendskab til historiciteten, da denne har formet den doxa, som der hersker i feltet.

Ved et længere feltstudie vil man ofte observere og deltage i alle eller hoveddelen af feltets aktiviteter. Min undersøgelse skal ikke ses som et feltstudie i denne forstand, da observation benyttes til at få indsigt i bestemte situationer af feltet. Således består mit observationsarbejde på Flakkebjergskolen af: 1) Observation i lærerværelset - af lærernes færden og ageren med hinanden på lærerværelset, 2) Forberedelse af udeskoleundervisning i lærerteams, 3) Møde med udeskolekonsulent og 4) Observationer af udeskoleforløb. Dette er forsøgt illustreret i nedenstående figur 1, der som sagt ligeledes illustrerer struktureringsgraden af det empiriske arbejde. Mit observationsarbejde på Sortedamskolen, som sammenligningsskole, består af observation af én undervisningsdag med både ude og inde undervisning. Disse observationer giver mig mulighed for at skabe indsigt i arbejdet med at implementere udeskole i den almindelige skolepraksis ud fra de forudsætninger som skolen og UaU-projektet fordrer.



Figur 1: Overblik over empiriindsamlingsprocessen på Flakkebjerg Skole

Udeskoleforløb

Da en stor del af empirien er indsamlet som observationer af udeskoleforløb, finder jeg det relevant kort at beskrive de to forløb, jeg har observeret. Udover at beskrive forløbene vil jeg ydermere beskrive hvorledes jeg observerede dem, netop for at gøre processen transparent, hvilket kan øge specialets validitet.

Flakkebjerg Skoles udeskoleforløb

Udeskoleforløbet på Flakkebjerg Skole, som er en del af specialets empiri, er koblet til faget musik og er et fælles undervisningsprojekt for de tre indskolingsklasser (0., 1.- og 2.klasse). Hele forløbet strækker sig over fem undervisninger, hvoraf første undervisningsgang består af en turdag til den musiske naturbase på Rønnebæksholm (bilag 15). De øvrige undervisningsgange er af varighed fra en til to lektioner og foregår på skolens udearealer. Undervisningen i forløbet er bygget op i henhold til Undervisningsministeriets færdigheds- og vidensmål i faget musik (bilag 15).

Som observatør på turdagen er jeg særligt opmærksom på, hvorledes både elever og lærere tilpasser sig de ændrede omgivelser. Jeg er interesseret i, hvordan de agerer i dette miljø og hvilke muligheder og udfordringer der opleves i denne arena. Herudover er jeg helt overordnet interesseret i, hvorledes lærerne strukturerer undervisningen i forhold til de udvalgte færdigheds- og vidensmål.

På Rønnebæksholm er der fem naturinstrumenter. Disse skal eleverne forsøge at spille på. Turdagen er tænkt som en inspirationsdag til undervisningen på skolens arealer. Således at eleverne får ideer til, hvordan man kan bruge naturen til at skabe lyd.

Som observatør deltager jeg ikke aktivt i aktiviteterne, men jeg stiller undervejs spørgsmål til både lærere og elever og forsøger generelt at gøre min tilstedeværelse så naturlig som muligt. Dette gælder både turdagen og på skolens udearealer.

Sortedamskolen

Udeskoleforløbet på Sortedamskolen afvikles over en enkelt skoledag, svarende til fem lektioner. I modsætningen til Flakkebjerg Skole er det kun en enkelt 3. klasse, som undervises, og med den samme lærer hele dagen. I forløbet kombineres både naturteknik, matematik og historie. Herudover er der fokus på en vekselvirkning mellem undervisning inde og ude, således at eleverne i løbet af dagen er uden for skolens arealer af to omgange og inde i klasselokalet af tre.

Da jeg kun observerer en enkelt dag på Sortedamskolen, netop fordi denne skal bruges som komparativ case, har jeg under mine observationer været særligt opmærksom på, hvordan udeskole blev tænkt ind i undervisningen her. Jeg havde på tidspunktet for observationen flere observationer fra Flakkebjerg Skole, hvorfor jeg forsøgte at få viden, som kunne supplere en sammenligning af de to skolars udeskolepraksis.

Feltnoter

Da observation er specialets bærende empiriske grundlag, og således en væsentlig datakilde, er feltnoter vigtige netop for at kunne dokumentere det observerede. Under mine observationer på de to skoler har jeg sideløbende nedskrevet observationer, erfaringer og refleksioner i form af feltnoter. Disse er blevet noteret i et observationsark. Feltnoterne er oftest blevet formuleret i stikord og efter endt observation, har jeg formuleret mere færdige observationer ud fra disse. Jeg har været opmærksom på at fortage disse udbygninger med det samme efter observationsdagene, da der ellers vil være en øget risiko for, at jeg har sværere ved at huske handlinger og hændelser fra observationsdagen. Hermed søger jeg at undgå at fejlfortolke egne noter (Kristiansen og Krogstrup, 2015:147). Feltnoter vil altid bestå dels af det, der er vigtigt for de observerede, men ligeledes det, som forskeren oplever som interessant. Jeg forsøger i mit observationsark at skelne mellem rene observationer og personlige refleksioner, for herved at blive mere bevidst om egne fortolkninger af det observerede. Jeg har forsøgt at være så konkret som muligt i mine beskrivelser af observerede hændelser. Dog er jeg opmærksom på, at det, jeg nedskriver, altid vil være udtryk for en form for fortolkning af de observerede forløb, således at notaterne er en del af mit konstruktionsarbejde af virkeligheden. I et vist omfang kommer nogle af feltnoterne til at minde om autoetnografier, som refererer til, at forskeren gør sig selv til genstand for observation, refleksion og undersøgelse (Baarts 2010:155). Som sådan kan man ikke sige, at jeg gør mig selv til genstand for undersøgelse, men jeg benytter egne refleksioner af observerede hændelser som empirisk data. Jeg har som udgangspunkt fokuseret på at observere og notere hændelser, der var direkte relevante for min problemformulering, men herudover har jeg også forsøgt at lave generelle og bredere noteringer af hændelser, da disse kan få relevans på et senere tidspunkt. Som observatør er det, særligt ud fra et Bourdieusk perspektiv, vigtigt, at man ikke kun har det verbale sprog for øje. Fordelen ved observation er netop, at man har mulighed for at notere og hermed muligvis aflæse det kropsligt foran-

krede nonverbale sprog (Kristiansen og Krogstrup, 2015:141). Derfor indeholder feltnoter også observationer af kropslige handlinger, stemninger og lignende.

Jeg har under observationer benyttet mig af både computer, iPad samt papir og pen. Jeg har benyttet computer ved observationer af lærernes forberedelse. Dog vurderer jeg, at iPad fungerer bedre til observation af undervisning både ude og inde, netop fordi jeg nemt kan have den med og er mindre opsigtsvækkende. På begge skoler er eleverne i øvrigt vant til at benytte iPads i deres undervisning, hvorfor jeg vurderer, at det vil være et mindre forstyrrende element.

Etnografisk interview

Det kvalitative interview kan være relevant i kombination med et observationsstudie. Ved observation kan der være elementer i feltet, man ikke kan finde frem til blot ved at observere. Eksempelvis kan der være en skjult dagsorden i feltet, som ikke umiddelbart kommer til syne gennem observation.

Da lærernes oplevelser af demonstrationsforløbet og undervisning i udeskolen ligeledes er relevant for besvarelsen af problemstillingen, foretages enkelte etnografiske interviews med observerede folkeskolelærere. Det etnografiske interview benyttes således til at udbygge mine observationer og karakteriseres som *en speciel samtalebegivenhed*, som adskiller sig fra andre samtalebegivenheder (Kristiansen og Krogstrup, 2015:150). Det etnografiske interview har netop mange lighedstræk med en almindelig samtale. Oftest vil et etnografisk interview indledes med en uformel samtale, hvori forskeren gradvist introducerer etnografiske elementer. Det er her vigtigt ikke at introducere de etnografiske elementer for tidligt, så samtalen får præg af en afhøring. Da det etnografiske interview vil have et formål, vil det være mere formelt end en almindelig samtale. Det er her forskerens opgave at kontrollere samtalen på en ikke-autoritær måde, således at informantens kulturelle viden kommer frem (Ibid: 151). De etnografiske interviews har foregået under observationsarbejdet, men også før og efter endt observation. De er ikke blevet optaget på lyd, men jeg har i stedet brugt feltnoter som dataproduktion fra interviewene. Jeg har i alt foretaget fire etnografiske interviews, og disse er noteret i selvstændige bilag.

Bearbejdning af empiri

Den større mængde empirisk data af nedskrevne observationer, autoetnografier og etnografiske interviews skal bearbejdes for at kunne benyttes i analysen. Dette gøres gennem

en meningskodning på baggrund af de fire arbejdsspørgsmål, der er stillet som supplement til specialets problemformulering. Disse har fungeret som temaer for min analyse. Kodningen blev desuden foretaget på baggrund af nye relevante temaer, som viste sig i mødet med praksis. Der er endvidere foretaget en separat kodning for de to skoler (Bilag 13 og 14).

Strategi for etablering af kontakt til empiri

Udover metodologiske overvejelser for specialet er det relevant at beskrive min indgang og etablering af kontakt til feltet, da dette netop kan være med til at udbygge konstruktionen af feltet.

Ud fra et Bourdieusk perspektiv vil det at få adgang til information ses som en proces, hvor mobiliseringen af kapital og forskellige strategier kan give forskeren succes (Hammerslev et al. 2009:33). Jeg har gennem en længere proces opnået kendskab og viden omkring feltet. Under mit praksisforløb på Steno Diabetes Center startede jeg det indledende arbejde med at opnå kendskab til arbejde og forskning omkring udeskole. Samtidig har jeg i forskningsøjemed besøgt forskellige demonstrationsskoler, og herigennem fået et glimt af deres hverdag. Forinden jeg startede arbejdet med nærværende speciale, havde jeg derfor et kendskab til området. Fælles for de demonstrationsskoler jeg har besøg under mit praksisforløb, er, at de er presset på tid og overskud. Samtlige af de lærere jeg har snakket med, har givet udtryk for, at de mangler tid. Tid til at forberede undervisning og til at snakke med deres kolleger, forældre og elever. Jeg var derfor opmærksom på, at det kunne være en udfordring at få etableret en indgang til demonstrationsskolerne. Især hvis det ville betyde, at de skulle afsætte tid fra deres arbejdsdag til at snakke med mig. Jeg har derfor benyttet mig af mine personlige og arbejdsmæssige kontakter for at skabe adgang til en såkaldt gatekeeper i feltet. En gatekeeper kan forstås som den eller de personer i et felt, der har autoriteten til at give én adgang til feltet (Kristiansen og Krogstrup, 2015: 132). Der kan være tale om både formelle og uformelle gatekeepere. På Flakkebjergskole er kontakten skabt gennem en kontakt til skolelederen, som har været meget interesseret i, at jeg skulle komme, og åben over for mit forskningsprojekt. I modsætning hertil har jeg på Sortedamsskolen fået adgang til feltet via deres udeskolekonsulent, hvor efter jeg er blevet koblet på en konkret lærer. Dette betyder, at gatekeeperen her er mindre formel, og selv er genstand for min observation.

En væsentlig pointe i feltarbejde er, at adgang til feltet sjældent er noget, man kun opnår ved opstart af forskningsprojektet. Man må i stedet betragte det som en vedvarende proces (Kristiansen og Krogstrup, 2015:133). Dette har jeg været opmærksom på under hele empiriindsamlingsforløbet. Indgangen til feltet spiller en væsentlig rolle i et kvalitativt forskningsprojekt, da udfaldet af samarbejdet kan være afgørende for kvaliteten af den data man får.

Når man som forsker optræder i et felt, får man af de studerede tilskrevet en bestemt rolle. Som forsker er det netop vigtigt at få tilskrevet en fordelagtig rolle. På Flakkebjerg Skole henvendte flere af eleverne sig til mig, når de havde brug for hjælp, og jeg overhørte endog, at en af eleverne fortalte en anden elev, at jeg var en ny lærer. Således blev jeg, i hvert fald af eleverne, betragtet som en del af feltet.

Som forskeren tilskrives man ofte en rolle som ekspert, hvilket kan medføre nogle udfordringer, da man som forsker sjældent er ekspert i den praksis, man udforsker. Her kan min optræden i feltet være afgørende for, hvilket indtryk jeg giver aktørerne i feltet. På baggrund af mit praksisforløb har jeg fået denne viden, som jeg med fordel kan drage nytte af i min indgang til feltet. Min socialisering i feltet beror på mange punkter af en gensidig til-lidsrelation, der opstår i mødet mellem forsker og felt (Kristiansen og Krogstrup 2015:137). Som forsker skal jeg derfor forsøge at agere i feltet med det mål for øje at få adgang til de data, jeg er interesseret i.

Kapitel 5: Empiri

Præsentation af det empiriske felt

Formålet med feltarbejdet og indsamlingen af empiri har været at frembringe empirisk data, som kan analyseres med henblik på at kunne besvare specialets problemstilling. I specialet benyttes, som beskrevet tidligere, kvalitativ empiri i form af deltagerobservationer og etnografiske interviews. Empiriindsamlingen foretages på to folkeskoler, hvoraf den ene fungerer som primær case og den anden skole som sekundær og komparativ case. Således foreligger der en større mængde empirisk data af observationer og interviews fra den primære case. Begge skoler er som bekendt demonstrationsskoler i UaU-projektet i perioden 2015/2016.

Jeg vil i det følgende afsnit kort præsentere de to folkeskoler – igen med størst fokus på Flakkebjerg som den primære skole.

Flakkebjerg

I det følgende gives en præsentation af specialets centrale empiriske grundlag, nemlig Flakkebjerg Skole. Heri beskrives fakta om skolen samt centrale fokusområder i forbindelse med udeskoleundervisningen. Heraf er det relevant at inddrage kommunens skolepolitik og de heri centrale mål for kommunernes skoler.

På Flakkebjerg Skoles hjemmeside beskrives skolen som en landsbyskole. Skolen ligger i byen Flakkebjerg, ca. 13 km uden for Slagelse. Den er således omgivet af marker og grønne områder. Skolen har på nuværende tidspunkt 131 elever fra 0.-6. klasse, med en klasse for hver årgang. Kønsfordelingen er omkring 50/50 (Flakkebjerg.dk1). Skolelederen på Flakkebjerg fortæller, at skolen, måske på baggrund af sin størrelse, har en meget flad struktur. Hvis man som lærer har interesse i at gennemføre et specielt projekt, og dette ligger i tråd med skolens værdier, er der gode muligheder for, at dette kan lade sig gøre (Bilag 1). Skolen har 15 medarbejdere, hvoraf ni er fuldtidsansatte lærere. Skolen har, efter eget udsagn, en meget aktiv forældrekræds, som i stort omfang involverer sig i den daglige aktivitet på skolen.

Skolen er en etplansbygning, som er gang-opdelt i indskoling, mellemtrin og udskoling. Her er gymnastiksal centralt placeret i midten af skolen. Der er gode udearealer med en stor boldbane og flere små *legeområder* med eksempelvis gynger, vipper, legehus, klatrestativ, boldspilsvæg og lignende (Bilag 4).

Skolen er en af 18 skoler i Slagelse Kommune. Kommunens skolepolitik er bygget op om fire temaer, hvorunder der er opsat en række mål. Skolepolitikken er 4-årig og skal sætte retning for udviklingen af kommunens skoler (Slagelse.dk2). De første tre mål er overført direkte fra skolereformen og er således nationale mål, der dækker over at: *Styrke faglighed, trivsel for alle elever, den åbne skole*. Det sidste mål udspringer af et lokalt ønske om at profilere kommunens folkeskoler i en bestemt retning og er: *Globalt udsyn, innovation og entreprenørskab* (Slagelse.dk1). Målet omkring den åbne skole er særlig relevant for nærværende projekt, da udeskole på mange måder kan indgå og bidrage til dette mål, da der blandt andet i UaU-projektet lægges op til, at man som skole skal åbne op for samarbejde med det omgivende samfund, herunder både fritid og kultur samt erhvervslivet. Dette går godt i spænd med og giver muligheder for udeskoleprojekter.

Siden 1.8.2014 har man i alle folkeskoler i Slagelse Kommune ligeledes arbejdet med *Visible learning*. Det er intentionen, at dette tiltag skal bidrage til implementering af skolereformen og skolepolitikken, og indebærer kompetenceudvikling af både ledelsen, lærere og pædagoger (slagelse.dk). Ifølge skolelederen på Flakkebjerg Skole er Visible Learning noget, de har arbejdet målrettet på at få implementeret. Dette gælder også i udeskole sammenhæng. En af årsagerne til at skolen meldte sig til UaU-projektet, var netop ønsket om at få flere redskaber til at kunne skabe mere synlig læring i udeskoleundervisningen (Bilag 1). Herudover var målet med deltagelsen i projektet at skabe et øget kendskab til, hvorledes nærområdet kan inddrages i undervisningen, da de har dårlige muligheder for at transportere sig rundt (Konceptpapir?). På Flakkebjergskole er intentionen at alle lærere skal arbejde med og undervise i udeskolen.

Sortedamskolen

Sortedamskolen benyttes som sammenligningsskole i specialet. Der er således indhentet mindre empirisk materiale fra Sortedamskolen end fra Flakkebjerg Skole. Skolen er dog stadig en væsentlig del af det empiriske grundlag, og det er derfor relevant at foretage en kort præsentation af denne.

Sortedamskolen er placeret centralt på Østerbro i København og må således betegnes som en byskole. Skolen er afdelingsopdelt således, at indskoling har til huse på én lokation og mellem- og udskoling på en anden. Der er tre klasser på hver årgang og 710 elever på hele skolen. Kønsfordelingen er ligeledes ca. 50/50. Der er omkring 80 ansatte på hele skolen,

heriblandt lærere, pædagoger, administrative og tekniske medarbejdere samt ledelse (sortedamskolen.dk, 5). Jeg indsamler mit empiriske data i indskolingsafdelingen og vil derfor tage udgangspunkt i denne del af skolen.

I Københavns Kommunes folkeskoler arbejder man ud fra fem pejlemærker, som er *faglighed, Chancelighed, Ungdomsuddannelse, trivsel, tillid og attraktivitet*. Dette gælder ligeledes Sortedamskolen (sortedamskolen.dk).

I Københavns Kommunes kvalitetsrapport fra skolen beskriver skolen, som en af få nævnte tiltag, deres deltagelse i UaU-projektet. Heri præsenterer de deres fokus på at iscenesætte undervisning uden for klasserummet gennem udnyttelse af byrummet omkring skolen. Det er deres mål, at alle indskolingsklasser minimum en gang om ugen har et undervisningsforløb i udeskolen (ibid: 5).

Indskolingens lokaler er beliggende i en ældre etagebygning med fire sale. Skolen har for nylig gennemgået et større renoveringsarbejde (Ibid). Da skolen er en etagebygning, er der ikke megen gangplads, kun trapper og klasselokaler. Gården ligger væk mod vejen og er afgrænset af nogle solide mure. Det er en cementeret gård med et moderne klatrestativ i midten og ellers nogle mål til både fodbold, hockey og basket i den ene side. Gården er meget lille taget i betragtning af, at indskoling rummer omkring 250 elever (Bilag11).

Kapitel 6: Analyse

I dette kapitel vil jeg indledningsvis eksplicitere specialets analysestrategi. Således vil de valg, jeg har foretaget mig i forbindelse med analysen, stå klart og hermed bidrage til at gøre undersøgelsen transparent. Dernæst præsenteres analysen, som er opdelt i to dele: Den første del er en historiserende feltanalyse, og den anden del en kvalitativ praksisanalyse. Begge analysedele bidrager til besvarelsen af specialets problemstilling og arbejds-spørgsmål.

Analysestrategi

Specialets analyse består af to dele. Da projektet i alle sine dele er Bourdieusk inspireret, er det nødvendigt at objektivere de historiske forudsætninger for feltet. Ud fra specialets problemstilling finder jeg det oplagt at konstruere *skolefeltet*. Som en del af denne konstruktion af skolefeltet konstrueres ligeledes udeskolefeltet som et subfelt i skolefeltet. Felterne er konstrueret på baggrund af udvalgt litteratur og forskning på området, og i konstruktionen optegnes udvalgte konkurrerende positioner i feltet. Udeskole er bundet til folkeskolen, og hermed er formålet med at foretage en historiserende optegning af både felt og subfelt, at jeg vil kunne benytte eventuelle ligheder og forskelle i udviklingen i senere analysedele. Projektets praksisanalyse henter også sin teoretiske inspiration fra Bourdieu og fungerer som en praktisk feltanalyse, der tager udgangspunkt i den kvalitative empiri. Man kan heraf sige, at der er tale om en dobbelt historisering, da jeg ud fra den historiserende feltanalyse muliggør et blik på den praktiske feltanalyse (Delica & Mathiesen 2007:198). Forstået på den måde at jeg gennem analysen drager paralleller mellem de modstridende positioner og teoretiske begreber, jeg præsenterede i den historiserende analyse, og derefter analyserer spillet i det empiriske felt i forhold til disse.

Til at bearbejde den indsamlede empiri, og hermed gøre den tilgængelig i en analysemæssig sammenhæng samt muliggøre en fyldestgørende besvarelse af problemformuleringen, benyttes de i indledningen opstillede arbejdsspørgsmål. Dette bidrager til at skabe overblik i den større tekstmængde, der er konstrueret under observationsarbejdet og under de etnografiske interviews.

Historiserende feltkonstruktion

I dette afsnit foretages en indledende historiserende feltanalyse, som skal bidrage til at synliggøre udviklingen i folkeskolen og på området omkring udeskole.

I en Bourdieusk optik er de historiske forudsætninger relevante for at opnå indsigt i et felt, da de er medaktører i skabelsen af de ændringer, vi ser i dag. For at bryde med de faste forståelseskategorier er det ifølge Bourdieu nødvendigt at historisere sin undersøgelse, da den eneste måde at bryde med historien er gennem en historisk konstruktion (Sestoft, 2006:172).

Det er væsentligt at skaffe viden omkring det overordnede felt for at kunne forstå, hvad der er på spil for den enkelte skole. Det er derfor relevant at berøre de mere generelle ændringer og den forandringsproces, folkeskolen har været igennem, inden for de seneste år. Da udeskolesubfeltet er underlagt skolefeltet, og herved kan betegnes som et subfelt, finder jeg det relevant først at skitsere den historiske udvikling inden for folkeskolen. Denne historisering afgrænser sig til de seneste årtiers udvikling. Følgelig redegøres for den historiske udvikling og hertil dominerende positioner inden for udeskolen, hvori jeg retter fokus mod både undervisning og forskning på området.

Ifølge Bourdieu er det overhovedet at tænke felter altid bundet til et historisk perspektiv på det specifikke felt, der konstrueres, netop fordi det sociale og det historiske i hans optik hænger uomtvisteligt sammen (Delica 2010: 101-103). Samtidig vil ethvert felt være en arena, hvor stridigheder mellem aktørerne udspilles, oftest i spørgsmålet om videreføring eller ændring af magtforhold. Disse stridigheder kan ses som feltets forskellige positioners kamp om magt (Hjellbrekke et al. 2009: 151). Således vil jeg i denne analysedel ligeledes forsøge at skitsere dominerende positioner inden for det sociale felt omkring folkeskolen og udeskole. Her er det vigtigt at benævne, at disse konstruktioner af positioner i feltet ikke skal ses som endelige eller statiske.

Folkeskolen under transformation

Flere teoretikere og fagpersoner har skildret udvikling fra velfærdstat til konkurrencestat. Professor Ove Kaj Pedersen introducerede begrebet konkurrencestaten med bogen 'konkurrencestaten' (Pedersen 2011). Herudover har Camilla Gregersen og Stinus S. Mikkelsen i bogen 'Ingen arme, ingen kager', der primært henvender sig til lærere og andre fagfolk,

konstrueret skolens udvikling fra velfærdstat til konkurrencestat (Gregersen et al. 2007). I det følgende benyttes primært deres positioneringer af udviklingen og konkurrencestaten til at konstruere og historisere skolefeltet.

Udviklingen fra velfærdstat til konkurrencestat betegnes af Pedersen som en af de vigtigste tendenser i dansk politik i de sidste 30-40 år. Den danske konkurrencestat adskiller sig ifølge Pedersen fra andre sammenlignelige lande ved at forbinde tilpasningen til den internationale økonomi med opretholdelse af velfærdsstaten gennem omlægning af dens opgaver og effektivisering af dens drift (Pedersen 2014: 13-14). Den øgede liberalisering af staten påvirkede ifølge Pedersen også skolefeltet. Folkeskolen skulle, på lige fod med andre offentlige institutioner, styres i retning mod markedet og være en servicevirksomhed med regulering under statslig kontrol (Gregersen et al, 2007:104). De administrative reformer i 80'erne og 90'erne vægtede decentralisering af offentlige institutioner, hvilket betød en markant ændring for den måde skolerne blev organiseret på (ibid.105). Særligt fra 1990'erne blev skolen gjort medansvarlig for velfærdsstatens finanskriser. Skolen fik til opgave at sørge for, at så mange som muligt blev inkluderet i samfundet, særligt på arbejdsmarkedet. Der blev nu opstillet politiske mål for folkeskolens og uddannelsessystemets effektivitet (Pedersen 2014:23). Fagpersoner inden for uddannelsesområdet fik som hovedopgave at mobilisere den kommende arbejdskraft (Pedersen 2014:23). Således påvirkede den dominerende position inden for det politiske felt, som her konstrueres som den øgede liberalisering og markedsliggørelse af staten, udviklingen i skolefeltet. Fra politikernes side blev disse ændringer af folkeskolen strategisk legitimeret ved at betegne samfundet som et videnssamfund. Vi skulle derfor kunne konkurrere med andre lande inden for uddannelsesområdet. Udviklingen blev således legitimeret gennem rationalet, at den var naturlig og nødvendig (Gregersen et al 2007: 108). Et af argumenterne for at øge fagligheden havde omdrejningspunkt i PISA-undersøgelserne fra 2001 og 2003, som viste, at danske folkeskoleelever klarede sig dårligt i sammenligning med andre europæiske landes folkeskoleelever (Hermann 2007: 139ff).

Under indflydelse fra velfærdsstaten havde skolen til opgave at *danne* den enkelte elev, og det var endvidere skolens opgave *at fremme alle muligheder for, at børnene kunne vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker* (Betænkning 253, 1960 i Pe-

dersen 2014:24). Dette fokus på dannelse og det hele menneske blev op gennem 90'erne og frem til folkeskoleloven af 2006 gradvist ændret. Med folkeskoleloven af 2006 blev fokus ændret, og nu var det i højere grad skolens opgave at opfylde konkurrencestatens ideal om at ekskludere så få som muligt (Pedersen 2014:24). Således handlede man i folkeskolen ud fra en ny logik.

"I 1975 var det opgaven at danne før at uddanne, og den enkelte blev betragtet som u-erstattelig-i-sig-selv. I 2006 var det opgaven at uddanne før at danne, og den enkelte blev opfattet som egennyttig"(Pedersen 2014: 25)

Det øgede fokus på resultatoptimering og effektivisering af uddannelsesområdet kom blandt andet til udtryk i en øget organisering og styring af lærernes arbejde. Hermed mindskes en del af den frihed, lærerne tidligere har haft, fordi det resulterer i en øget styring af deres undervisning og arbejdsdag (Ibid:26). Uddannelsesområdet bliver således styret ud fra rationalet om, at en øget strukturering af folkeskolen vil optimere læringsudbyttet hos eleverne. Vejledende undervisningsmål ændres i 2003 til obligatoriske Fælles Mål, som i stedet for at vejlede lærerne omkring undervisningens indhold fungerer som bindende mål for, hvad eleverne skal kunne på bestemte tidspunkter (Gregersen et al. 2007: 97). Disse kan ses som et strategisk redskab til at varetage konkurrencestatens interesse.

I starten af 00'erne indføres i forlængelse af Fælles Mål obligatoriske, landsdækkende, standardiserede tests i udvalgte skolefag. Disse tests gav mulighed for, at skolerne kunne sammenligne sig med andre skoler i landet, samtidig med at de gav elever og forældre mulighed for at se, hvorledes elevens faglige placering er i forhold til resten af klassen. Samtidig pålægges hver enkelt lærer at dokumentere elevernes faglige kompetencer i alle fag, og lærerne gøres således *ansvarlige* for elevernes læring (Gregersen et al. 2007: 97). Konkurrencestaten stiller således høje krav til lærernes arbejde, da et grundlæggende vilkår for konkurrencestaten er at satse på et højt kompetenceniveau hos eleverne – gerne et der er højere end andre landes (Illeris 2014: 208). Samtidig med at der eksisterer et rationale, der gør lærerne ansvarlige for elevernes læring, gøres eleverne også selv medansvarlige. Op gennem 90'erne blev sloganet "ansvar for egen læring" populært (Gregersen et al. 2007: 43). Tilgangen passer ind i effektiviseringssystemets tankegang, da både lærer og elev således gøres ansvarlige for elevens læring. Den øgede liberalisering af uddannelsessektoren

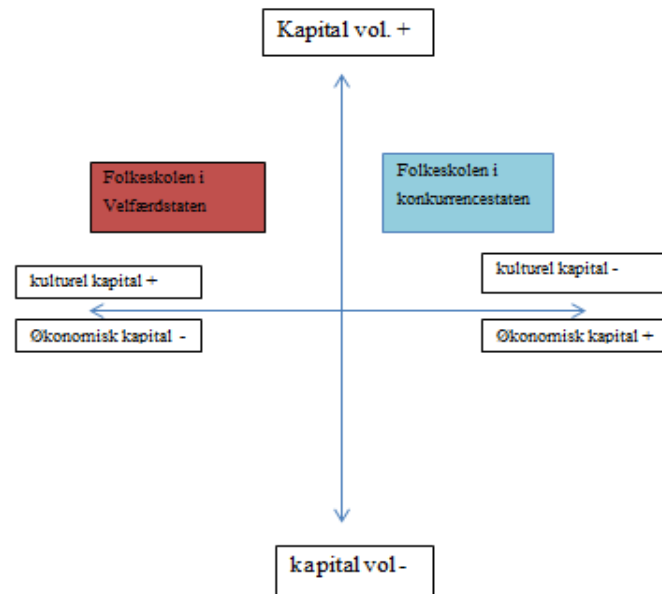
og hermed folkeskolen har således gradvist medført en indskrænkelse af lærernes autonomi og pædagogiske råderum ved at opstille faste mål.

I Fælles Mål formuleres læreplaner for undervisningen, hvor man tidligere beskrev, hvad eleverne skulle undervises i. Således er der sket et skift i fokus fra undervisning til læring (Rasch-Christensen et al. 2015:117). Lærerne bliver således styret til at agere inden for de dominerende logikker i feltet, som ser det målelige læringsudbytte som en af skolens væsentligste opgaver. Indførsel af Fælles Mål kan således, ud fra et Bourdieusk perspektiv, ses som et strategisk styringsredskab fra Statens side til at varetage bestemte interesser. De fælles mål fra 2002 betragtes som første generation, og de nye reviderede mål fra reformen i 2014/15 beskrives som anden generation. Denne udvikling skal ifølge Rasmussen og Rasch-Christensen, som er forfattere til bogen 'Folkeskolen efter reformen', ikke kun ses som et dansk fænomen, men nærmere en udvikling som også afspejler den globalisering der er sket (Rasch-Christensen et al. 2015:117). Flere lande udviklede op gennem 00'erne kompetencemålstyrede læreplaner, hvor man beskriver hvad eleverne skal kunne, frem for hvad de skal undervises i. Der er dog stor forskel på, hvor detaljerede disse målformuleringer er (Ibid:115). Således kan man argumentere for, at den danske Stat handlede ud fra en interesse om at kunne konkurrere på lige fod med andre lande inden for uddannelsesområdet. Pedersen argumenterer for, at der i Danmark er bred politisk enighed om, at Danmarks fremtidige konkurrenceevne afhænger af, at uddannelsessystemet er i stand til at skabe en jobmobil arbejdskraft (Pedersen 2014: 31). Måden, disse krav ønskes opnået, er i høj grad gennem en markedsorientering af skolefeltet. Det er dog ikke alle, som er enige om, at denne løsning er den bedste, og kritikere vil hævde, at løsningen ikke bidrager til de faglige resultater (Gregersen et al. 2007: 102).

Ovenstående skal ses som en konstruktion af skolefeltet, hvor formålet med skolen har bevæget sig fra et fokus på dannelse til uddannelse og fra undervisning til læring. Denne udvikling er afbildet i Bourdieus *model over det sociale rum* (figur 2). Her er afbildet dels en kombination af en høj kulturel kapital og en lav økonomisk kapital (mod vest) over for en høj økonomisk kapital og en lav kulturel kapital (mod øst), dels en høj mængde samlet kapital, forstået som summen af alle tre kapitaler (mod nord) i forhold til en lav mængde samlet kapital (mod syd).

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen

Velfærdsstatens folkeskole placeres med en vægt på kulturel kapital, da den netop i højere grad værdisatte dannelse som en af folkeskolens væsentligste opgaver. Konkurrencestatens folkeskole placeres med en øget vægtning af økonomisk kapital, netop fordi folkeskolen tillægges et økonomisk ansvar.



Figur 2: Model over udviklingen af det sociale rum omkring skolefeltet

I det følgende vil jeg således tage fat i positioner i feltet, der kæmper imod denne udvikling i skolefeltet.

Opgør med målingsrationalet

I overstående har jeg foretaget en historiserende konstruktion af skolefeltet med fokus på udvalgte dominerende positioner i feltet. I figur 2 har jeg ud fra Bourdieus kapitalbegreber konstrueret skiftet fra skolen under velfærdsstaten til skolen i konkurrencestaten. Således konstrueres udviklingen i, hvad der er kapitalgivende i skolefeltet, som en bevægelse fra en vægtning af kulturelkapital til en øget vægtning af økonomiskkapital.

Feltets relative autonomi og særlige logikker skal ikke ses som en naturlig udvikling ud fra et slags ligevægtsprincip, men derimod gennem historiske konflikter mellem modstridende interesser i og imellem de enkelte felter (Gregersen et al. 2007: 141). Det er langt fra alle, som er tilhængere af skolefeltets øgede markedsorientering. Udviklingen har ifølge Camilla

Gregersen og Stinus S. Mikkelsen (2007) fokus på en øget individualisering, hvilket kritiseres af flere pædagogiske læringsteoretikere som således er i opposition til den dominerende position i skolefeltet. Her iblandt ses professor i uddannelse og pædagogik Knud Illeris, som netop er kritisk over for konkurrencestatens forsøg på at monopolisere uddannelsesområdet. I 2014 udgav han, i samarbejde med andre teoretikere, bogen 'Læring i Konkurrencestaten – kapløb eller bæredygtighed'. Med denne ønsker han at problematisere den centrale antagelse i de økonomisk-teoretiske analyser, som konkurrencestaten bygger på, som ifølge ham er, at folk fungerer og konstruerer deres tilværelse ud fra økonomiske rationelle overvejelser og beslutninger. Illeris skriver selv, at han med denne bog håber "*at kunne medvirke til en både bredere og dybere forståelse af konkurrencestatens samfundsmæssige konsekvenser(...)*" (Illeris 2014:10). Således forsøger Illeris at konstruere en opposition til den ovenfor skitserede og dominerende position i skolefeltet. Illeris handler her ud fra en interesse i at udfordre den dominerende position i feltet, netop for at påvirke, hvad der vægtes som værdiskabende, og hermed ændre på feltets doxa.

En af bidragsyderne til et kapitel i denne bog er Steen Hildebrandt, som er professor i organisations- og ledelsesteori og partner i rådgivningsvirksomheden Hildebrandt & Brandi A/S. Hildebrandt er optaget af bæredygtighed, og han argumenterer for, at folkeskolen skal yde sit bidrag til udvikling af denne. Hildebrandt ønsker at gøre op med den kortsigtede ledelses- og optimeringstænkning, som han mener præger samfundet og herunder også skolefeltet (Hildebrandt, 2014: 58). Hildebrandt positionerer sig i feltet ud fra et rationale om, at langsigtet og bæredygtig udvikling er vigtigt for samfundets udvikling, og han kritiserer netop konkurrencestaten for at handle ud fra kortsigtede løsningsprincipper: "*Vi ved faktisk godt, at meget af det, vi gør (som ledere, politikere, beslutningstagere) ikke virker på længere sigt, men alligevel, fordi, ja fordi det plejer vi, det er det umiddelbart letteste, det kræver ikke dybere og helt nye overvejelser, så det gør vi bare*" (ibid: 67).

Således positionerer Hildebrandt sig ud fra en interesse i at flytte fokus fra vækst til bæredygtighed, også på uddannelsesområdet. Han er i opposition til den dominerende antagelse om økonomisk vækst og øget konkurrenceevne, som præger det danske samfund og ligeledes skolefeltet. Hildebrandt påpeger ligefrem, at den ensidige testning af elevernes færdigheder er et slags 'overgreb' på eleverne (Hildebrandt 2012: 84). Han mener slet ikke, at vi i skolefeltet skal konkurrere med andre lande på baggrund af objektive målingsresultater. I

stedet argumenterer han for, at skolen igen skal fokusere mere på dannelsesmæssige aspekter og på, at eleverne udvikler empati, sociale kompetencer og kreativitet (Hildebrandt 2014: 55-56). Heri argumenterer Hildebrandt ud fra en logik, der vægter kulturel kapital som værdigivende. Han ser således skolefeltets udvikling, som den er skitseret i figur 2, som forfejlet. Hildebrandt er ligeledes interesseret i, at Danmark skal kunne agere på det globale økonomiske marked, men han mener, at det er forkert at tro, at denne talfiksering kan bidrage til dette. I stedet mener han, at skolen skal danne og uddanne samfundsborgere (Hildebrandt 2012: 99). Illeris er enig i, at konkurrencestatens monopol på at definere succes er uholdbar, og han positionerer sig ligeledes imod den dominerende position i feltet:

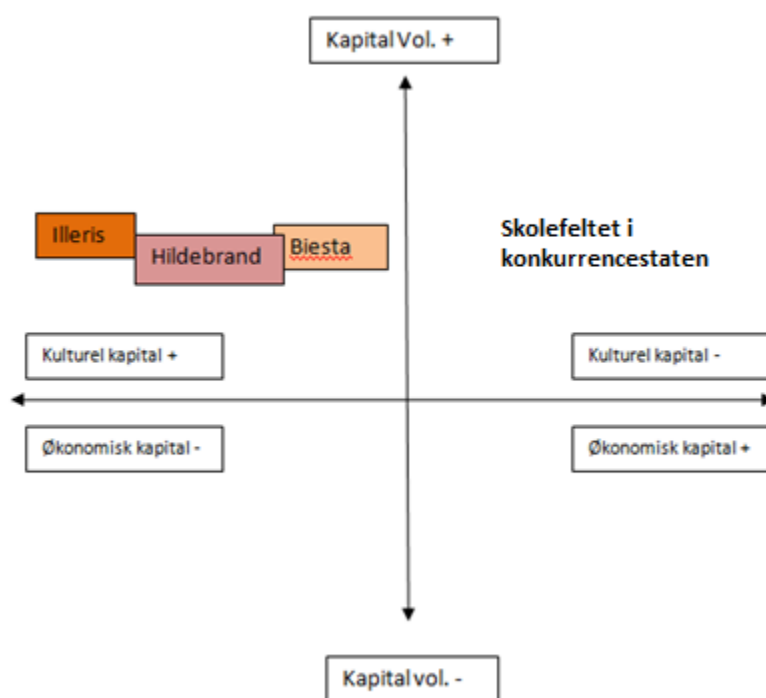
"(...)om Konkurrencestatens rovdrift på menneskets fantastiske læringsmuligheder - der kunne være et centralt felt i forbindelse med bestræbelser på at udvikle verdenssamfundets bæredygtighed på alle niveauer, men som i dag er spændt for et håbløst forsøg på gennem kompetenceudvikling at komme et hestehoved foran alle de andre konkurrencestater - med vidtgående konsekvenser for de implicerede og især for de mest udsatte, både blandt de lærende og underviserne." (Illeris, 2014:208)

Illeris er enig med Hildebrandt i, at konkurrencestatens syn på uddannelse glemmer det enkelte menneske. Opprioriteringerne af det målelige sker, ifølge Illeris, på bekostning af det, der ikke kan måles (Illeris, 2014:209). Ydermere pointerer han, at problemet med målinger er, at de uundgåeligt kommer til at fremstå som mål for læring, og derfor vil det, at man får gode resultater i tests, betyde mere end personlig udvikling og berigelse (Illeris, 2014:220). Illeris påpeger, at det er et paradoks, at konkurrencestatens fortalere gerne vil have udviklet arbejdsdygtige borgere med kvaliteter, som en hensigtsmæssig identitetsudvikling befordrer, men at folkeskolen alligevel nedprioriterer denne identitetsudvikling til fordel for faglige kompetencer (Illeris, 2014: 211). Hans kritik kan netop ses som et forsøg på at yde en modmagt til konkurrencestatens dominans af skolefeltet.

Uddannelsesteoretiker professor Gert Biesta fra School of Education, University of Stirling, forholder sig ligeledes kritisk til den aktuelle målorienterede logik, der dominer uddannelsesområdet. Han mener, at debatten om, hvad god undervisning er, forsvinder i den globale jagt efter den evidensbaserede viden (Mehlsen, 2011: 24). Biesta mener ikke, at denne målingskultur udelukkende skal ses som negativ, da den har gjort det muligt at diskutere ud-

dannelse ud fra faktuel viden, men han mener netop, at det er et problem, at meget uddannelsespraksis i dag udformes baseret på evidensbaseret viden (Biesta, 2011: 23). Problemet med evidensbaseret undervisning er ifølge Biesta, *"at den begrænser uddannelsespraktikeres (i dette tilfælde læreres) mulighed for at handle på baggrund af deres vurderinger af, hvad der er uddannelsesmæssigt ønskværdigt i en bestemt situation"* (Ibid: 58). Han argumenterer således ud fra et rationale om, at man ved at fokusere på evidensbaseret undervisning begrænser lærernes mulighed for selvstændigt at vurdere, hvordan de mest hensigtsmæssigt underviser. Således stiller Biesta sig ikke i opposition til den dominerende position i feltet, men han forsøger at udfordre brugen af eksempelvis målinger i en undervisningspraksis. Biesta er således interesseret i at skabe fokus omkring brugen af evidensbaseret viden i en uddannelsesmæssig praksis.

Således forsøger både Biesta, Illeris og Hildebrandt ud fra hver deres position at udfordre dominansforholdene inden for skolefeltet. De varetager i deres argumentationer forskellige interesser, men fælles for dem er, at de ønsker en øget refleksivitet omkring brugen af evidensbaserede målinger til at udforme undervisning. Jeg har i figur 3 forsøgt at placere dem i Bourdieus model over det sociale rum ud fra de ovenfor skitserede positioneringer.



Figur 3: Placering af læringsteoretiske positioner i skolefeltet

Folkeskolereformens dominans af skolefeltet

I året for folkeskolens 200 års dag blev en ny folkeskolereform indført. Denne reform betegnes som en af de største reformer, siden skolen blev for alle, og indeholder blandt andet en længere og mere varieret skoledag, understøttende undervisning og et krav om 45 minutters bevægelse hver dag (undervisningsministeriet 2014: 6-7). I forbindelse med skole-reformen blev ligeledes indført en ny arbejdstidsaftale (lov 409). Med denne bortfalder alle tidligere aftaler vedrørende lærernes arbejdstid, og loven medfører derfor helt nye rammer for lærernes arbejdstider samt arbejdsbetingelser (Danmarks Lærerforening 2013: 2). Det er nu op til skoleledelser at tilrettelægge lærernes arbejdstid. Lærernes arbejde kan således tilrettelægges forskelligt, alt efter hvilken skole de arbejder på. Herudover er der på de fleste skoler krav om fuldtilstedeværelse. Tidligere havde folkeskolelærerne mulighed for at forberede undervisning hjemme og på selvvalgte tidspunkter, men med lov 409 er dette ændret således, at lærerne skal være til stede på skolen i deres arbejdstid (Danmarks Lærerforening 2013: 2).

Således lægger reformen op til, at skoledagen skal være længere og mere varieret (Rasch-Christensen et al. 2015:7). Denne længere skoledag betegnes helhedskolen og indføres i tråd med en bredere europæisk trend ud fra rationalet om, at en længere og mere varieret skoledag vil kunne bidrage til at mindske betydningen af social baggrund i forhold til faglige resultater (Ibid.: 25). Da en af regeringens målsætninger er (Undervisningsministeriet 2014: 1) at mindske betydning af social baggrund i forhold til faglige resultater, kan argumentationerne om *socialudligning gennem en længere skoledag* ses som en politisk strategi med den interesse at få opfyldt opstillede målkrav. Blandt andet med baggrund i denne interesse indføres også understøttende undervisning, der ifølge undervisningsministeriet har til formål at støtte og supplere den almindelige, fagopdelte undervisning og bidrage til, at skolerne får sammenkoblet teori og praksis (Undervisningsministeriet 2014: 3).

Reformen opretholder fokus på læringsmålstyret undervisning, hvor Undervisningsministeriets Fælles Mål er de bindende nationale mål for fagene (Undervisningsministeriet 2014: 5). I modsætningen til de tidligere publicerede Fælles Mål fra 2009 har de nye mål ligeledes fokus på, hvad undervisningen skal indeholde. De nye Fælles Mål er præciserede og forenkledede, så de bliver til såkaldte læringsmål, hvori det tydeliggøres, hvad eleverne skal opnå af læring. Med de nye, forenkledede Fælles Mål bliver der, ifølge Undervisningsministeriet, både sat fokus på, hvad eleverne skal opnå af læring, samtidig med at man argu-

menterer ud fra et rationale om, at lærerne får nemmere ved at benytte disse målsætninger, da det fremgår tydeligere, hvad eleverne skal kunne (Undervisningsministeriet 2014: 8). På internetsiden Folkeskolen.dk¹ ses flere kritiske indlæg vedrørende det øgede fokus på læringsmålstyret undervisning. Heriblandt Radikales politiker og tidligere formand Marianne Jelved, som i et indlæg på siden skriver, "*at den læringsmålstyrede undervisning er metodetvang, som begrænser lærernes arbejdsrum*" (Folkeskolen.dk). I bogen 'Tænk på et tal' kaster Poul A. Pedersen, som er analyseredaktør på Politiken, et kritisk blik på skolereformen. Heri fremhæver han ligeledes skolefeltets øgede fokus på det målelige med følgende citat fra aftaleteksten: "*Målene med elevernes faglige udvikling vil blive opgjort på baggrund af elevernes resultater i de nationale test*" (Pedersen, P. 2014: 23). Pedersen finder denne udvikling begrænsende for lærernes undervisning og elevernes skoledag og pointerer følgelig at: "*brugen af test som en indikator for, om det går godt eller skidt i klassen, er den direkte vej til mindre alsidig og mere snæver undervisning fra lærernes side*" (ibid: 26). Der er således flere aktører, som forsøger at udfordre det rosenrøde billede, undervisningsministeriet tegner af reformens øgede fokus på læringsmålstyret undervisning. Ovenstående ses som et oprør mod det dominerende målingsrationale i skolefeltet og de styringsredskaber, som tvinger lærerne til at arbejde på en bestemt måde, da det netop er et krav og hermed et vilkår for lærernes arbejde. Poul Pedersen ser et stort potentiale i flere af reformens tiltag, heriblandt muligheden for kreativ og kropslig udfoldelse samt kobling mellem leg og læring samt fritid og faglighed. Han oplever dog, at den læringsmålstyrede undervisning begrænser mulighederne for både lærer og elever (Pedersen P. 2014: 27). Særligt inden for området omkring læringsmålstyret undervisnings kan reformen herved anskues som en styrkelse af den dominerende position i skolefeltet.

Opsamling

I ovenstående er foretaget en historiserende konstruktion af folkeskolen. I min konstruktion af skolefeltet er fokus særligt på, hvorledes overgangen fra velfærdsstat til konkurrencestat konstitueres som betydningsfuld for folkeskolens udvikling. I konstruktionen skitseres konkurrencestatens interesse i at skabe et målorienteret og effektbaseret uddannelsessystem ud fra rationale om, at dette skaber største læringsudbytte hos eleverne. I konstruktionen forsøger jeg ligeledes at fremanalysere, udvalgte modstridende positioner i

¹ Et internetbaseret fagblad til undervisere, med både artikler, debatter og blogindlæg.

skolefeltet. Disse modstridende positioner er repræsenteret gennem tre centrale figurer inden for debatten omkring uddannelse og undervisning i folkeskolen.

I det ovenstående skitseres således væsentlige positioner inden for skolefeltet, disse kan ses som få ud af mange positioner inden for skolefeltet.

På baggrund af ovenstående historisering og konstruktion af skolefeltet vil jeg i det følgende forsøge at konstruere og historisere udviklingen inden for udeskole subfeltet.

Udeskole

Efter at have beskæftiget mig med udeskole i en længere periode, er jeg blevet opmærksom på, at der hersker forskellige opfattelser af, hvordan udeskole som begreb skal defineres. Dette gør sig gældende inden for forskning såvel som blandt folkeskolelærere og -ledere. Herudover er der forskel på, hvorledes *det at rykke undervisningen udenfor* karakteriseres i forskellige lande (Bentsen & Jensen, 2012: 199).

Jeg vil indlede denne del af feltkonstruktionen med at forsøge at redegøre for de forskellige opfattelser af, hvad udeskole er, kan og skal. Dette gøres med udgangspunkt i den historicitet, begrebet udspringer af. Med et Bourdieusk blik vil jeg desuden forsøge at analysere, hvilke interesser og strategier der ligger bag disse forskellige definitioner. Hertil benyttes kapitalbegrebet, da dette kan bidrage til en forståelse af de forskellige positioner i subfeltet.

Globaliseringens indflydelse på udeskole.

Det er ikke kun i Danmark at interessen for *undervisning uden for klasserummet* er stigende. Der eksisterer ikke en samlet international definition på undervisning uden for klasserummet, faktisk viser flere internationale studier, at der er store forskelle på, hvorledes man praktiserer undervisning uden for klasserummet (Bentsen & Jensen, 2012:199).

Udeskolebegrebet stammer fra Norge (ibid: 203). De skandinaviske lande bliver generelt opfattet som referencelande inden for læring uden for klasserummet (Bentsen & Jensen, 2012:200). Måden man praktiserer udeskole i de skandinaviske lande er sammenlignelig, men sammenligner man dansk udeskolepraksis med ude-undervisning i lande som England, Australien og New Zealand, ser det ud til, at der er større diversitet i udformningen og formålet. Der ses i den engelsksprogede litteratur om '*outdoor education*' en skelnen mellem *det vilde og det der hjemme*. *Det vilde* repræsenterer udendørsaktiviteter og dannelse, hvorimod *hjemme* fungerer som det sted, hvor undervisning finder sted, og hvor elever og

lærere tilbringer det meste af deres tid (Hartmeyer & Mygind, 2015: 78). I den nordiske udeskole ses ofte en tættere kobling mellem de to sfærer, da mange ude-aktiviteter foregår i nærmiljøet omkring skolen, og man forsøger optimalt set at knytte både læring og oplevelse i udforskningen af det nære lokale miljø, således at undervisningens genstand bliver både undervisningsstedet og indholdet (Dahlgren, Sjolander & Szczepanski 2007). I Danmark er udeskole, på mange skoler, en del af den obligatoriske undervisning. Dette betyder også, at udeskole er en mere regelmæssig del af elevernes skolegang. Her imod er udeskole i blandt andet England, Australien og New Zealand ofte mere sporadisk og enkeltstående, og ofte praktiseret af en enkelt specialist i stedet for faste skolelærere (Bentsen og Ejbye-Ernst, 2015, 121).

Ovenstående illustrerer, at forskellige lande handler på baggrund af forskellige strategier og interesser, når de tager undervisningen uden for klasserummet. I England, New Zealand og Australien indføres udeskole tilsyneladende ud fra en interesse om at danne eleverne, give dem alternative naturoplevelser og et afbræk fra den almene klasseundervisning. I modsætningen hertil er interessen for at indføre udeskole i danske folkeskoler i langt højere grad bundet op på læringsmæssige principper og med det formål at kunne koble teoretisk læring med praksiskendskab. Da udeskoleundervisningen i de danske folkeskoler ofte indgår som en almindelig del af undervisningen, vil der qua de ovenstående krav om opnåelse af bestemte læringsmål være et krav til, at eleverne får et bestemt læringsmæssigt udbytte af undervisningen i udeskole. Således kan den aktuelle udeskolepraksis i Danmark ses som værende påvirket af skolefeltets dominansforhold, som fordrer læring og helst målbar læring.

Arne Jordet: Uteskole

Betegnelsen 'udeskole' blev oprindeligt introduceret af den norske lektor Arne Jordet. Jordet var interesseret i at undersøge potentialet i udeskole, samt beskrive teoretiske, didaktiske og pædagogiske principper bag konceptet (Bentsen & Jensen, 2012: 202)

Jordet udgav i 1998 bogen "Nærmiljøet som klasserom – uteskole i teori og praksis". Her beskriver han grundtankerne bag udeskolen – og definerer begrebet 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

te 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 indeaktiviteterne har nær sammenhæng, idet eleverne lærer om virkeligheden i virkeligheden; dvs. om naturen i naturen, om samfundet i samfundet og om nærmiljøet i nærmiljøet” skoven-i-skolen.dk).

I sit forskningsarbejde omkring udeskole lagde Jordet vægt på at redegøre for udeskolens berettigelse som læringsredskab, samt at videreformidle praksiserfaringer fra udeskole således, at man som fagperson også kunne benytte bogen som inspiration til egen praksis (Jordet 2008). Jordet arbejdede således ud fra en strategi, der søgte at retfærdiggøre og legitimere brugen af udeundervisning i en skolepraksis, som både var fokuseret på dannelse og læring. Jordet var meget optaget af undervisning i udemiljøer, hvilket hans forskningsmæssige virke bevidner.

”The outdoor classroom can support pupils learning by offering a real life context for learning (Jordet 2007)” (Bentsen et al. 2010: 236).

Herved kan hans arbejde forstås ud fra et ønske om at udbrede denne undervisningsform. Således har han søgt at legitimere udeskolepraksis netop ved at positionere denne praksis inden for de gældende dominansforhold i det daværende skolefelt.

Udbredelse af udeskole

I en skandinavisk kontekst anses Jordet som en af de første til at placere udeskole i en pædagogisk teoretisk kontekst, men tanken om at bringe naturen og nærmiljøet ind i undervisningen i folkeskolen er som sådan ikke noget nyt (Bentsen & Jensen 2012:202).

Udeskole startede primært som en bottom-up proces, hvor græsrodsbevægelser af lærere arbejdede med udeskole i folkeskolen:

”Det ser ud til, at udeskole er opstået som en ”græsrodsbevægelse”, idet kendskabet til udeskole primært er blevet spredt lokalt af lærere, skoler og naturvejledere. Undersøgelser fra Norge og Sverige tyder på, at udeskolelærere er ildsjæle og entusiaster med erfaring fra udeliv.” (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2015: 6).

Karakteristisk ved denne form for udeskole var, at lærere, der flyttede undervisningen udenfor, ofte havde et nært forhold til de omgivelser de underviste i, og at undervisningen på den måde bar præg af uderummet som en læringsarena i sig selv (Bentsen et al. 2010: 37). Habitusbegrebet kan her benyttes til at forklare lærernes optagethed i at trække undervisningen udenfor. De lærere som flyttede undervisningen udenfor, var typisk lærere med et bestemt forhold til eksempelvis naturen, og således var det at benytte naturen i undervisningen del af deres habitus (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2015: 6)

Selvom udeskole ikke er et nyt fænomen, er det registrerede omfang af skoler, der praktiserer udeskole, steget det seneste årti. I 2003/04 blev omfanget af udeskole i Danmark kortlagt af udviklerne af "Skoven i Skolen" til 60 skoler. I 2007 blev gennemført en kortlægning, der viste, at der blev praktiseret udeskole på 290 skoler i Danmark, heraf 218 folkeskoler (Ejbye-Ernst og Bentsen, 2015: 11). En lignende kortlægning blev foretaget i 2014 som led i projektet *Udvikling af udeskole*. Denne viser, at i alt 344 skoler i 2014 praktiserede udeskole, heriblandt 241 folkeskoler (17,8 % af alle folkeskoler) (Ejbye-Ernst og Bentsen 2015:11). Forskning på området giver udeskolepraksis vind i sejlene, da flere gavnlige effekter forbindes med at praktisere udeskole. Heriblandt ses et øget aktivitetsniveau hos eleverne, når de undervises i udeskolen, samt en positiv indvirkning på elevernes sociale kompetencer, sociale relationer og læring (Mygind 2009; Rickinson et al. 2004; Waite, Rogers & Evans 2013). Når skoleleder eller folkeskolelærer vælger at implementere udeskoleforløb i deres undervisningspraksis, kan det således forklares ud fra en strategi om at opnå tilsvarende gavnlige effekter. Ifølge Bourdieu handler vi som individer ud fra bestemte strategier, som er defineret på baggrund af vores habitus (Bourdieu, 2005: 96). Vores habitus er tilpasset feltet og hermed også påvirket af feltets logik. Den aktuelle dominerede position i folkeskolefeltet fordrer, som beskrevet tidligere, målbar læring. Hvorved det stigende antal folkeskoler, der vælger at implementere udeskoleforløb som en del af deres undervisning, kan forklares ud fra rationalet om at øge eleverne aktivitetsniveau, forbedre og stimulere sociale kompetencer og sociale relationer samt deres faglige læringsudbytte. De positive forskningsresultater relateret til udeskole kan således motivere skoleledere og lærere til at inddrage udeskoleundervisning i den normale undervisningspraksis. Således kan et mål om at implementere udeskole som en del af en undervisningspraksis på enkelte folkeskoler være styret af den dominerende position i skolefelt, som netop går ud på at kunne måle elevernes udbytte af undervisningen.

Udeskole i et forskningsmæssigt perspektiv

Der er således flere og flere folkeskoler, der praktiserer udeskoleundervisning. I det danske forskningsmiljø har man valgt at definere udeskolebegrebet som regelmæssig undervisning i natur eller kulturomgivelser, skemalagt en halv eller en hel dag om ugen og gennemført over længere tidsperioder (Ejbye-Ernst & Bentsen, 2015: 121). Et af de første danske forskningsprojekter inden for udeskole var *Rødkildeprojektet* (2000-2003), som netop undersøgte virkningen af en ugentlig skoledag i skoven (Bentsen et al, 2009:33). Jeg vil i det følgende skitsere to aktuelle forskningsprojekter inden for feltet omkring udeskole, nemlig Udvikling af Udeskole (UaU) og TEACHOUT.

UaU-projektet

Undervisningsministeriet og Miljøministeriet har i samarbejde med et konsortium bestående af VIA University College, professionshøjskolen Metropol, Københavns Universitet, og Health Promotion Research, Steno Diabetes Center finansieret og støttet UaU-projektet. Projektet har til formål at *udvikle og formidle* praksisnær viden om udeskole, for her igen at understøtte udbredelsen og videreudviklingen af udeskole som undervisningsmetode (Ejbye-Ernst og Bentsen, 2015:8-9). Udgangspunktet for projektet har været en kortlægning af den eksisterende udeskolepraksis i Danmark, blandt andet med fokus på at opnå viden om de største udfordringer forbundet med udeskole. Herudover har projektet over to forløb (og et kommende i 2016/17) arbejdet med udvikling af udeskolen gennem demonstrationsskoler. I første runde med 14 erfarne udeskoler udvalgt blandt andet på baggrund af geografisk spredning (ibid: 8). I foråret 2015 blev der efter en ansøgningsrunde valgt yderligere 33 demonstrationsskoler til deltagelse i UaU. Disse skoler var skoler, som havde lidt eller ingen erfaring med udeskole undervisning, men som ønskede at udvikle deres kendskab og erfaring med udgangspunkt i læringsmålstyret undervisning (Ibid: 9). I nærværende speciale er det empiriske materiale hentet på skoler, som er en del af anden ansøgningsrunde for demonstrationsskoler. For at kunne karakteriseres som udeskole i forskningsmæssig og teoretisk sammenhæng i forbindelse med UaU-projektet, skal mindst en klasse på skolen praktisere udeskole minimum en halv dag hver anden uge året rundt (Ejbye-Ernst og Bentsen, 2015:12). Flere skoler praktiserer dog udeskole langt hyppigere og af længere varighed (Ibid). Det afgørende for at kunne kaldes udeskole er ifølge Ejbye-Ernst og Bentsen, *at udeskole undervisningen er en integreret del af årsplanen*, og at læreren eksplicit har overvejet hvorfor, hvad og hvordan udeskole vil understøtte undervisningen i

fagene og bidrager til elevernes læring (Bentsen & Jensen, 2012: 200).

Det er væsentligt at være opmærksom på, at UaU-projektet er økonomisk støttet af centrale positioner inden for skolefeltet. Herunder ses undervisningsministeriet og miljøministeriet. Undervisningsministeriets interesse i udeskoleprojektet skal ses i forlængelse af deres interesse i at fremme skolefeltets konkurrenceevne gennem et øget måleligt læringsudbytte hos eleverne. Således kan deres økonomiske deltagelse i projektet ses som en investering i og en mulighed for at dominere subfeltets udvikling. Undervisningsministeriets deltagelse i projektet kan ses som en styringsmekanisme, netop fordi de skoler, der deltager, vil blive domineret til at udvikle deres udeskolepraksis i undervisningsministeriets interesse, da dette er en præmis for deltagelse. Da formålet med UaU-projektet netop er at udbrede kendskabet til samt benyttelsen af udeskole i den almindelige praksis, indordnes projektet under de eksisterende dominansforhold i feltet.

Skoler der deltager i UaU-projektet har forinden deltagelse udfyldt et konceptskema, hvori de har målrettet deres fokusområder inden for brugen af udeskole. Heraf skal alle involverede klasser på skolen arbejde ud fra samme konceptpapir. Ydermere har skolerne fået tilkoblet en konsulent med kendskab til og viden om udeskole og god undervisningspraksis (Ejbye-Ernst og Bentsen: 9). Dette tiltag kan på den ene side ses som en mulighed for, at skolerne får medbestemmelse i, hvorledes de ønsker at inddrage udeskole i deres undervisningspraksis. Med et mere kritisk blik kan dette på den anden side ses som et redskab til at oprethold et bestemt magtforhold, hvori implementeringen af udeskole, og hermed udviklingen af denne, styres af de dominerende positioner i feltet.

Det stigende antal udeskoler skyldes blandt andet skolers deltagelse i UaU-projektet. Deltagelse i projektet kan for nogle skoler medføre en større formaliseringsgrad af undervisningen i udeskole. Netop fordi der er krav til, at skolerne skal tilrette undervisningen ud fra læringsmål. Herved kan udeskolepraksis på nogle demonstrationsskoler have ændret sig, netop fordi udeskole skal praktiseres ud fra fastlagte læringsmål. Heraf er subfeltets doxa og dertilhørende logikker blevet påvirket og præget af det overordnede skolefelt og de dertilhørende logikker.

TEACHOUT

I modsætningen til UaU-projektet, der primært har fokus på kortlægning og udvikling, søger TEACHOUT projektet at undersøge, hvilke målbare effekter udeskole har på elevernes

skoledag – dette være sig både positive og negative effekter. I studiet blev en intervention implementeret, hvor 28 udeskoleklasser skulle gennemføre mindst 5 timers udeskole fordelt på 1-2 dage hver uge gennem hele skoleåret. Til kontrol deltog 20 parallelklasser, der skulle fastholde deres normale undervisningspraksis. TEACHOUT er primært et kvantitativt studie. Studiet søger at besvare følgende forskningsspørgsmål:

"Vil de alternative undervisningsmetoder i praktiseringen af udeskole øge og forbedre børns fysiske aktivitet, faglig læring, social interaktion og holdninger til skolegang? Og i så fald, hvordan?" (teachout.dk)

Undersøgelsen foregår som et fælles projekt mellem Institut for Geovidenskab og Naturforvaltningen, Københavns Universitet, Institut for Idræt og Ernæring og Steno Health Promotion Center, Steno Diabetes Center A/S. Således er flere af de samme aktører engageret i både TEACHOUT projektet og UaU-projektet. På trods af at de to projekter har forskellige mål, arbejdes der således ud fra et fælles udgangspunkt.

Som skitseret i ovenstående feltkonstruktion er en dominerende position inden for folkeskole repræsenteret som det øgede fokus på effektivitet og måling. Ifølge Bourdieu vil de dominerendes handlinger i et felt ikke kun være udtryk for rationelle og kalkulerede handlinger. Det kan i stedet ses som en handling ud fra deres dispositioner, der – eftersom de er tilpasset deres dominerende positioner – "helt naturligt" frembringer praksisformer, der passer til deres situation (Bourdieu, 2005A: 104). *"En handling, der er i overensstemmelse med den agerendes interesser, er ikke nødvendigvis styret af en bevidst og velovervejet bestræbelse med det formulerede formål at tilfredsstille denne interesse."* (Bourdieu, 2005A: 104). Med baggrund i Bourdieus interesse-begreb kan man således argumentere for, at forskningsområdet omkring udeskole er styret af bestemte interesser, interesser som endog ikke nødvendigvis er bevidstgjorte af dets aktører. Med skolefeltet som deltagende aktør i konkurrencestaten er målinger af effekt blevet en naturlig del af projekt-evaluering. Når man som forsker skal undersøge området omkring udeskole i folkeskolen, kan det heraf virke mest naturligt at fokusere på, hvilke effekter implementeringen af udeskole har. Herved varetager man en dominerende interesse inden for uddannelsesfeltet, bevidst eller ubevidst.

Opsamling

Ovenstående skitserer udeskolebegrebet med fokus på forskellige opfattelser af, hvad udeskole er, og hermed forskellige positioner inden for subfeltet omkring udeskole. Bag disse positioner ligger forskellige *interesser*, som har betydning for bestemte handlinger i feltet. For at forstå feltets logikker er det relevant at undersøge, hvilke interesser der ligger bag dominerende og dominerede positioner i udeskole subfeltet. I denne konstruktion af subfeltet lader det til, at især den aktuelle forskning er domineret af konkurrencestatens indtog på uddannelsesområdet. Desuden er udeskole blevet mere udbredt, samtidig med at karakteren af udeskole har ændret sig.

Da de to skoler, der danner empirisk grundlag for nærværende speciale, er en del af UaU-projektet, er det særligt relevant at fremanalysere hvilke interesser, der ligger bag projektets positionering omkring udeskole. UaU-projektets betegnelse og betingelser for udeskolepraksis kan ses som dominerende inden for udeskolesubfeltet, særligt blandt deltagende demonstrationsskoler. I nærværende projekt ønsker jeg netop at undersøge, hvilken betydning deltagelse i UaU-projektet har for demonstrationsskoler udeskolepraksis. Set ud fra ovenstående historiserende analyse lader det således til, at deltagelse i UaU-projektet påvirker skolernes praksis ud fra de aktuelle dominansforhold i feltet. Jeg finder det i forlængelse heraf relevant at undersøge, om denne antagelse også gør sig gældende i praksis. Dette undersøges netop i den kommende praksisanalyse.

Praksis-analyse

Jeg har i mit observationsarbejde været interesseret i at undersøge, hvilken indflydelse deltagelsen som demonstrationsskole i UaU-projektet havde for skolernes udeskolepraksis. I nedenstående analysedel søger jeg at placere Flakkebjerg Skolen i det ovenfor beskrevne skolefelt og udeskolesubfelt. Herved ønsker jeg at kunne komme nærmere en besvarelse af specialets problemformulering.

Til besvarelse af problemformuleringen er udarbejdet fire arbejdsspørgsmål, som skal bidrage til en fyldestgørende besvarelse af problemformuleringen.

Analysedel: 1

Analysen består overordnet set af to dele. Første del analyserer Flakkebjerg Skoles deltagelse i UaU-projektet, og hvilken indflydelse denne har haft på deres udeskolepraksis. Dette gøres ved hjælp af de fire arbejdsspørgsmål.

En ny udeskolepraksis

Flakkebjerg Skolen er, som nævnt, demonstrationsskole i UaU-projektet i skoleåret 2015/16. Ansøgning om at blive demonstrationsskole udsprang ifølge skolelederen af et ønske om at blive mere bevidste om formålet med at undervise i uderummet. Samtidig ønskede lærerne at få nye ideer og redskaber til i højere grad at kunne inddrage nærmiljøet. I projektbeskrivelsen af UaU-projektet står der, at demonstrationsskolerne er skoler med begrænset erfaring inden for udeskole. I mit indledende interview med skolelederen på Flakkebjerg Skole fortæller hun dog, at skolen er vant til at benytte udearealer i deres undervisning (bilag 1).

Skolelederen lægger meget vægt på at præsentere skolen som værende en erfaren udeskole, og således positionerer hun sig selv og skolen som værende i besiddelse af symbolsk kapital inden for udeskolesubfeltet, netop fordi de har erfaring med denne undervisningsform. Hun taler sig ind i et rationale, hvor udeskole vægtes som kapitalgivende. Dog mener hun, at de i løbet af det sidste år, hvor skolen har været med i demonstrationsforløbet, har haft mindre udeskoleundervisning end tidligere år (bilag 1).

Skolelæreren Jacob S.² fortæller ligeledes, at han oplever at mindre af undervisningen rykkes udendørs:

Bilag 10: *"Det, det er jo fordi vi har en del andre projekter" "Normalt har vi været ude hvis det lige passer ind i undervisningen, hvis de for eksempel skulle måle noget op, (...)eller hvis vi har haft noget projekt om dyr. Eller hvad ved jeg.. Men fordi vi har det her projekt med at være demonstrationsskole, så har vi jo lavet de her udeforløb i stedet.. " "så det kommer lidt mere til at fungere som projektforløb, fremfor som det var før hvor vi kom udenfor når det lige passede ind i den undervisning vi havde"*

Hertil spørger jeg, om de ikke tager ud mere, hvis de skal måle noget eller andet, og Jacob svarer:

"Jo det gør vi men ikke ligeså meget, for så prøver vi for eksempel.. (...)At koble det til fx teknologi projektet." "Der har været rigtig meget at se til i det her skole år, og derfor har vi forsøgt at holde os til de projekter vi har planlagt. Vi skulle aflevere de tre projekter til udekonsulenten.. Og det er faktisk primært de forløb vi har haft. (...) Men jeg tror faktisk vi er mindre ude i undervisningen nu end vi var før.."

Både skolelederen og Jacob S. argumenterer således for, at der, efter de er blevet demonstrationsskole, er mindre reel undervisning udendørs. Som en del af UaU-projektet skal skolerne indsende projektbeskrivelser og evalueringer af mindst tre udeskoleforløb. Disse kan være medvirkende til, at lærerne fokuserer på de enkelte forløb frem for blot at inddrage udemiljøet sporadisk, når de mener det giver mening. Måden hvorpå undervisningen i udeskole praktiseres har hermed ændret sig under demonstrationsforløbet. Tidligere forbandt Jacob S. udeskole med det *at komme udenfor, når det gav mening*. Med deltagelsen i UaU-projektet har formen på udeskoleundervisning ændret sig. Jacob S. har undervist på Flakkebjerg Skole siden 2009, og måden, man har gjort udeskole her, vil således være en del af hans habitus. De strukturelle ændringer i måden, man praktiserer udeskole, kræver, at Jacob S. handler ud fra nye rationaler. På mange måder lader det til (bilag 1-10), at der på skolen har været en udeskole-kultur, som er blomstret på baggrund af lærernes interesse for at tage undervisningen udendørs. Med deltagelse i UaU-projektet bliver udeskole mere struktureret (bilag 1). Den øgede strukturering kan således være hæmmende for mængden af udeskole aktivitet. I den indledende samtale med skolelederen fremstiller hun udeskole som værende en del af skolens praksis, også inden deltagelse i UaU-projektet.

² I Bilag 1 findes en kort præsentation af de involverede lærere på Flakkebjergskole.

Skolelederens legitimering af udeskole indikerer, at det har været kapitalgivende at hive eleverne med ud i naturen, når det gav mening for den enkelte lærer. Som demonstrationsskole er definitionen af og kravene til, hvordan udeskole skal praktiseres, delvist ændret. Denne nye måde at praktisere udeskole på er ikke på samme måde en del af lærernes habitus, hvorfor det kræver, at de ændrer på deres naturlige måde at gøre udeskole på.

Den nye skolereform og de mange nye undervisningstiltag, der er kommet i kølvandet af denne, argumenteres ligeledes for at have stor indflydelse på mængden af udeskole. I ovenstående citat fortæller Jacob S. eksempelvis, at deres teknologiforløb³ har taget en del fokus. Samtidig med at der er kommet flere nye tiltag, oplever lærerne også, at de har mindre tid til forberedelse af undervisningen. Som beskrevet har lov 409 generelt givet lærerne flere undervisningstimer, mere tilstedeværelse og færre forberedelsestimer. Det fremstår, måske på baggrund af denne udvikling, som legitimt, at lærerne ikke nødvendigvis har tid til at forberede sig grundigt til alle undervisningsprojekter, men i stedet må prioritere deres tid.

Da undervisningsteamet på mellemtrinet, bestående af de to skolelærere Anne og Janni, skal forberede deres udeskoleforløb, snakker de netop om de mange nye projekter, der fylder forberedelsestiden ud og gør, at de må prioritere hvilke projekter, de vil gå i dybden med:

Bilag 3: *Begge lærer fortæller at der er et større tidspres og dette betyder faktisk, at de har lavet meget mindre udeskole i år end tidligere år. Der har været rigtig mange forskellige projekter i gang. Alle projekterne skal evalueres og dokumenteres, og derfor er meget tid gået med at beskrive og evaluere de projekter der så laves.*

De legitimerer således den manglende udeskoleaktivitet ud fra rationalet om manglende tid og mange igangværende projekter. Samtidig opleves det at evaluering og dokumentering af de forskellige projekter udfylder meget af deres tid. Både lærere og skoleleder på Flakkebjerg Skole oplever heraf, at de på skolen har mindre udeskoleundervisning som demonstrationsskole, end de har haft tidligere år.

Med deltagelsen i UaU-projektet mener skolelederen, at lærerne har kvalificeret sig på flere punkter:

³ Flakkebjerg Skole har i løbet af skoleåret 2015/16 deltaget i et teknologiforløb, hvor der i den almindelige undervisning skulle implementeres teknologiske elementer.

Bilag 1: Skolen var i forvejen meget reflekterede over deres udeskolepraksis, men hun tror at mange lærer måske har kunnet bruge forløbet til at få italesat noget, de måske allerede gjorde, men ikke var bevidste over at de gjorde.

Skolelæreren Jacob S. udtrykker samme oplevelse i forbindelse med undervisningen i det udeskoleforløb, jeg følger i mit observationsarbejde:

Bilag 8: "Jeg syntes faktisk det her projekt med instrumenterne er blevet rigtig godt.. Jeg tror måske vi er blevet lidt mere skarpe på at definere hvad formålet med projekterne er.. Vi har skullet evaluere på hvad eleverne lærer, og det har måske gjort os lidt mere opmærksomme på vores valg".

På trods af at flere af lærerne udtrykker, at det er tidskrævende og omfattende at evaluere projekterne, bidrager disse, ifølge Jacob S., blandt andet med en større bevidsthed om, hvad eleverne lærer. Gennem beskrivelse og evaluering af projekter får lærerne sat ord på, hvad det er, de gør, og hvad de ønsker, eleverne skal lære. Jacob S. taler sig således ind i samme rationale som den dominerende position i feltet, idet han fremhæver kvaliteten ved at kunne evaluere på elevernes læring. UaU-projektet kommer således til at varetage undervisningsministeriets interesse i at styre undervisningen ud fra læringsmål og gennem faglige evalueringer.

Som demonstrationsskole skal skolerne evaluere og dokumentere deres forløb. Indføring af evaluering, dokumentering og effektmålinger som en del af udeskoleundervisningen kan ses som et resultat af den dominerende position i skolefeltet, som handler om at gøre uddannelsesinstitutionerne konkurrencedygtige med andre lande inden for blandt andet PISA undersøgelserne. Det er dog heller ikke alle lærere, som er lige begejstrede for denne øgede evaluering og effektmåling:

Bilag 3: Anne vil gerne være bedre til at kunne undersøge, at de lærer noget i udeskolen, ud fra de Fælles Mål der opstilles. Tegn på læring.. De forsøger gennem tjek liste at evaluere.

Samtidig pointerer hun, at det ikke nødvendigvis er vejen frem at måle alt.

Anne: "Vi lærer noget når vi har det godt og vi trives. Målinger er ikke nødvendigvis vejen frem".

Ovenstående observationer og udtalelse viser, at Anne forsøger at yde en form for modmagt mod den dominerende position der dikterer, at hun skal effektmåle på sin undervisning. Hun giver således både udtryk for, at hun ønsker at blive bedre til at måle, hvad eleverne lærer, samtidig med at hun egentlig ikke mener, at målinger er vejen frem. Jeg ser dette som et meget klart eksempel på hvordan de øgede krav om effektmålinger er på vej til at fungere som symbolsk vold. Kendetegnet ved symbolsk vold er, at det er en dominans der ikke længere føles som en dominans (Gregersen et al, 2007: 146). I Annes udsagn om at hun ønsker at bliver bedre til at evaluere elevernes læringsudbytte, ligger der en interesse i at føje undervisningsministeriets krav om evaluering og effektmåling. Dette til trods for, at hun giver udtryk for, at målinger ikke nødvendigvis er vejen frem. Anne er opmærksom på, at der er et krav, men i og med at hun udtrykker et ønske om at blive bedre til at effektmåle, tyder det på, at hun langsomt er ved at tilpasse sig den dominerende position i feltet. Det kan således opleves som kapitalgivende at kunne måle elevernes udbytte, netop fordi den dominerede kapital i skolefeltet i stigende grad er økonomisk kapital (jævnfør figur 2). Herved kan lærernes optagethed af at kunne effektmåle på deres undervisning forstås, på trods af at de faktisk også udtaler sig negativt om denne.

Deltagelsen i projektet giver mulighed for, at lærerne kan stille spørgsmålstegn ved den eksisterende praksis samt skabe bedre forståelse af den common sense, der eksisterer på skolen omkring udeskoleundervisning. Netop fordi skolen har arbejdet med udeskoleundervisning i flere år, har lærerne sandsynligvis indarbejdet en bestemt måde at gå til undervisningen på, som er kropsligt internaliseret og en del af deres habitus. Med deltagelse i UaU-projektet har lærerne fået nogle nye redskaber til at forme deres undervisning ud fra, samtidig med at de har fået til opgave at beskrive og evaluere deres undervisning. Dette kan være med til at ændre den eksisterende udeskolepraksis, da lærerne ikke *bare* kan gøre som de plejer. Således påvirkes skolens doxa omkring udeskole.

Bilag 1: Skolelederen fortæller at noget af det der kendetegner kulturen på Flakkebjerg er at der er mange forskellige lærer som er gode til hver deres ting.

Der er nogle lærer som er rigtig gode til at undervise udendørs.. De har muligvis været forgangspersoner for en undervisning. Så er der nogle andre lærer som ikke er vant til udeskole undervisning, men så gør de måske noget andet.

Men hun fortæller, at de har nogle lærere som virkelig brænder for udeskole undervisning.

Således har skolen tidligere haft en bestemt udeskole-kultur, som har været drevet af engagerede ildsjæle, som givetvis har tænkt udeskole ind på baggrund af deres habituelle dispositioner. Disse har muligvis været dominerende for skolens udeskolepraksis, og kan på sin vis have været med til at fastlåse udeskoleundervisningen. Ud fra et Bourdieusk perspektiv vil disse lærere i en udeskole sammenhæng være i besiddelse af kapital, der har givet dem symbolsk magt til at definere den dominerende udeskolepraksis på skolen. Gennem italesættelse af den eksisterende og kommende udeskolepraksis er der mulighed for, at lærerne bliver mere bevidste om, hvad det er for en doxa, der dominerer undervisningen i udeskolen. Herudover skal alle lærere på skolen arbejde med udeskole, hvilket betyder, at undervisningen forandres, da det ikke kun er *nogen*, men alle lærere, der nu skal undervise i udeskolen. Denne forandring kan ligeledes medføre en forandring i feltets kapitalkonfigurationer, som netop kan være med til at ændre doxa.

Delkonklusion

Både lærere og skoleleder på Flakkebjerg Skole oplever, at mængden af udeskoleundervisning er faldet, siden de er blevet demonstrationsskole. Skolen har været vant til at praktisere udeskole, men med deltagelsen i UaU-projektet har de været nødt til at ændre på den måde, de normalt har undervist på. Man kan herved argumentere for, at skolens doxa har ændret sig. Samtidig er det, blandt andet på baggrund af lov 409, legitimt for lærerne at prioritere deres forberedelsestid mellem forskellige projekter. Således er udsagn om manglende tid en legitim strategi, lærerne kan benytte sig af, når de ikke kan nå at inddrage flere udeforløb i deres undervisning.

Det har ikke tidligere været en del af skolens praksis at evaluere og måle på udeskole undervisning. Det er således heller ikke en del af lærernes habitus. Deltagelse i UaU-projektet lader dog til at have påvirket skolens udeskolepraksis ved at inddrage alle lærere i udeskole undervisningen og ved at øge fokus på projektbeskrivelser og evaluering af eleverne læring. Herved er skolens udeskolepraksis blevet påvirket af de dominerende positioner i skolefeltet.

Legitimering af en anderledes undervisningspraksis

Som ovenstående analyseafsnit belyser, opleves tid som en væsentlig faktor for implementeringen og planlægningen af udeskoleundervisning. Da skolens normale udeskolepraksis på væsentlige områder adskiller sig fra UaU-projektets måde at *gøre* udeskole på, kræver det mere tid for lærerne at forberede, fordi de skal ændre på deres habituelle dispositioner. Derfor har det betydning for implementeringen af udeskole, at lærerne har tid og mulighed for at forberede undervisningen.

På Flakkebjerg Skole er lærerne i forbindelse med udeskoleforløbene inddelt i undervisningsteams, de forbereder således undervisningsforløbene i disse teams (Bilag 1).

Således benytter de hinanden som sparringspartnere. I indskolingen, på det udeskole forløb jeg observerer, har lærerne ligeledes slået undervisningsforløbet sammen så alle klassetrin undervises samlet:

Bilag 7: Det, at de er tre lærere på forløbet giver nogle ekstra muligheder, da lærerne kan supplere hinanden. Der er selvfølgelig også flere elever, men der er alligevel fordelagtigt, at en lærer kan hjælpe med at holde ro på eleverne, samtidig med at en anden kan give besked og en sidste kan holde styr på praktiske sager.

Herved giver samarbejdet lærerne nogle praktiske fordele, men det giver ligeledes mulighed for, at lærerne kan supplere hinanden fagligt. Lærerne er i besiddelse af forskellige faglige kompetencer, og ved at lave fælles undervisningsforløb kan de supplere hinanden:

Bilag 7: Anette prøver at hjælpe en gruppe.. Men hun ved ikke helt hvordan programmet virker.

Jacob E. kommer over og viser hende hvordan man bruger det, hvordan man sætter andre instrumenter på.

Børnehaveklasselæreren Anette har ikke benyttet Garageband app'en⁴ før, men gennem det fælles undervisningsforløb kan Jacob E. hjælpe Anette med at benytte programmet. Ovenstående feltnote viser ligeledes, hvordan dette giver mulighed for, at der kan ske en læringsudveksling mellem lærerne, således at Anette udbygger sine kompetencer. Lærernes habitus er påvirket og udvikles gennem den sociale omverden og er således ikke en fast låst størrelse. Gennem påvirkning kan vores naturlige handlingsmønstre altså ændres (Bourdieu, 2007: 102). Hvis Anette havde undervist i udeskoleforløbet selv, havde hendes

⁴ En app som kan bruges til at optage og lave musik på iPad.

egen habituelle dispositioner været styrende for, hvad hun valgte at arbejde med, men i samarbejdet med to kollegaer vil deres habituelle dispositioner ligeledes påvirke forløbet. Ved at blive tvunget til at ændre måden, hvorpå man underviser, og indføre nye elementer i sin undervisning, er der således mulighed for, at man som underviser kan ændre på sine dispositioner.

Forberedelsen til udeskoleforløbene i teams kræver, at lærerne har tid til at mødes. Ved gennemførsel af Lov 409 er der kommet et større krav om tilstedeværelse for lærerne. Dette åbner op for, at lærerne forbereder deres undervisning på skolen frem for hjemme, hvilket giver gode muligheder for at forberede undervisning i lærerteams. Som forrige analyseafsnit belyser, oplever lærerne dog, at de har en større arbejdsbyrde, og at de som konsekvens heraf er presset på tid, hvilket kan gøre det svært at finde tid til at mødes for at forberede forløbene.

Flakkebjerg er en lille landsbyskole. Skolelederen giver udtryk for, at skolens størrelse og det begrænsede antal ansatte giver gode muligheder for at følge med i, hvad der sker på skolen. Ligeledes mener skolelederen, at dette giver lærerne en større fleksibilitet, da de nemt kan lave aftaler med deres kollegaer, fordi de kender hinandens skemaer (Bilag 1).

Bilag 1: Hvis en klasse gerne vil lave noget uden for skolens arealer, og har brug for at rykke rundt på nogle timer er det ofte nemt administrativt at klare fordi man let kan snakke med hinanden.

Der argumenteres således for, at skolens størrelse har betydning for, hvilke muligheder lærerne har for at forberede og gennemføre bestemte undervisningsforløb. Ligeledes kan der også argumenteres for, at denne fleksibilitet afspejler den måde, man arbejder på, på Flakkebjerg Skole, og herved er det en del af skoles doxa. Hvis lærerne er vant til at arbejde med en stor grad af fleksibilitet, vil det være mere naturligt for dem. Det kan således siges at være en naturlig del af lærernes habitus at arbejde under fleksible forhold og med omskiftelige opgaver. Habitus er bestemmende for den måde, hvorpå man som individ og fagperson på baggrund af erfaringer og værdier vurderer og agerer i forskellige situationer. Habitus udgør således et sæt erhvervede dispositioner for at handle på en bestemt måde (Prieur 2006: 39). Børnehaveklasselæreren Anette giver udtryk for, at det har taget hende

noget tid at vænne sig til den mere fleksible og åbne arbejdsform, der er på Flakkebjerg Skole. Dette tyder på, at hendes lærer-habitus har været vant til mere strukturerede forhold:

Bilag 7: Hun fortæller at hvis det havde været for tre år side inden hun var startet her på skolen der ville hun ikke have gjort det.. Men efter hun er blevet lærer her er det noget helt andet.

Anette har således ændret sin habitus netop for at kunne tilpasse sig skolens doxa.

Som individer påvirkes vi af bestemte positioner i det felt vi færdes i, så når vi færdes i nye omgivelser, er det naturligt, at vi tilpasser vores handlinger til dette felts doxa (Prieur 2006: 40). Anette er endnu opmærksom på, at denne tilgang til undervisning er anderledes end hun er vant til, hvilket tyder på, at disse ændringer i handlemåde endnu ikke er naturligt og kropsligt forankret.

Gennem mit feltarbejde får jeg et indtryk af, at skolens praksis lægger op til, at lærerne har et bredt råderum for, hvordan de vil varetage og tilrettelægge deres undervisning. Det lader til, at det netop er kapitalgivende at afprøve nye undervisningsformer og projekter, hvilket bakkes op af skolelederen, som er engageret i at tilføje nye elementer til undervisningen:

Bilag 1: Skolelederen (Lisbeth) fortæller, at de sideløbende med udeskole forløbende også har deltaget i et teknologiprojekt. Herudover har de også været en del af et større musik-projekt. Lisbeth syntes det er vigtigt at forsøge at nytænke undervisningen, og at det at tilføje nye elementer til undervisningen kan bidrage kreativt og læringsmæssigt.

Skolelederen har, qua sin titel, en dominerende position i feltet. De dominerende positioner i feltet vil typisk tage en legitimerende rolle for feltet. Denne legitimerende rolle skabes ved, at de dominerende positioner definerer hvilke kapitalformer, der er valide i feltet (Sestoft 2006: 169). Ovenstående viser, at skolelederen legitimerer det at arbejde nytænkende og kreativt som underviser, hvilket jeg ser som legitimering af kulturel kapital. Denne legitimering vil netop have betydning for, hvad lærerne anerkendes for, og således vil det have betydning for deres undervisning. Hildebrandt, som i den historiserende feltkonstruktion er placeret i opposition til skolefeltets fokus på konkurrencedygtighed, er netop fortalende for en mere kreativ tilgang til læring. Således kan skolelederens udtalelse ses som en åbenhed over for, at ikke al undervisning skal være styret af, hvad vi ved der virker. Så-

ledes ses hendes udtalelse som forenelig med Hildebrandts positionering af god undervisning.

Delkonklusion

Udeskoleundervisningen forberedes på Flakkebjerg Skole i lærerteams. Dette bidrager til erfaringsudveksling og faglig sparring mellem lærerne. Da habitus påvirkes og udvikles gennem den sociale verden, vil denne proces kunne påvirke lærernes habitus. Lærernes habitus samt skolens doxa (som hænger uløseligt sammen) har betydning for, hvilke muligheder der er for at indføre udeskoleundervisning som en del af undervisningen. Gennem samarbejde muliggøres en udvikling af den eksisterende praksis.

Skolelederen ses som havende en dominerende position i feltet, hvorfor hun har magt til at legitimere, hvad der er kapitalgivende i feltet, og er således en afgørende betydning for implementeringen af udeskole. Det ses på Flakkebjerg Skole, at skolelederen er optaget af at implementere flere forskellige projekter i undervisningen på skolen, hvorfor hun herved legitimerer en åben og eksperimenterende tilgang til undervisningen.

Et bidrag til opretholdelse af de eksisterende dominansforhold

Med deltagelsen i UaU-projektet får skolen tildelt en udeskolekonsulent, som skal hjælpe skolen med at videreudvikle og kvalificere deres koncept for udeskole. Ved ansøgningen om at blive udeskole har alle skoler udfyldt et conceptpapir (bilag 15), hvori de beskriver skolens nuværende udeskolepraksis, samt hvad de ønsker at arbejde med under demonstrationsforløbet (Via.dk). Inden opstart af Udeskoleforløbene deltog lærerne i en workshop omkring brugen af udeskole.

Bilag 3: Her oplevede de at dette gav en ekstra dimension af refleksion over hvordan de tidligere havde brugt udeskoleundervisning.

De valgte at arbejde målrettet med hvorledes udeskole kunne være kundskabskilde⁵.

Jannie fortæller, at de fandt det relevant at overveje hvorfor de tog undervisningen ud, så de gjorde det når der var et formål med det, og ikke bare for at komme ud.

⁵ Arne Jordet har arbejdet med en skelnen mellem at se uderummet som læringsarena eller kundskabskilde. Bruger man uderummet som læringsarena, ser man primært rummet som noget, der inviterer til andre arbejdsformer. Her er rummet i sig selv det, der har betydning for undervisningen. Bruger man uderummet som kundskabskilde, bruges lokaliteten, personen, bygningen derimod som et læremiddel, der bidrager indholdsmæssigt til undervisningen (<http://www.emu.dk/modul/udeskolens-n%C3%A6romr%C3%A5der>).

Denne workshop har således været med til at forme og udvikle deres udeskolepraksis.

Udeskolekonsulentens handlinger kan ses som strategiske med det formål at varetage undervisningsministeriets interesser. Det er i deres interesse, at konsulenten vejleder skolen, således at deres praksis tilpasses ministeriets mål. Det at bruge udearealet som en kundskabskilde fordrer læringsmålstyret undervisning, og således varetager denne tilgang undervisningsministeriets interesse.

Generelt oplever lærerne primært, at konsulenten kan bidrage til, hvorledes de kan blive skarpere til at evaluere og måle på læringsudbyttet hos eleverne:

Bilag 4: Janni vil gerne have konsulentens hjælp til hvorledes de kan lave en effekt måling på emnet. De har en ide om, at man kan måle på: hvad de ved om kyllingens indre organer inden de har dissekeret og hvor meget ved det efter. Kan dette være en effekt-måling spørger Janni?

De diskutere lidt hvornår man kan kategorisere noget som en effektmåling..

konsulenten spørger ind til dissektion hvordan det skal dokumenteres og evalueres.

Janni siger, at de ligeledes vil tage billeder.

For at evaluere hvad de har lært vil hun laminere ord for de indre organer, så skal de forsøge at placere disse ord på de rigtige organer.

Heri indordner Janni sig dominansforholdene i feltet. Hun forsøger at tilpasse sin undervisning, således at denne legitimeres.

Anne søger ligeledes at legitimere sit undervisningsforløb ved at fremvise, hvorledes hun i planlægningen arbejder ud fra læringsmålstyrede principper:

Bilag 4: Anne fremviser færdigheds- og vidensmål for dansk og viser hvor de arbejder, i processen med dagbogsskrivning: "Eleven har viden om beskrivende og berettende fremstillingsformer".

Ovenstående illustrerer, at Anne oplever det som kapitalgivende at kunne undervise ud fra de fastlagte læringsmål. Herved kan hendes fremvisning af, hvorledes hun arbejder læringsmålstyret, ses som et forsøg på at opnå anerkendelse gennem en legitimering af sit arbejde.

Udeskolekonsulenten bidrager således til at opretholde og delvist også forstærke eksisterende magtforhold i skolefeltet. Lærerne oplever ikke, at hun bidrager med en masse nye

input, men hendes tilstedeværelse lader alligevel til at påvirke deres tilgang til at arbejde læringsmålstyret.

Bilag 4: Der er ikke umiddelbart nogen af grupperne som ændrer på noget i deres forløb efter deres vejledning med konsulenten.. På mange måder er det mere en berettigelse af projekterne end en vejledning.

Dette ses som et udtryk for, at lærerne allerede har tilpasset sig eksisterende dominansforhold. De lader dog ikke til at være opmærksomme på dette, hvorfor de kan siges at være udsat for symbolsk vold. Symbolsk vold opstår netop i samspillet mellem agenter, og dette dominansforhold skabes på baggrund af en ureflekteret tilslutning fra den part, som bliver domineret (Bourdieu & Wacquant 1996, 151). Man kan dog også argumentere for, at lærerne handler ud fra en personlig strategi om at tilfredsstille udeskolekonsulentens ønsker. Som ovenstående belyser, er konsulentens primære funktion at vejlede i, hvorledes lærerne bliver bedre til at organisere undervisningen efter bestemte læringsmål, samt hvorledes de måler på, hvad eleverne lærer, når de har undervisning uden for klasserummet. Således kan lærerne forsøge at opnå anerkendelse for deres arbejde ved netop at demonstrere, at de har styr på, hvorledes de benytter sig af for eksempel evalueringsredskaber. Under det etnografiske interview giver skolelæreren Anne netop udtryk for, at hun ikke nødvendigvis mener, at målinger bidrager til noget:

Bilag 3: "Vi lærer noget når vi har det godt og vi trives. Målinger er ikke nødvendigvis vejen frem."

I opposition til konkurrencestatens læringsmålstyrede undervisning ses som nævnt Knud Illeris. Annes udtalelse er netop forenelig med Illeris' kritik af skolefeltet. Da udeskolekonsulenten senere skal vejlede Anne, søger hun alligevel at fremvise, hvorledes hun arbejder på at kunne effektmåle. Herved kan hendes handlinger og udsagn også ses som en strategisk handling, med det formål at opnå anerkendelse og måske også at undgå at skulle bruge for meget tid.

Delkonklusion

Udeskolekonsulentens bidrag til implementeringen af udeskole berører primært på en opretholdelse og forstærkelse af de eksisterende dominansforhold i skolefeltet. Således bidrager konsulenten med sparring af, hvorledes lærerne bliver bedre til at målstyle samt

effektmåle deres undervisning i udeskolen. Da skolefeltet, som tidligere beskrevet, tillægger økonomisk kapital værdi, blandt andet gennem en øget fokusering på at gøre skolefeltet konkurrencedygtigt med andre lande, kan konsulentens ageren i feltet ses som en strategi, der skal bidrage til opretholdelse eller forstærkelse af den økonomiske kapitals værdi således også i udeskole subfeltet.

Lærerne giver udtryk for, at det aktuelle fokus på effektmåling ikke nødvendigvis bidrager med noget til undervisningen, alligevel giver de udtryk for, at de gerne vil blive bedre til at effektmåle. Dette kan ses som et udtryk for, at lærerne er underlagt symbolsk vold fra den dominerende position i feltet.

Nærmiljø

Flakkebjerg Skole ønskede med deltagelse i UaU-projektet at blive bedre at udnytte nærmiljøet i deres undervisningspraksis. I projektbeskrivelsen, lægges der netop vægt på, at man som udeskole skal arbejde med at inddrage den omgivende natur og samfund i undervisningen (Ejbye-Ernst & Bentsen 2015b: 1). Nærmiljøet sætter selvfølgelig nogle muligheder og begrænsninger for, hvad man kan foretage sig. Hvis der er en sø i nærheden, kan denne udnyttes til bestemte projekter, som ikke ville være mulige uden en sø. Heraf kan nærmiljøet influere på, hvordan udeskoleundervisningen udformes. Da Flakkebjerg Skole ligger på landet, er den omgivet af naturområder, som kan tages i brug i undervisningsøjemed:

Bilag 5: Udearealet omkring skolen er stort. Der er en stor bold bane på den ene side.

Skolen er omkranset af marker og lidt krat. Ved hovedindgangen er der en stor asfalteret plads, hvor der er optegnet forskellige ting til leg.

Rundt omkring skolens bygninger er der forskellige små legepladsredskaber, gynger, legehuse. Der er også en helt ny mindre legeplads ude foran. Hvor der er klatretorn mm.

Rammerne giver således mulighed for forskellige udeaktiviteter. På Flakkebjerg Skole ønskes der at arbejde med udeskole som kundskabskilde:

Bilag 4: (...)en lokal kyllingeavler komme i starten af forløbet med kyllingerne og fortæller om kyllingerne og udrugningen.

Han bidrager således med at fortælle og giver mulighed for, at eleverne kan stille ham alle mulige spørgsmål. (Anne og Janni)

Således benyttes kompetence personer fra det omgivende samfund til at igangsætte udeskoleforløbet. Mennesket lærer og inkorporerer ifølge Bourdieu de sociale strukturer. Habitus betyder noget for den måde, vi handler på i forskellige settings. Således er nærmiljøet ikke alene den begrænsende eller fremmende faktor, lærernes udnyttelse af naturen er ligeledes vigtig for undervisningen. Deres erfaringer med naturen vil være en naturlig del af deres dispositioner, og således vil disse have betydning for, hvad der opleves som muligt. Ved at inddrage personer udefra, vil både lærer og elever opnå nye erfaringer, som kan være med til at udvikle deres habituelle dispositioner. Ved netop at få kyllingeavlere ud på skolen, i stedet for at eleverne tager ud på kyllingeavlernes farm, kan man argumentere for, at disse erfaringer udvider skolens *mulighedsrum* for både elever og lærere. Skolens rammer fungerer netop som sociale strukturer, der kan være med til at determinere handlingsmuligheder. Doxa skabes endvidere i relation til de fysiske omgivelser, og måden, hvorpå rammerne bliver brugt, er således et udtryk for doxa (Donaldson, Gunner & Jørgensen 2014: 47). Da doxa konstant produceres og reproduceres i feltet, er den påvirkelig for forandringer. Input udefra vil således muliggøre en forandring i feltets doxa i forhold til brugen af udearealerne.

Med deltagelse i UaU-projektet får skolen nogle økonomiske midler, som kan benyttes til for eksempel ekskursioner, frikøb af lærere m.m. (Via.dk). Således er der en økonomisk interesse i at deltage i projektet, da den muliggør at man kan gennemføre nogle aktiviteter, der ellers ikke var mulige. Nogle af disse midler er på Flakkebjerg Skole brugt på indskolingens musikforløb og til bustransport på deres ekskursion. Dette muliggør, at undervisningen kan rykkes helt væk fra de daglige rammer. Når lærere og elever fra indskolingens tager væk fra skolens rammer og ud i helt nye og uvante områder, vil de kunne trække på andre habituelle dispositioner end dem, der netop er forbundet til området omkring skolen.

Bilag 4: Anette er lidt spændt på hvad det er for et sted de skal hen. Hun fortæller at ingen af lærerne har været der, så de ved ikke rigtig hvad de kan forvente.. De har kun læst om det. (...)De har besluttet sig for, at idag skal være en tur og oplevelses dag. Anette fortæller, at det har været dejligt ikke at skulle forberede noget specielt, men bare tage af sted.

Anette tillægger i citatet musikpladsen en helt særlig værdi i forhold til rammerne på folkeskolen. I dette mener jeg, at hun tillægger dette felt en symbolsk og kulturel kapital, som

påvirker den måde, hun ser på blandt andet forberedelsen til undervisningen (Hyllested, 2007: 29). Hun lægger vægt på, at fokus ikke er på noget måleligt, men på oplevelsen ved at være på tur. I dette tilfælde vægtes værdien af den økonomiske kapital, som normalt dominerer skolefeltet i væsentlig mindre grad, ved at flytte undervisningen ud i naturen og væk fra skolen. Således kan inspirationsturen netop ses som en styrkelse af en undervisningsform, som er forenelig med både Hildebrandt og Illeris' positioneringer i forhold til undervisning i skolefeltet.

Skolelederen er engageret i udeskoleprojektet, og hun lader sig ikke genere af, at undervisningen på skolens udearealer kan høres:

Bilag 6: *"Det var simpelthen så sjovt at sidde på sit kontor og så kunne man lige pludselig høre en masse sjove lyde, så kiggede jeg ud af vinduet og så, at alle indskolingseleverne løb rundt udenfor og slog på alt mulig forskelligt"*(skoleleder)

Hun griner og fortæller videre, at de havde været yderst kreative med hvad de brugte som instrumenter.

Skolelederen har qua sin titel som leder en magtfuld position i feltet. Således vil hendes meninger kunne influere på praksis. Ovenstående udtalelse, og i det hele taget hendes meget positive og støttende tilgang til projektet, er med til at legitimere lærernes arbejde. Ved at legitimere en anderledes brug af skolens arealer er hun netop med til at influere på, hvilke muligheder lærerne oplever, at nærmiljøet fordrer.

Delkonklusion

Nærmiljøet kan have betydning for, hvilke aktiviteter der er mulige. Dog vil lærernes habitus og skolens doxa i lige så høj grad influere på udformningen af undervisningen i udeskolen. Lærernes erfaring med naturen, og særligt omgivelserne, der omgrænser skolens arealer, vil have betydning for, hvilke aktiviteter de planlægger. Ved enten at tage væk fra skolen og ud til uvant territorium, eller ved at få fagpersoner til skolen, er det muligt at udvide sin udeskolepraksis. Netop fordi det muliggør et skift i, hvad der opleves som vigtigt og kapitalgivende undervisning. Skolelederens legitimering af en kreativ brug af skolens arealer har ligeledes betydning for, hvilke aktiviteter lærerne oplever som mulige.

Natur som en del af habitus

Skolelederen fortæller til min indledende samtale på Flakkebjerg skole, at eleverne er vant til at blive undervist med åbne døre (Bilag 1). Hun er således af den opfattelse, at eleverne

på skolen lettere kan håndtere, at undervisningen rykkes udenfor, netop fordi de er vant til det. Jeg bliver naturligvis nysgerrig efter at se, om dette udsagn holder stik, eller om hendes udtalelse i højere grad skal ses som strategisk, netop med det rationale at fremstille skolen og eleverne på en bestemt måde. I mine observationer har jeg således været opmærksom på, hvorledes eleverne agerede i udemiljøet, netop fordi habitus særligt manifesterer sig og kommer til udtryk gennem kropslig adfærd (Bourdieu, 2007: 98). Bourdieu benytter begrebet *hexis* til at beskrive, hvorledes erfaringer og kultur manifesteres kropsligt:

"Den kropslige hexis taler umiddelbart til motorikken i sin egenskab af posturalt skema, der er både unikt og systematisk, eftersom det er solidarisk med et helt system af krops- og redskabsteknikker og udstyret med et utal af sociale betydninger og værdier. Men at skemaerne kan overføres fra praksis til praksis uden at skulle forklares eller blive bevidste, indebærer ikke, at tilegnelsen af habitus'en blot er en mekanisk indlæring ifølge en simpel trial an error-metode" (Bourdieu, 2007: 121).

Vores habitus kommer således til udtryk kropsligt. Ydermere påpeger Bourdieu, at det der læres af kroppen, ikke er noget man besidder, men noget man er (Ibid: 120). Således er det gennem observationer af elevernes ageren i uderummet muligt at drage nogle konklusioner i forhold til deres kendskab til naturen og udemiljøet. Jeg observerer følgende adfærd på turen til Rønnebæksholm:

Bilag 5: Der er meget aktivitet. Eleverne lader til at føler sig hjemme i naturen, de klatre i træerne, finder grene de kan lege med og bruger dem blandt andet til at fægte med.

Langt størstedelen af eleverne tager således naturen i brug. Dette vidner om, at miljøet ikke er ukendt for dem. De er vant til eksempelvis at klatre i træer og fægte med grene. Da vi ankommer til naturpladsen får eleverne besked på, at de har en pause, hvor det kan spise lidt af deres madpakke:

Bilag 5: (...) Der er ingen sure miner eller brok fra elever. De første 5 minutter sidder alle elever og spiser, men hurtigt begynder eleverne at lege og løbe rundt i skov området omkring pladsen.

Flakkebjerg Skole ligger som sagt i byen Flakkebjerg ca. 12 km fra Slagelse, byen er lille, og skolen er omgivet af marker og natur. De fleste elever bor i nærheden af skolen, hvilket betyder, at mange af eleverne bor på gårde eller i huse med større udendørsarealer til rå-

dighed. Således vil det højst sandsynligt være en del af eleverne habitus, at de er vant til at færdes i udemiljøer, hvor de er vant til selv at finde på aktiviteter. Dette afspejler deres heris, når de gennem deres afslappethed og naturlige adfærd på pladsen demonstrerer, at dette for dem ikke er en ny arena.

Naturpladsen indeholder fem forskellige musikredskaber, som hver især har forskellige egenskaber. Eleverne har inden turen fået begrænset information, men de ved, at de skal op til en naturplads med musikinstrumenter.

Bilag 5: De får besked på, at de skal spille musik. Inden da har flere allerede forsøgt sig. Eleverne har fundet pinde, og de som mangler får en trommestik som de kan bruge til at spille med.

Børnene spiller på forskellige ting. Mange løber fra 'instrument til instrument' Begynder at slå på andre ting end instrumenterne.

Eleverne viser tegn på kreativitet ved at inddrage andre elementer end instrumenterne som musikredskaber. Dette ser jeg som et tegn på, at de føler sig afslappede og tilpasse i omgivelserne. Samtidig med at eleverne gennem deres afslappede og naturlige adfærd på naturpladsen afspejler, at de er vant til at færdes i naturen, og at det derfor er en del af deres habitus, kommer det ligeledes til udtryk, at flere af eleverne har sværere ved at tage imod beskeder fra lærerne, når de er udendørs:

Bilag 5: Kl.9.30 kalder Anette alle 0.klasserne hen til sig, der går ca. 5min før alle er samlet. Mange går lidt til og fra rækken.

Anette begynder at tælle ned fra 10 så begynder de at samles.

Hun skal give besked, men de snakker lidt i munden på hinanden.

Ligeledes er der flere af eleverne, der har svært ved at koncentrere sig om den stillede opgave:

Bilag 5: Efter 5min går en gruppe drenge i gang med en leg hvor de leger at pindene er våben.

Under udeaktiviteterne på skolen er der ligeledes flere elever, som har svært ved at opretholde arbejdet i grupperne.

Bilag 6: De fleste elever er meget engagerede her i starten. Det lader dog til, at de har meget svært ved at holde sig i grupperne, flere af eleverne går rundt alene eller to og to.

Bilag 7: En enkelt pige sidder alene og leger med en masse mariehøner hun har fundet. Hendes gruppe kalder hende over, hun går hen til dem.. Men vender hurtigt tilbage til mariehønerne.

Således lader det til, at nogle af eleverne ikke føler sig lige så forpligtede til at lave de opgaver, de er blevet sat til, når undervisningen er udendørs. Eleverne på Flakkebjerg Skole skal være ude i alle frikvarterer. Derfor er skolens arealer primært brugt til frie aktiviteter, og det vil typisk være disse, som dominerer elevernes handlinger.

Undervisning og læring i skolen har i mange år været tæt forbundet til klasseværelset, og der kan argumenteres for, at eleverne oplever det som værende mere naturligt at modtage undervisning og arbejde med skoleprojekter, når de er i klasselokalet. Det ses for eksempel at eleverne, da det ringer ind, går ind i deres klasseværelse og finder deres pladser. Da lærerne kommer, er de fleste elever stille, så læreren kan give eleverne beskeder (Bilag 5). Således afspejles det i deres habitus, at når de har undervisning i klasselokalet, skal de som udgangspunkt sidde på deres pladser og være opmærksomme på lærerens beskeder. At modtage undervisning i klasselokalet er således en naturlig del af elevernes habitus. Dog kan der argumenteres for, at aktiviteter udenfor blot gør det mere tydelig, hvilke elever der ikke deltager aktivt i undervisningen.

Anette mener, at særligt eleverne fra børnehaveklassen har svært ved at opretholde de stillede opgaver, når undervisningen rykkes udendørs, og når de ikke har lærerens opmærksomhed på dem.

Bilag 7: Jeg snakker med Anette. Hun siger, at mange af de elever som har svært ved at holde struktur er fra 0.klasse. Hun siger at det er strukturen de mangler. Det bliver for frit for dem. De er ikke vant til at skulle arbejde under så løse rammer.

Eleverne i børnehaveklassen er endnu ved at vænne sig til skolens mere strukturerede form. Det ses, at Anette bruger megen tid på at skabe struktur i den almindelige undervisning. Således forbinder eleverne undervisning med struktur, da dette er blevet indarbejdet i deres habitus. Udemiljøet forbindes modsat med frikvarter og frie rammer.

Delkonklusion

Elevernes kropslige hexis kommer til syne gennem observationer af blandt andet deres bevægelsesmønstre og måden, hvorpå de agerer i forskellige kontekster. For eleverne på Flakkebjerg Skole forekommer det naturligt at være udendørs, både på naturpladsen og i

skolegården. De udfolder deres kreativitet og udviser en mere legende tilgang til undervisningen, når de er udendørs. Skolelederen fortæller, at eleverne på Flakkebjerg Skole er vant til at arbejde med åbne døre, dog har flere af eleverne, især fra børnehaveklassen, svært ved at opretholde fokus på de faglige opgaver, der er stillet, når undervisningen rykkes ud. Således kan Skolelederens udtalelse også ses ud fra en strategi om at iscenesætte skolen og eleverne som kompetente og erfarne med udeskole undervisning.

Analysedel: 2

I dette afsnit vil jeg ud fra en komparativ analysedel bidrage til et mere nuanceret blik på min undersøgelse. Ved at supplere min empiriske data fra Flakkebjerg Skole med data fra Sortedamskolen ønsker jeg at kunne undersøge hvori der er forskelle og ligheder i forhold til, hvilken indflydelse deltagelsen i UaU-projektet har for skolens udeskolepraksis. I Bourdieus ontologi er alt relationelt bestemt, således skabes værdi kun i relation til noget andet. Herved vil inddragelse af denne komparativanalysedel styrke det relationelle blik. I analysedel 2 inddrages alle arbejdsspørgsmål. Hermed bidrager denne del af analysen til besvarelsen af problemformuleringen.

Komparativ analysedel

En væsentlig forskel mellem de to skoler, og netop også et udvælgelseskriterie, er skolerens beliggenhed. Hvor Flakkebjerg Skole er en landsbyskole, er Sortedamskolen en byskole med central placering i Danmarks hovedstad. Det er derfor interessant at undersøge de to skolars vilkår for at deltage i UaU-projektet, og hvilken indflydelse deltagelsen har for deres udeskolepraksis.

Som en del af set-uppet omkring UaU-projektet er netop en udnyttelse af skolens nærområde, og således kan dette være en betydende faktor i udformningen af udeskole. Heraf lægges vægt på, at skolen foretager en kortlægning af nærområder (Ejbye-Ernst & Bentsen 2015 : 6). I undervisningsforløbet på Sortedamskolen vægtes koblingen mellem inde og ude. Udeskoleundervisningen foregår således både i skolegården og i by- og naturområder i nærheden.

Under det etnografiske interview med skolelæreren Claus fortæller han netop om denne:

Bilag 12: Claus er meget opmærksom på at forsøge at koble det der sker i udkolen med det der sker ind.

Claus forsøger i sin undervisning at få ting til at hænge sammen, dette er en generel kæphest for ham fortæller han. Han kan godt lide at der altid er en rødtråd mellem de forskellige undervisnings elementer.

Claus har 3.u i fem ud af dagens seks lektioner, hvilket muliggør, at han kan kombinere de forskellige fag. Under observation af undervisningen er det tydeligt at se, at Claus er vant til at kombinere forskellige fagelementer, netop fordi det ikke lader til at forvirre eleverne:

Bilag 11: Claus samler hele tiden op på de ting de snakker om, det de har snakket om i klasseværelset får han inddraget i deres samtaler udenfor. Det lader til at fungere godt med opsamlinger undervejs, eleverne virker opmærksomme og lyttende, på trods af flere distraherende elementer i omgivelserne.

Bilag 11: Eleverne kan svarer på de fleste af Claus spørgsmål, som er relateret til ting vi er gået forbi og som han tidligere har fortalt om.

Heri ses det, at en kobling mellem teori og praksis samt at forbinde forskellige fagelementer er en del af Claus' habitus som lærer, hvorfor det falder ham naturligt at undervise på denne måde. Samtidig ses det, at elevernes habitus er blevet påvirket af denne undervisningsform, idet de er opmærksomme på, at nogle af de elementer, som Claus præsenterer tidligt på dagen, tages op igen senere. Claus giver ikke eksplicit udtryk for, at eleverne skal være særligt opmærksomme på det, han siger, men da eleverne har haft ham som lærer i snart tre år, er de habituelt disponeret til dette. Herved ses dette som doxa for hans undervisning.

I udeskole forløbet på Flakkebjerg Skole er der i mindre grad en kobling mellem ude og inde. Til gengæld ses denne kobling i stedet som en 'udenfor skolen og på skolen', således at deres turdag fungerer som en 'udedag' og aktiviteterne på skolen fungerer som en *Inde/hjemme*-aktivitet:

Bilag 6: Han (Jacob E.)fortæller, at de jo havde tænkt turdagen som en inspirationsdag og, at det lader til, at eleverne har taget dette til sig.

Det er fælles for de to skolars udeskoleforløb, at der arbejdes ud fra en faglig interesse om at øge elevernes evne til at koble teori og praksis/ude og inde. Således arbejdes der på forskellig vis, men ud fra en fælles interesse og rationale, på de to skoler.

Det kan heraf ses som en del af skolernes praksis at koble teoretiske og praktiske opgaver i undervisningen, netop fordi det lader til at være en undervisningsform, eleverne er vant til.

Man kan argumentere for, at elevernes habituelle dispositioner derfor muliggør en mere ukompliceret implementering af udeskoleundervisning. Som tidligere analysedel fremhævede, havde nogle af eleverne på Flakkebjerg Skole dog svært ved at agere under en mere ustruktureret undervisningsform. Samme tendens ses hos nogle af eleverne på Sortedamskolen:

Bilag 11: Eleverne virker lidt forvirrede. Der er nogle af eleverne som er meget hurtige til at komme ned og andre som Claus nærmest skal hive med ud.

Det ses således, at der er forskel på, hvor let eleverne har ved at tilpasse sig de ændrede undervisningsrammer. Årsagen til dette kan variere. Ud fra en Bourdieusk optik kan dette forklares med, at elevernes habitus ikke er forenelig med denne undervisningsform.

De to skolers nærmiljøer fordrer forskellige aktiviteter. Det ses, at en udfordring på Sortedamskolen netop er plads. Skolegården er meget lille, hvilket betyder, at man skal uden for skolens arealer, hvis undervisningsaktiviteterne er pladskrævende. I udeskoleforløbet på Sortedamskolen er eleverne både i skolegården og i skolens nærområde. Fokus i undervisningen er særligt på at øge elevernes kendskab til nærområde. Claus har printet kort til eleverne, som benyttes sidst på dagen:

Bilag 11: Efter vi har gået i ca. 7 min skal eleverne finde ud af hvor vi er på deres kort.

Bilag 12: Claus fortæller, at han i starten af demonstrationsforløbet ikke brugte transport tiden som undervisning, men at han er blevet mere opmærksom på, at eleverne og så kan lære noget når de transporterer sig til en undervisningsarena. Udnytter nu transporten som undervisning.

Citatet illustrer, hvorledes Claus har ændret sin undervisningspraksis gennem forløbet ud fra en logik om at få mest muligt ud af den tid, han har. De mere begrænsede muligheder for udeskole tvinger Claus til at være kreativ og omtænke sin praksis. Ved netop at inddrage transporttiden som en del af undervisningen og gøre nærområdet til platform for elevernes undervisning, vil deres kendskab til dette øges. Samtidig vil deres oplevelse af, hvad der er undervisning udvides. Claus fortæller selv, at det har været en udfordring for ham at tænke undervisning uden for klasserummet:

Bilag 12: Claus: "Vi lærer er skolet i at være kreative i klasserummet. Vi skal tænke meget anderledes for at undervise i andre arenaer. Klasselokalet er den naturlige ramme for undervisning".

Her italesætter Claus netop, at han som skolelærer er disponeret til at undervise i et klasselokale. Denne undervisningsramme er kropsligt inkorporeret og internaliseret både gennem hans egen skolegang, hans uddannelse og nu i hans erhverv som lærer.

Claus fortæller, at han selv var fortalende for, at skolen skulle deltage i projektet, men han føler, det har krævet meget energi at skulle tilpasse sin praksis.

Bilag 12: Claus fortæller at det i dag er et krav, at de skal ud, fordi de er en del af projektet, dette syntes han godt kan tynde arbejdsprocessen.

Dog fortæller han, at kravet også kan gøre, at det er noget man får gjort. Hvis ikke der var et krav ville man måske ikke være kommet i gang med undervisningen. Tiden er knap til forberedelse og oftest er det de ting der ikke er et krav som bliver skudt.

Således oplever Claus, at kravet om udeskoleundervisning tvinger ham til at nytænke sin undervisning. Claus efterlever kravene, men ud fra en personlig strategi om, at dette kan bidrage til at udvikle hans undervisningspraksis. Således varetager Claus projektets interesse, men også egne interesser om at udvikle og forbedre sin undervisningspraksis.

I undervisningsprojektet på Flakkebjerg Skole søger lærerne på samme måde at udvide elevernes tilgang til og brug af skolens udendørsarealer. Således arbejder lærerne ud fra et rationale om, at en inspirationstur til Rønnebæksholm vil give eleverne nogle erfaringer, som kan påvirke deres oplevelse af, hvad skolegården kan bruges til. Heri er det fælles for begge skolers udeskoleforløb, at lærerne arbejder strategisk med udeskole ud fra et rationale om at udvide og udvikle elevernes oplevelse af de udendørs arealer, der omgiver skolerne. Samtidig ses det, at lærerne under begge forløb har en interesse i at gøre eleverne i stand til at modtage undervisning i andre arenaer end klasselokalet.

På Sortedamskolen fortæller læreren Claus, at en af de væsentligste udfordringer, de har oplevet ved deltagelsen som demonstrationsskole, er at opbygge undervisningen efter faglige mål:

Bilag 12: Claus fortæller, at han oplever, at eleverne ikke lærer ligeså meget når de har undervisning i udeskole.(...)Claus fortæller, at han ofte ikke når at fortælle eleverne alt

det han havde forberedt, at de skulle få information om når de har undervisning udenfor. Han føler derfor at udeskole ikke bidrager med ligeså meget læring til eleverne.

Herved taler han sig ind på en smal læringsdefinition, hvori læring ses som et resultat af undervisning. Denne udtalelse eksemplificerer en logik, der vægter den dominerende position i skolefeltet, hvori det blandt andet er kapitalgivende at kunne dokumentere faglig læring hos eleverne. Heri oplever han ikke, at undervisningen uden for klasselokalet bidrager med den samme læring som i klasselokalet. Han pointerer i stedet, at udeskole kan bidrage til elevernes sociale relationer og til at skabe transfer i forhold til at koble teori og praksis (bilag 12). Claus giver udtryk for, at han ser udeskole som en læringsarena med fokus på værdier, der ikke er ligeså kapitalgivende, og herved opleves undervisningen udenfor som mindre effektivt. Sortedamskolen har ikke struktureret benyttet sig af udeskoleundervisning, før de blev en del af demonstrationsforløbet, og i modsætningen til Flakkebjerg Skole har de således ikke særlig megen erfaring med at praktisere udeskole.

Som tidligere konkluderet har deltagelse i UaU-projektet medført mindre udeskole på Flakkebjerg Skolen, blandt andet på baggrund af det øgede fokus på effektmålinger, projektbeskrivelser og evalueringer. I UaU-projektets definition af udeskole lægges vægt på, at undervisningen i udeskolen skal udformes med udgangspunkt i fagenes mål (Ejbye-Ernst & Bentsen 2015b: 1). Således er det for både Sortedamskolen og Flakkebjerg Skole en udfordring at tilpasse udeskole undervisningen, så den kan legitimeres inden for de gældende dominansforhold.

Det ses, at begge skoler i gennem UaU-projektet styres gennem dominansforhold i skolefeltet. Læringsteoretikeren Biesta mener netop, at udfordringerne ved den dominerende position i skolefeltet er, at der arbejdes ud fra et målingsrationale, hvor man værdsætter det, der kan måles, i stedet for at måle det, der værdsættes (Biesta 2011: 37). Deltagelse i UaU-projektet er således på bestemte områder med til at forstærke dette målingsrationale, fordi de deltagende skoler blandt andet har til opgave at blive bedre til at måle effekten og læringsudbyttet af deres undervisningsforløb. Herved er der, ifølge udsagnet fra Biesta, en fare for, at den kommende udeskoleundervisning primært struktureres efter det, der er målt til at være effektivt. Samtidig giver projektet mulighed for, at lærerne reflekterer over deres undervisningspraksis, da denne gennem ændring i læringsarena skal nytænkes. Heri ses en mulighed for, at lærerne kan gøre sig nogle tanker om, hvad god undervisning er.

Som tidligere nævnt vægter Sortedamskolen værdier som sociale relationer og transformativ læring⁶ (Bilag 12). I den forbindelse giver udeskoleundervisningen mulighed for, at der kan fokuseres på andre aspekter end målinger af læringsudbytte.

På Flakkebjerg Skole giver lærerne udtryk for, at de ser turdagen som en god mulighed for at komme væk fra skolen og have lidt mindre fokus på bestemte læringsmål. Således lader lærerne sig ikke totalt dominere af målingsrationalet. Denne lidt mere laissez faire tilgang til, hvad eleverne lærer, kan ses som et forsøg på at demonstrere imod den dominerende position i skolefeltet.

Delkonklusion

I den komparative analysedel har jeg forsøgt at undersøge de forskelle og ligheder der ses i forhold til skolernes deltagelse i UaU-projektet. På begge skoler arbejdes der ud fra en faglig interesse i at stimulere elevernes læring gennem en veksling mellem inde- og udeundervisning. Således er der på begge skoler fokus på at skabe en undervisning, som bidrager til dette. Fælles for skolerne er ydermere at kobling mellem teori og praksis opleves som en del af doxa, hvorfor de fleste af eleverne er disponerede til at tilpasse sig denne undervisningsform.

På Sortedamskolen oplever skolelæreren Claus, at nærområdet kan udgøre en begrænsning for undervisningen, da det ofte kræver en del transporttid at komme til et større grønt område. Gennem deltagelse i UaU-projektet har Claus således udviklet sin undervisningspraksis ved at benytte transporttiden til undervisning. Herved har deltagelsen muliggjort en øget udnyttelse af undervisningstiden ved at ændre på doxa for, hvornår man kan *gøre undervisning*. Samtidig lader det til at deltagelsen har udfordret Claus' kropsligt indkorporerede og internaliserede habituelle dispositioner, da han netop har været nødt til at udvide sin opfattelse af mulige læringsarenaer. Flakkebjerg Skole er omgivet af grønne områder, hvorfor de ikke på samme måde har disse udfordringer. Herimod arbejder lærerne i deres udeskoleforløb ud fra et rationale om, at en inspirationstur uden for skolens van-te rammer vil kunne udvikle og udvide elevernes tilgang til og brug af skolens udearealer. Ud fra forskellige strategier arbejder lærerne på de to skoler således på at udvikle elevernes oplevelse af, hvad et læringsrum er, samt hvad nærmiljøet kan bruges til.

⁶ Hermed menes muligheden for at koble læring fra udeskolens udeforløb til teoretisk viden opnået i klasserummet og netop at kunne koble læring i et miljø til et andet miljø.

På Flakkebjerg Skole indikerer både lærere og skoleleder, at de er vant til at benytte udeskole i deres praksis, herimod er denne tilgang ny for Claus. Han oplever, at undervisningen udenfor er mindre effektiv og således tillægger han denne mindre værdi. Begge skolars udeskoleforløb er underlagt styringsmekanismer fra feltets dominerende position. Dette kommer blandt andet til syne gennem en fokusering på, hvorledes undervisningen kan struktureres ud fra de fælles faglige mål, samt hvorledes elevernes læring kan måles. For Flakkebjerg Skole har deltagelsen i UaU-projektet netop betydet, at udeskole undervisningen i højere grad har indordnet sig skolefeltets eksisterende dominansforhold.

Kapitel 7: Diskussion

Med dette kapitel ønsker jeg at kaste et kritisk blik på specialets metodiske og teoretiske valg, for således at kunne argumentere for overvejelserne herover. Hermed kan følgende ses som en diskussion af specialets styrker og svagheder.

A view from somewhere

Ofte bliver de kvalitative forskningsmetoder kritiseret for mangel på validitet og reliabilitet, netop fordi data oftest beror på en mindre eller større del subjektivitet. Samtidig ses det ofte, at kvalitative undersøgelser underlægges den samme form for kvalitetsvurdering som kvantitative, hvilket ofte giver de kvalitative forskningsundersøgelser en ringe forskningskvalitet (Tanggard 2012: 202). Kvaliteten af kvalitativ forskning beror imidlertid på helt andre kriterier, og derfor er det ikke holdbart at benytte kvantitative standarder, når man undersøger for eksempel validitet og reliabilitet i kvalitative undersøgelser (Pedersen & Land 2001: 35).

Validiteten af kvalitative forskningsresultater drejer sig om at vurdere, om de teorier, forskningsstrategier og dataproduktionsmetode, der er valgt, vil kunne belyse det spørgsmål, der stilles i undersøgelsen (Ibid.). I forhold til reliabiliteten er det særligt relevant, at undersøgelsen er transparent, altså at opgavens valg er tydeligt belyst og afspejler den faktiske proces. Nærværende speciales empiriske data består udelukkende af data produceret af mig som forsker. Observationerne er dokumenteret gennem feltnoter, hvilket også gælder de etnografiske interviews. Med dette valg har jeg pålagt mig selv et stort ansvar for opgavens validitet. Netop fordi det, jeg noterer, danner grundlag for undersøgelsen. Derfor har jeg været opmærksom på at arbejde organiseret og systematisk med observationer og feltnoter. Jeg har endt hver observationsdag med at nedfælde autoetnografiske noter.

Som beskrevet startede min empiriske dataindsamling mere ustruktureret og eksplorativt. Gennem observation og bearbejdning af empiri er mit observationsarbejde blevet mere struktureret (figur 1). Forinden opstart af empiriindsamlingen havde jeg udarbejdet en forskningsstrategi og forsøgte heri at tage højde for den manglende struktur ved at notere alle observationer, jeg fandt relevante, inden for projektets brede ramme. Har man været i en folkeskoleklasse, i en undervisningssituation fyldt med skoleelever, ved man, at det er umuligt at være opmærksom på alle de aktiviteter, der foregår. Således er der mulighed

for, at jeg har overset ellers relevante og interessante hændelser, som kunne have suppleret min empiri.

Som beskrevet, har jeg benyttet både observation og interview. I min søgen efter relevante skoler, som kunne danne grundlag for den empiriske undersøgelse, har jeg løbende været nødt til at ændre på de oprindelige ønsker med projektet. Generelt har jeg oplevet, at lærerne på folkeskolerne er presset på tid og overskud. Dette har betydet, at jeg blandt andet ikke har haft mulighed for at afholde personinterview, som oprindeligt var en del af specialets forskningsstrategi. Som alternativ har jeg foretaget etnografiske interviews. Jeg oplever, at begge metoder kan bidrage med kvalitet til projektet. De etnografiske interviews, jeg har foretaget, blev afholdt på læreværelset eller i klasselokalerne og var generelt af kort varighed. Disse blev ikke optaget, da jeg oplevede, at den relation, jeg havde skabt til lærerne, bidrog til projektet, netop fordi den var uformel og naturlig. Ved at optage de etnografiske interviews havde jeg en formodning om, at denne relation ville ændres. Valget betyder dog, at det, der noteres fra de etnografiske interviews, allerede vil være bearbejdet og fortolket af mig, netop fordi jeg bevidst og ubevidst noterer udtalelser og observationer, jeg finder relevante. Havde interviewene været optagede, var der mulighed for, at elementer, jeg som forsker havde overset, kunne komme frem. Havde jeg brugt personinterviews til at supplere min data, havde det været muligt at få uddybet flere observationer og derved få et mere nuanceret blik på feltet, særligt med udgangspunkt i lærernes perspektiv.

Ovenstående illustrerer således hvor central en rolle jeg som forsker har for specialets dataproduktion og herved for validiteten og reliabiliteten af undersøgelsen. Jeg har i kapitel 2 foretaget en objektivisering af min tilgang til feltet, blandt andet ud fra et ønske om at gøre opgaven mere transparent. Ved hjælp af Bourdieus teoriapparat søger jeg desuden at øge kvaliteten af undersøgelsen, netop ved hele tiden at sondre mellem teori og empiri. Hermed bliver hans teoriapparat en vigtig katalysator for nye ideer i forhold til forståelsen af den i specialet rejste problemstilling (Nielsen 2007: 174).

I seng med Bourdieu

Dette speciale er bygget op som en Bourdieusk feltanalyse. I denne har jeg foretaget en historiserende konstruktion af skolefeltet og udeskolesubfeltet. Jeg har valgt at foretage denne historisering, da jeg netop ser folkeskolen som en institution, der er historisk forankret i

samfundet. Således oplever jeg, at historiseringen giver mig mulighed for at se problemstillingen i en bredere samfundsmæssig kontekst, både i forhold til tid og rum (Delica, 2010: 101). Min historisering skal ikke ses som en fyldestgørende redegørelse for den historiske udvikling, tværtimod har jeg forsøgt gennem historiseringen at konstruere centrale skift i skolefeltet (Hansen 2007: 93). Den historiserende feltkonstruktion er foretaget sideløbende med det empiriske undersøgelsesarbejde, hvorfor jeg har haft mulighed for at konstruere historiseringen netop med det formål at fremhæve elementer ved mit empiriske data, der afspejles historisk. Feltbegrebet har hjulpet mig til at generere en sådan konstruktion, men da folkeskolen er et bredt felt med mange aktører og hertilhørende positioner, har arbejdet med den historiserende konstruktion vakt mange udfordringer, særligt i forhold til afgrænsningen af feltet. På baggrund af en forholdsvis systematisk litteratursøgningsproces, er baggrundslitteraturen for denne udvalgt. Havde den historiserende feltkonstruktion taget udgangspunkt i anden litteratur, er det sandsynligt, at analysen havde udformet sig anderledes. Således har den historiserende feltkonstruktion haft betydning for den empiriske praksisanalyse, netop fordi denne tager udgangspunkt i den afgrænsede konstruktion af skolefeltet og udeskolesubfeltet. Delica fremhæver, at man gennem en historisering kan foretage et epistemologisk brud med almindelig common sense viden (Delica 2010: 106). Jeg vil dog påpege, at der ligeledes er risiko for, at man tager disse forforståelser med i sin historiserende afgrænsning. Denne afgrænsning vil, netop fordi det er en afgrænsning, som er konstrueret ud fra et ønske om at kunne analysere et empirisk materiale, ligeledes have tendens til at bære præg af forskerens subjektivitet.

Jeg har gennem mit empiriske og teoretiske arbejde med Bourdieu og hans begrebsapparat ofte følt mig udfordret. Ovenstående diskussionsafsnit illustrerer hvorledes min rolle som forsker er afgørende for forskningsprocessen. Dette er selvfølgelig ikke kun specielt Bourdieusk, men ved at vælge at foretage en feltanalyse, hvori Bourdieu er med mig i alle afkroge, har jeg givet mig selv en udfordrende opgave. Således har arbejdet med specialet hele tiden udfordret mig i at tænke i Bourdieus begreber, både når jeg redegør for valg, når jeg analyserer og når jeg konkluderer. Derfor har jeg hele tiden forsøgt at tænke relationelt og i denne proces forsøgt at komme ud over min egen naturlige måde at se det empiriske data ud fra. Bourdieu har således været det teoretiske grundlag for dette speciale, og jeg har derfor ikke benyttet mig af supplerende teoretiske begreber. Dette kan

anskues både som en styrke og en svaghed ved undersøgelsen. En styrke netop fordi det har gjort det muligt for mig at foretage en egentlig feltanalyse og komme mere i dybden med mine empiriske og teoretiske sondringer. En svaghed fordi det, i et vist omfang, giver et mere ensidigt billede af problemstillingen. Ligeledes kan det diskuteres, hvorvidt der i specialet er blevet lagt for meget vægt på strukturerne i forhold til den historiserende feltanalyse, og således hvorvidt Bourdieu er blevet anvendt i for deterministisk en udgave.

Empirisk begrænset

Som beskrevet havde jeg indledningsvis planlagt at foretage personinterviews med relevante lærere, men på grund af travlhed på skolerne var det ikke muligt for lærerne at afsætte nok tid til, at dette kunne lade sig gøre. I stedet foretog jeg etnografiske interviews, som har fungeret som et brugbart supplement til mine observationer.

I specialets analyse benytter jeg mig af Bourdieus model over det sociale rum, hvori jeg placerer skolefeltets udvikling, samt udvalgte læringsteoretikere, ud fra deres position i feltet. Dette er en del af den historiske feltkonstruktion. Havde jeg haft mulighed for at foretage personinterview med de observerede lærere, var det en mulighed også at placere disse som aktører i det sociale rum omkring skolefeltet. Jeg oplever at dette kunne bidrage med en ekstra dimension til opgavens praksisanalyse, fordi jeg gennem interviews kunne få viden om lærerne, som ville kvalificere mine observationer. Ved at kunne placere lærerne som aktører i det sociale rum ville jeg ligeledes kunne benytte habitus begrebet mere aktivt.

Til videre undersøgelse kunne det således være interessant at inddrage personinterview af lærerne, da dette kunne bidrage med et mere uddybende og nuanceret blik på lærernes valg og handlinger.

Konklusion

I det følgende vil jeg konkludere på de analytiske pointer, der er kommet frem gennem undersøgelsen.

Formålet med specialet har været at undersøge opblomstringen af udeskole, samt hvordan deltagelse i UaU-projektet har indflydelse på den eksisterende udeskolepraksis på to folkeskoler.

Indledningsvis vil jeg konkludere på første del af problemformuleringen, som lyder: *Hvilke positioner og positioneringer i skolefeltet dominerer udviklingen af udeskole?*

For at besvare denne har jeg foretaget en historiserende feltkonstruktion af skolefeltet samt udeskolesubfeltet. I denne konstrueres udviklingen fra velfærdsstat til konkurrencestat som betydende for skolefeltets undervisningspraksis. Herudfra kan konkluderes, at der er sket en ændring i, hvad der opleves som kapitalgivende i skolefeltet (jf. figur 2). Således er der ifølge Ove Kaj Pedersen sket en udvikling i skolefeltet, hvorved økonomisk kapital nu vægtes højere end kulturel kapital. En af årsagerne til denne udvikling forklares ud fra den øgede globalisering, der også har fundet sted inden for uddannelsesområdet. Skiftet kommer blandt andet til syne gennem øget fokus på elevernes målelige læringsudbytte, og det legitimeres strategisk ved at betegne samfundet som et videnssamfund, hvor vi netop skal konkurrere med andre lande inden for uddannelsesområdet. Det konkluderes heraf som værende i konkurrencestatens interesse at skabe et målorienteret og effektbaseret uddannelsessystem, og skolefeltet domineres således ud fra rationalet om, at en øget strukturering af folkeskolen vil optimere læringsudbyttet hos eleverne.

Det ses dog, at denne dominans udfordres af flere læringsteoretikere. Dette gøres blandt andet ud fra en logik om, at konkurrencestaten begrænser lærernes professionelle råderrum, og at man ved at opprioritere det målelige glemmer det, der ikke kan måles, men som skaber personlig værdi.

Da udeskole konstrueres som et subfelt i skolefeltet, kan det formodes, at aktuelle dominerende magtpositioner i skolefeltet influerer på udeskole subfeltet. Dette gør sig gældende i nærværende historiserende konstruktion af udeskolesubfeltet.

Det kan ud fra specialets feltkonstruktion konkluderes, at den aktuelle forskning indenfor

udeskole er domineret af konkurrencestatens indtog på uddannelsesområdet og således i skolefeltet.

Udeskole startede som en græsrodsbevægelse af lærere, som tog undervisningen udenfor, når de fandt dette hensigtsmæssigt. De lærere som flyttede undervisningen udenfor, var typisk lærere med et bestemt forhold til eksempelvis naturen, og således var det at benytte naturen i undervisningen en del af deres habitus. Det ses, at stadig flere skoler praktiserer udeskole. Denne opblomstring kan blandt andet forklares ud fra aktuel forskning, som forbinder udeskole med flere positive effekter. Den aktuelle dominerende position i skolefeltet fordrer målbar læring, hvorved det stigende antal folkeskoler, der vælger at implementere udeskoleforløb som en del af deres undervisning, kan forklares ud fra rationalet om at opnå disse positive effekter og således tilpasse sig aktuelle dominansforhold. Således kan det konkluderes, at de dominerende positioner i skolefeltet ligeledes dominerer udviklingen af udeskolesubfeltet.

Ud fra en Bourdieusk feltanalytisk tilgang har jeg foretaget kvalitative observationer og etnografiske interviews på to demonstrationsskoler for at undersøge fænomenet i mikroperspektiv og netop kunne besvare anden del af problemformuleringen, som lyder: *Hvilken indflydelse har deltagelsen som demonstrationsskole i Udvikling af Udeskoleprojektet (UaU) for skolens udeskolepraksis?*

Det kan på baggrund af praksisanalysen konkluderes, at deltagelsen i UaU-projektet har påvirket begge skolers udeskolepraksis på flere forskellige områder. Først og fremmest oplever lærerne og skolelederen på Flakkebjerg Skole, at deltagelsen har gjort dem mere reflekterende omkring *det at tage undervisningen uden for*. Således er de blevet mere fokuserede på, at elevernes læringsudbytte i udeskolen ligeledes skal kunne måles, og at undervisningen derfor også skal bygges op omkring læringsmål. Herved er skolens udeskolepraksis blevet påvirket af de dominerende positioner i skolefeltet. Denne udvikling kommer i enkelte tilfælde til udtryk som symbolsk vold, netop fordi flere lærere italesætter, at de ikke mener målinger og evalueringer nødvendigvis er brugbare, samtidig med at de giver udtryk for, at de gerne vil være bedre til netop at måle og evaluere elevernes læring i forbindelse med udeskoleundervisning. På Sortedamsskolen er læreren ikke på samme måde vant til at benytte sig af udemiljøet til den faglige undervisning og oplever heraf, at undervisningen udenfor er mindre effektiv, og han tillægger den mindre værdi end den tradi-

tionelle klasseundervisning. Herved arbejder han ud fra den dominerende positions rationale, og dennes logik er således (blevet) en del af hans habitus.

Det kan konkluderes at deltagelse ruster lærerne på begge skoler til at arbejde målstyret i en tværfaglig og anderledes praksis. Da deltagelsen tvinger lærerne til for eksempel at evaluere på elevernes læring, vil dette på sigt kunne påvirke lærernes habitus, og herved vil det blive mere naturligt for dem at arbejde på denne måde. På samme måde vil elevernes habituelle dispositioner påvirkes af deltagelsen, da denne kan stimulere deres evne til at modtage undervisning i flere forskellige læringsarenaer. Netop fordi UaU-projektet lægger op til, at undervisningen skal foregå regelmæssigt med en vekslen mellem inde og ude. Således bliver både lærer og elever ved deltagelse i UaU-projektet styret til at kunne agere inden for de dominerende logikker i feltet, som ser det målelige læringsudbytte som en af skolens væsentligste opgaver.

Det kan konkluderes, at skolens eksisterende doxa og lærernes habituelle dispositioner har betydning for lærernes mulighed for at undervise i en udeskolepraksis og således for deres deltagelse i UaU-projektet. På Flakkebjerg Skole ses det, at skolelederen er optaget af at implementere forskellige projekter i den faglige undervisningspraksis, hvorfor hun er med til at legitimere en projektorienteret og eksperimenterende undervisningspraksis. Som skoleleder har hun en dominerende position i feltet, og således vil hendes åbenhed have betydning for, hvad lærerne oplever som legitimt. Samtidig ses det, at forberedelse i lærerteams kan påvirke lærernes habitus, og at samarbejde muliggør en udvikling af den eksisterende undervisningspraksis.

Som en del af UaU-projektet får hver skole tilkoblet en konsulent. Det kan på baggrund af praksisanalysen konkluderes, at udeskolekonsulentens bidrag til implementeringen af udeskole primært berør på en opretholdelse og forstærkelse af de eksisterende dominansforhold i skolefeltet. Konsulenten kan ses som et strategisk redskab, der skal bidrage til at opretholde eller forstærke den økonomiske kapital værdi.

Opsummerende rummer denne undersøgelse flere centrale bidrag til den eksisterende forskning omkring udeskolepraksis i danske folkeskoler. På baggrund af denne undersøgelse og med udgangspunkt i Bourdieus feltanalytiske tilgang kan jeg således konkludere, at udeskolefeltet er domineret af samme rationale som skolefeltet. Skolereformen har blandt andet muliggjort tiltag som udeskole, men samtidig er undervisningen her un-

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen

derlagt krav om synlig og målbar læring styret af bestemte læringsmål. Det kan konkluderes, at deltagelsen i UaU-projektet bidrager til de to demonstrationsskolars udviklingen af udeskolepraksis inden for de eksisterende dominerende forhold i skolefeltet.

Litteraturliste

Bøger

Andersen, Peter Ø. (2005): 'Observationer i institutions- og klasserumsforskning', i Jensen, Torben Nechmann & Christensen, Gerd (red.) *Psykologiske og pædagogiske, kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.

Baarts, C. (2010) "Kvalitative metoder: en grundbog". Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). Kbh.: Hans Reitzel, Kap. 7, s. 153-163

Bourdieu, Pierre (2005B): Viden om viden og refleksivitet - forelæsninger på Collège de France 2000-2001. Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P. (1991). Language and symbolic power. (J. B. Thompson, Red.) Polity Press.

Bourdieu, P. (1994). Socialt rum og symbolsk magt. I M. Munk, S. Callewaert, M. Nørholm, & K. A. Petersen, Pierre Bourdieu. Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori. Akademisk Forlag.

Bourdieu, P. (1994/1997). *Af praktiske grunde*. (H. Hovmark, Ovs.) København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1996): *Refleksiv sociologi - mål og midler*. (H. Silberbrandt, Ovs.) København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J (2002): *Refleksiv sociologi - mål og midler*, København, Hans Reitzels Forlag

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015): *Kvalitative metoder - En grundbog* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag

Delica, Kristian & Anders Mathiesen (2007): 'Historiserende feltanalyse', i Fulgsang, Lars, & Peter Hagedorn-Rasmussen & Poul Bitsh Olsen (red.): *Teknikker i samfundsvidenskaberne*, Frederiksberg, Roskilde Universitetsforlag

Delica, Kristian (2010): 'Dobbelthistorisering og konstruktion af feltet for arbejde med senhjerneskedede i Danmark', i Esmark, K., Høyer, M. og Larsen, K.: *Hvorfor Bourdieu?* Forlaget Hexis

Esmark, K. (2006): 'Bourdieu's uddannelsessociologi'. I: Prieur, A. & Sestoft, C. (red.). *Pierre Bourdieu - en introduktion* København: Hans Reitzels Forlag (s. 71-114).

Gregersen, C. og Mikkelsen, S. S. (2007): *Ingen arme, ingen kager- en Bourdieu inspireret praksisanalyse af skolens sociale sortering*. UP- unge pædagoger.

Halkier, B. (2008): *Fokus Grupper*, 2. Udgave, Forlaget Samfundslitteratur.

Hammerslev, O., & Hansen, J. A. (2009). 'Bourdieu's refleksive sociologi i praksis', i *Refleksiv sociologi i praksis* (s. 11-34). København: Hans Reitzels Forlag.

Hammerslev, O., & Hansen, J. A. (2010): 'Udkast til refleksive sociologiske studier af EU', i Esmark, K., Høyer, M. og Larsen, K.: *Hvorfor Bourdieu?* Forlaget Hexis

Hildebrandt, (2012): *Børnene er det vigtigste*, Forlaget Turbine. Aarhus

Hildebrandt, (2014): 'Mellemmenneskelig og global bæredygtighed - som et alternativ til konkurrencestaten' i Illeris, K. *Læring i konkurrencestaten - Kapløb eller bæredygtighed*. Samfundslitteratur, Frederiksberg. 1. Udg. 2.oplag. (s.-53-68)

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen

Illeris, K. (2014): *Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed*. 1. Udgave. Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Larsen, Kristian (2009): Observationer i et felt. I Hammerslev, O., & Hansen, J. A. I *Refleksiv sociologi i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, Peter 2007: *Produktion af viden*. Nyt teknisk Forlag.

Pedersen, Kirsten Bransholm & Land, Birgit: *Den kvalitative forskningsproces*, i Pedersen, Kirsten Bransholm og Nielsen, Lise Drewes (2001): *Kvalitative metoder- fra metateori til markarbejde*, Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg

Pedersen, Ove K. (2011): *Konkurrencestat*. Hans Reitzels forlag, 1. udgave, 4. oplag

Pedersen, O. K.: (2014): 'Konkurrencestaten og dens uddannelsespolitik – baggrund, intentioner og funktionsmåder', i Illeris, Knud, *Læring i konkurrencestaten – Kapløb eller bæredygtighed*, Samfundslitteratur, Frederiksberg

Prieur, A. & Sestoft, C. (2006): *Pierre Bourdieu – en introduktion*. 1. Udgave, 2. Oplag, Hans Reitzels Forlag.

Rasch-Christensen A., Holm, C. & Rasmussen (2015): *Folkeskolen efter reformen*, København: Hans Reitzels Forlag.

Artikler og publikationer:

Bentsen, P. & Jensen, F. S. (2012): The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools". *Journal of Adventure Education an Outdoor Learning* 12, nr.3 199-219

Bentsen, P., Mygind, Erik & Randrup, T. B. (2009): "Towards an understanding of udeskole": Education outside the classroom in a Danish context". *Education 3-13*, 37, nr. 1: 29-44.

Bourdieu, P. (2005A): "Sociologiens interesse - Dansk sociologi" Nr. 4/16. årg. 2005

Dahlgren, L.O., Sjölander, S., Strid, J.P., Szczepanski, A. (2007). "Utomhuspedagogik som kunskapskälla". Lund: Studentlitteratur. Danmarks Lærerforening (2013):

Donaldson, A., Gunner, K. & Jørgensen, T. Ø. (2014): "Klasserummets bevægelsespraksis", AAU-cph, København

Dyssegaard, C., Egeberg, J.H., Steenberg, K. (2014): "Forskningskortlægning – Varieret læring, bevægelse, udeskole og lektiehjælp", Rambøll i samarbejde med Aarhus Universitet, VIA, UCC & Metropol.

Ejbye-Ernst, N. og Bentsen, P. (2015): "Udvikling af udeskole – tekstsamling til nye demonstrationsskoler", Steno Diabetes Center, Udarbejdet i forbindelse med projekt Udvikling af udeskole.

Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2015b): "Vi skal i gang med udeskole til august", Udarbejdet i forbindelse med projekt Udvikling af udeskole. VIAUC og Steno Diabetes Center, S.1-9

Fox, P. & Avramidis, E. (2003): "An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties", *Emotional and behavioural Difficulties*, 8. Nr. 4: 267-283

Gammelby, M. L. (2013): "Plads til barndommen – En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven". Ph.d.-afhandling, institut for læring og filosofi, AAU

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen

Harun, T. & Salamuddin, N. (2014): "Promoting Social Skills through Outdoor Education and Assessing Its Effects", *Asian Social Science* 10, nr.5: 71-78

Hyllested, Trine (2007): "Når skolen tages ud af skolen", *MONA* 2007-4 s.25-34

Hyllested, T. (2007b). "Når læreren tager skolen ud af skolen". Ph.d. afhandling. Århus universitet

Jensen, R. N. (2006-2007): "Bourdieu notatet", Aarhus Universitet (DPU), Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatteren.

Jordet, A. (2008): "Outdoor schooling in Norway- Research and experiences". Paper presented at the Healthier, Wiser and Happier Children. Outdoor Education- Learning with Mind, Heart and Body Conference, Branbjerg University College, Jelling.

Karppinen, S. J. A.(2012): "Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: action research application" *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 12, nr. 1: 41-62

Kropp, Kristoffer (2011): "Sociologisk forskning i Danmark i historisk perspektiv – en feltanalytisk skitse af struktur og genese", Ph.d-afhandling, Sociologisk Institut, Københavns Universitet.

Mehlsen, G. (2011): *Når 'What works' ikke virker*, Asterisk tidsskrift, DPU s.24-26

Mygind, E. (2009): "A comparison of children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment". *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9, nr. 2: 151-169

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. and Benefield, P. (2004): "A review of Research on Outdoor Learning". Shrewsbury: National Foundation for Educational Research and King's College London.

Waite, Sue, Rogers, Sue & Evans, Julie (2013): "Freedom, flow and fairness: exploring how children develop socially at school through outdoor play", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13, nr. 3: 255-276.

Hjemmesider:

Flakkebjerg.dk1:

d.10 marts 2016

<https://flakkebjergskole.slagelse.dk/om-skolen/elevtal>

Flakkebjerg.dk2:

d.10.marts 2016

<http://www.flakkebjergskole.skoleintra.dk/Infoweb/indhold/Handleplaner/Flakkebjerg%20Skole%20-%20skolerapport%202013-14.pdf>

Naturstyrelsen:

d.22. april 2016

<http://naturstyrelsen.dk/media/136153/friluftspolitisk-redegoerelse-alle-tiders-friluftsliv.pdf>

Natur-vejleder.dk (2014)

d. 14. maj 2016

http://www.natur-vejleder.dk/6storage/853/13/naturvejleder_2014-1_udeskole_og_skolereform_-_web.pdf

Skoven-i-skolen.dk:

d.25. februar, 2016

<http://www.skoven-i-skolen.dk/content/hvad-er-udeskole>

Sortedamskolen.dk:

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen

d.29. marts, 2016.

<http://sortedamskolen.skoleporten.dk/sp/file/f577b1a2-b8b0-4fd7-ad5a-017e4b29c1fa>

Slagelse.dk1:

d.8.marts, 2016

(<https://www.slagelse.dk/media/5367746/Skolepolitik-2014-2018.pdf>).

Slagelse.dk2:

d. 8. marts 2016

<https://www.slagelse.dk/media/9239322/Kvalitetsrapport-2014-15.pdf>

Teachout.dk:

d.6. februar 2016

<http://teachout.ku.dk/om-projektet/beskrivelse/>

Via.dk:

d.4. april 2016

<http://www.via.dk/uddannelser/paedagogik-og-laering/laerer/udeskole>

Undervisningsministeriet (2014):

d.20.maj 2016

<http://www.uvm.dk/Den-nyefolkeskole/>

Uvm.dk:

d. 12.maj 2016

<https://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Laering-og-laeringsmiljoe/Laeringsmaalstyret-undervisning/Undervisning-med-udgangspunkt-i-laeringsmaal>

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen

Artikel

Læringsmålstyret undervisning og udeskole

Anne Donaldson

Stud. mag i Læring og Forandringsprocesser
Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi
Aalborg Universitet

Abstract

Denne artikel diskuterer berettigelsen og udviklingen af udeskoleundervisningen i den danske folkeskole. Diskussionen er centreret omkring den nyligt gennemførte skolereform og her tilhørende krav om læringsmålstyret undervisning. Artiklen skal ses som en kritisk diskussion af hvor i en varieret skoledag og læringsmålstyret undervisning forbindes.

Indledning

I august 2014 trådte en ny skolereform i kraft på alle danske folkeskoler. Denne blev indført ud fra ønsket om at give folkeskolen et *fagligt løft*. Overordnet indeholder reformen tre mål for udviklingen af folkeskolen. Disse mål skal realiseres på baggrund af tre overordnede og gensidige indsatser. Denne artikel beskæftiger sig netop med et af disse indsatsområder, som er: *En længere og varieret skoledag med mere og bedre undervisning* (Jacobsen et al. 2015: 5). Den længere og mere varierede skoledag åbner op for, at nye undervisningsformer og arenaer tages i brug, hvilket netop er intentionen (Ibid: 21). Et tiltag som på flere skoler er blevet brugt til at variere skoledagen er *udeskole*.

Udover de udviklingsorienterede mål indeholder reformen også tre operative resultatmål, som lyder: 1) Andelen af elever med dårlige resultater i de nationale test i læsning og matematik skal reduceres år for år. 2) Andelen af de allerdygtigste elev er i læsning og matematik i de nationale test stige år for år. 3) Mindst 80 procent af eleverne skal være gode til at læse og regne i de nationale test. Disse resultatmål skal blandt andet opnås gennem en læringsmålstyret undervisning (Pedersen 2014: 25).

I denne artikel diskuteres udeskolens berettigelse og udvikling, i en folkeskole med krav om læringsmålstyret og resultatorienteret undervisning. Dette gøres med særligt fokus på udviklingsprojektet *Udvikling af Udeskolen* (UaU).

Udeskole

En del danske skoler har i løbet af de seneste år, indført udeskole som en fast del af deres undervisningspraksis. Dette kan blandt andet ses i tråd med kravet om at skabe en mere varieret skoledag for eleverne. Traditionelt set karakteriseres udeskole som undervisning, der regelmæssigt og over længere tid gennemføres uden for klasseværelset og skolens mure, for eksempel i de nære omgivelser til skolen og i naturen. Udeskolen kan praktiseres

som en fastlagt ugentlig udeskoledag på skemaet året rundt eller periodevis (Bentsen & Ejbye-Ernst, 2015: 6). I projektet UaU søges at kortlægge samt udvikle brugen af udeskole i den almindelige undervisningspraksis i folkeskolen (Ejbye-Ernst & Bentsen 2015b: 1).

Heri er fokus på, at undervisningen skal tage udgangspunkt i de Fælles Faglige mål, og således bidrage til opnåelsen af de tre operative resultatomål. Herved skal udeskoleundervisning ikke blot ses som en god mulighed for frisk luft og leg i det fri, men som en alternativ mulighed for at leve op til skolereformens krav. Oprindeligt startede udeskole som en Bottom-up proces, hvor græsrodsbevægelser af lærere arbejdede med udeskole i folkeskolen. Karakteristisk ved denne form for udeskole var, at lærere, der flyttede undervisningen udenfor, ofte havde et nært forhold til de omgivelser de underviste i og, at undervisningen heraf bar præg af uderummet som en læringsarena i sig selv (Bentsen et al. 2010: 37). Ved deltagelse i UaU-projektet og med indførslen af den nye skolereform er udeskoleundervisningen i højere grad tilpasset kravene om læringsmålstyret undervisning.

Struktur i udeskolen.

En længere og mere varieret skole dag, kan opnås på flere forskellige måder. Udeskole kan netop anvendes til at opnå en varieret skoledag, da undervisningen oftest både foregår inde og ude og ofte i uvante omgivelser. Dette kan som sagt forklaringen hvorfor populariteten af udeskole er stigende. Som beskrevet, arbejder udvalgte klasser på demonstrationsskoler i UaU-projektet, med at implementere og udvikle brugen af udeskole. I afhandlingen "Ny luft til udeskolen" undersøges netop virkningen af to skolars deltagelse i projektet. Heri konkluderes det, at projektet bidrager til, at skolens udeskolepraksis tilpasses reformens krav om læringsmålstyret undervisning (Donaldson 2016: 86). Som en del af deres deltagelse skal skolerne udarbejde projektbeskrivelser og evaluere gennemførte projekter. Særligt med fokus på hvad eleverne skal lære og hvad de har lært. Herved trænes lærerne i, også at tænke læringsmålene ind i en anderledes undervisningspraksis. På sigt kan dette resultere i, at det bliver en naturlig del af deres undervisningspraksis (Ibid: 86).

I undersøgelsen ses det, at udeskoleundervisningen, især på én af skolerne, er blevet mere struktureret og, at den samlede mængde udeskole heraf er faldet. Lærerne oplever, at det kræver mere forberedelsestid at planlægge undervisningen ud fra bestemte læringsmål. Således anvendes udemiljøet ikke i ligeså høj grad spontant, når lærerne oplever, at det giver mening.

I et forskningsprojekt på Metropol, vedrørende brugen af udemiljøet i undervisningen i folkeskolen, viser de foreløbige resultater, at det er vigtigt, at lærerne er opmærksomme på at tilrettelægge undervisningen efter elevernes læringsmål. Samtidig pointeres det, at eleverne skal gøres opmærksomme på målet for udeskoledagen således, at de er ved hvad der forventes af dem (phmetropol.dk 2014).

Kritik af den læringsmålstyret undervisning

Ikke alle er lige positive over det øgede fokus på læringsmålstyret undervisning. I artiklen 'Læring har aldrig været skolens formål' skriver Lektor i Pædagogik og Filosofi Niels Jakob Pasgaard: *"Problemet er, at det ensidige fokus på læringsudbytte fører til en udtømning af vores skoles formål, og gør skolen til en simpel træningsanstalt for konkurrencestatens fodsoldater"*

(Pasgaard, 2016). Pasgaard oplever, at fokus på synlig læring dræber elevernes kreativitet. Han påpeger, at det ikke er lærernes opgave er at fortælle eleverne hvad de skal lære, de skal i stedet stille eleverne spørgsmål, som skaber grobund for interesse og fordybelse hos eleverne, så de kan bidrage til at genskabe samfundet. Således stiller Pasgaard sig kritisk overfor ovenstående undersøgelse fra Metropol, som netop mener, at undervisningens mål skal synliggøres for eleverne.

Denne kritik af læringsmålstyret undervisning er Pasgaard ikke alene om. I bogen "Tænk på et tal" fremhæver bogens forfatter og analyseredaktør på dagbladet Politiken Poul A. Pedersen, skolens øgede fokus på målelige resultater, med følgende kritik: "*Brugen af test som en indikator for, om det går godt eller skidt i klassen, er den direkte vej til mindre alsidig og mere snæver undervisning fra lærernes side*" (Pedersen 2014: 26).

Konklusion

Udeskole har med reformens indsatsområde omkring en varieret skoledag, øget sin berettigelse. Det er dog ikke nok blot at rykke undervisningen udenfor. For reformen indeholder ligeledes krav til, at undervisningen skal forberedes ud fra bestemte læringsmål. Således skal lærerne have styr på, at formålet med at tage undervisningen udendørs kan retfærdiggøres ud fra de opstillede læringsmål. UaU-projektet styrker demonstrationsskolerne i at forberede og evaluere undervisningen i forhold til målene. Flere er dog kritiske overfor den læringsmålstyrede undervisning. Udeskoleundervisning har tidligere haft karakter af en mere kreativt og spontan del af skoledagen. Pasgaard kritiserer i ovenstående afsnit skolen for at gøre eleverne ukreative. Udendørsundervisning kan netop argumenteres for at stimulere elevernes kreativitet, fordi de ofte møder nye og ukendte territorier som skal udforskes, men hvis undervisningen her bliver alt for styret, så der ikke længere er tid til 'den døde mus' pædagogik vil denne kreativitet og spontanitet så stadig være til sted? Hvis eleverne forinden ved hvad de skal på deres tur i skoven, ved hvad der forventes af dem, er der så en risiko for, at de bliver blinde for det uforudsete?

Litteraturliste

Donaldson, A. (2016): "Ny luft til udeskolen? – En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen" AAU-cph

Ejbye-Ernst, N. og Bentsen, P. (2015): "Udvikling af udeskole – tekstsamling til nye demonstrationsskoler", Steno Diabetes Center, Udarbejdet i forbindelse med projekt Udvikling af udeskole.

Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2015b): "Vi skal i gang med udeskole til august", Udarbejdet i forbindelse med projekt Udvikling af udeskole. VIAUC og Steno Diabetes Center, S.1-9

Jacobsen R. H., Hønge, L. F. & Søndergaard N. M.(2015): *En længere og mere varieret skoledag Kortlægningsrapport*, KORA

Pasgaard, N. J (2016): <http://www.denoffentlige.dk/lektor-laering-har-aldrig-vaeret-skolens-formaal>

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen

Phmetropol.dk (d.29.05.2016):

<http://www.phmetropol.dk/Om+Metropol/Nyheder+og+Presse/Nyheder/2014/10/Med+den+rette+planlaegning+kan+udeskole+fremme+inklusion>

Bilag

Bilag 1 - Feltnoter fra indledende samtale med Flakkebjergs skoleleder

10. februar 2016

Interessen for at søge om at blive demonstrationsskole i projektet var primært, at de ville kunne få hjælp til hvorledes de kunne benytte sig bedre af nærområdet. Samt hvordan de kunne bliver mere tydelige på læringsudbyttet.

Lisbeth starter ud med at fortælle at oplevelsen af at blive udeskole har været mindre positiv end forventet. Måske fordi de ikke oplevede, at de får den nye input de manglede!

Mangler at få tilført ny viden.

Deres forventninger er ikke blevet indfriet.

Lisbeth fortæller, at de har arbejdet med visible learning og, at de drager dette med over i udeskole projekter. Her mener hun, at lærerne mangler redskaber til at styre læringsprocessen i udeskolen. Hvilket er noget af det hun havde håbet på forløbet ville kunne bidrage til.

Fællesforberedes: Der er fokus på forskellige elementer.

Lisbeth fortæller, at de faktisk har mindre udeskole undervisning efter de er blevet en del af UaU-projektet. Hun fortæller at der selvfølgelig er flere grunde til dette, som blandt andet det at der har været mange andre projekter der har taget fokus.. Samtidig fortæller hun, at de ikke helt føler de har fået det ud af deltagelsen som de egentlig ønskede. Dette kan også have haft en effektiv på motivationen.

Hun fortæller, at de oplever, at de har fået mere viden omkring hvad udeskole kan være. Og der er særligt blevet mere skarpe til at argumentere for hvad læringsmålene for et udeforløb kan være. Men i praksis er der alligevel kommet mindre udeskole. Hun mener også at det de har lært omkring udeskole på mange måder også er et resultat af deres arbejde med blandt andet visible learning og ikke nødvendigvis kun det at have deltaget i UaU-projektet.

Skolen var i forvejen meget reflekterede over deres udeskole praksis, men hun tror at mange lærer måske har kunnet bruge forløbet til at få italesat noget de måske allerede gjorde, men ikke var bevidste over at de gjorde.

På trods af at hun starter ud med at sige at de er lidt skuffede over udbyttet af projektet kommer hun alligevel frem til flere positive ting de har fået ud af at deltage.

Blandt andet fortæller hun, at *deres tavseviden* er blevet sat i spil og har måske betydet, at de er blevet mere reflekterede over egen praksis.

Hun fortæller at det, at de er en meget lille skole betyder at lærerne altid ved hvad hinanden har gang i, og hun som skoleleder kan ligeledes følge med i alle tiltag. Hver tirsdag holder de møde, hvor alle lærere er til stede. Her kan de tage emner op, og vende ugen.

Arbejder i meget flade strukturer og med meget vidensdeling.

Lisbeth mener at det, at de er en lille skole har betydning for deres fleksibilitet i forhold til udeskole. Det gør det muligt for dem at arbejde på kryds og tværs.. Hvis en klasse gerne vil lave noget uden for skolens arealer, og har brug for at rykke rundt på nogle timer er det ofte nemt administrativt at klare fordi man let kan snakke med hinanden.

-Er en mindre skole og kan derfor være mere fleksible.

Lisbeth mener at hun har en stort kendskab til hver lærer og elever, netop fordi skolen er så lille

Med deltagelsen i UaU projektet håbede Lisbeth blandt andet, at de ville blive mere skarpe på linket mellem valg, læringsmål og didaktik.

Er det kundskabskilde eller læringsmål?

Der er mange facetter som har betydning for om udeskole er hensigtsmæssig. Det mere hun er vigtigt at huske. Man ska ikke have udeskole bare fordi..

Lisbeth mener, at børnene på Flakkebjerg er vant til undervisning med åbne døre og at udeundervisning derfor er lettere for eleverne her.

Lisbeth fortæller at noget af det der kendetegner kulturen på Flakkebjerg er at der er mange forskellige lærer som er gode til hver deres ting.

Der er nogle lærer som er rigtig gode til at undervise udendørs.. De har muligvis været forgangspersoner for en undervisning. Så er der nogle andre lærer som ikke er vant til udeskole undervisning, men så gør de måske noget andet.

Men hun fortæller, at de har nogle lærere som virkelig brænder for udeskole undervisning.

På skolen har de valgt at inddele lærerne i teams, på udeskole projekterne, således er alle lærer på skolen en del af udeskole undervisning. De arbejder med deres projekter i de faste teams. De har en udeskole arbejdsgruppe.

Eleverne er vant til, at de selv har et ansvar og et drive i forhold til at lære.

Lisbeth mener at det er en fordel for dem, at eleverne er vant til at arbejde med mere åbne døre da det ikke nødvendigvis kræver ekstra personale, at tage uden for, eleverne er vant til at arbejde selvstændigt.

Lisbeth fortæller at de sideløbende med udeskole forløbende også har deltaget i et teknologi projekt. Herudover har de også været en del af et større musik-projekt. Lisbeth syntes det er vigtigt at forsøge at nytænke undervisningen, og at det at tilføje nye elementer til undervisningen kan bidrage kreativt og læringsmæssigt.

.

Lisbeth fortæller at de på skolen har arbejder meget ud fra positive narrativer! Både fra elever og lærers side. Samme tilgang forsøges at blive brugt i udeskole sammenhæng.

Egen refleksioner efter mødet: Lisbeth oplever, at de har fået noget ud af at deltage. Hun er dog alligevel skuffet over at udbyttet ikke er større. Hun fortæller, at de brugte ude arealet og udendørs arealer mere inden de blev en del af UaU. Dette mener hun både kan skyldes skuffelse, men også det, at de har haft travlt med mange andre projekter, som for dem har været mere interessante.

Hun fortæller om den dokumentation som de skal lave efter de forskellige forløb, og at der er blevet sat mere faste rammer for hvad udeskole kan og er.

På mange måder har der på skolen tidligere været en udeskole-kultur, som er blomstret på baggrund af lærernes interesse for at tage undervisningen udendørs. Med deltagelse i UaU-projektet bliver den undervisning mere struktureret. (således fra Bottom up til top down proces).

-Undervisningen i demonstrationsskolerne er meget standardiserede hvilket betyder at Flakkebjergskole ikke nødvendigvis får noget ud af undervisningen fordi de allerede gør mange af de ting der bliver undervist i. Børnene er vant til at blive udfordret på nogle anderledes måder.

Det har en betydning hvordan eleverne er skolet om undervisning i udeskolen kan gennemføres?.

Lisbeth er som leder meget positiv og opsøgende.

*Bilag 2- Observation af lærerværelses aktivitet***Tirsdag d.23.2. 2016**

Efter aftale med Skolelederen på Flakkebjerg skole kom jeg på besøg på Flakkebjerg skole tirsdag d. 23.2 Jeg skulle observere et forberedelses møde for lærerne der stod for de nye udeskoleforløb.

For bedre at kunne danne mig et indtryk af feltet mødte jeg op kl.10. Mødet med lærerne skulle starte kl.14 frem til kl.16.

Således observerede jeg aktiviteten og det daglige tommerum på lærerværelset. Dette kunne hjælpe mig til at få et indblik i lærernes dagligdag og tommerum.

Tid/Rammer	Observation	Refleksion
10.30-11 Lærerværelset	Lokalet: Jeg blev placeret på lærerværelset som er et lille lokale på omkring 30-40kvm. I midten er der et stort bord hvor der er plads til omkring 12 personer. Dette passer ca. til det antal lærer der er ansat på skolen. Det er således en meget lille skole. Jeg bliver hilst velkommen af sekretæren da jeg kommer. Hun ved hvem jeg er og hvorfor jeg er der. Jeg siger, at jeg er her lidt tidligere, men at jeg har fået lov til at sidde og arbejde lidt inden mødet. Hun spørger om jeg vil sidde på skolelederens kontor da hun ikke er her.. Jeg spørger om det er i orden, at jeg sidder på lærerværelset. Det er helt fint med hende. Der sidder en enkelt anden lærer i lokalet, han er i gang med at forberede undervisning. Han hilser på mig. Jeg tager en plads ved bordet og tager min computer frem. Allerede den første halve time på lærerværelset kommer der flere lærer og pædagoger ind, de hilser alle sammen, det er tydeligt at det er en mindre skole, da de alle sammen med det samme opfanger, at de ikke har set mig før. Lige da jeg trådte ind af hoveddøren til skolen var der en gruppe piger som kiggede meget undersøgende på mig, og spurgte meget overrasket, Hvem er du?	Det er tydeligt at det er en mindre skole, da de alle sammen med det samme opfanger, at de ikke har set mig før. Det var tydeligt at de ikke var så vant til at der var fremmede mennesker på skolens område.
Kl.11-11.40 Lærerværelse: frokostpause	Omkring kl.11 er der flere lærer som kommer ind på lærerværelset. Nu har de frokostpause. De af lærerne som ikke har hilst på mig, smiler og siger hej. Men spiser ellers deres frokost De lærer som holder frokostpause læser avis, og er ellers forholdsvis stille under deres frokost. De snakker ikke om skolearbejde eller elever. Der kommer af og til elever og banker på døren og spørger om de må låne ting og sager. De banker altid på døren. Skiftende frokostpause for lærerne, nogle af lærerne spiser tidligere andre senere, da der er nogen som skal være gårdvagter, derfor er der frokost fra ca. kl.11-11.40. Folk kommer ind og ud, snakker om løst og fast, fortæller om episoder fra undervisningen.	Jeg forsøger ikke at blande mig for meget i deres snak, men blot at forholde mig forholdsvis passivt. Jeg ønsker ikke at være en aktiv del af feltet, men at forholde mig så lidt deltagende som muligt for lettere at kunne distancere mig til det jeg observere. Jeg er spændt på at se om det dog kan lade sig gøre da jeg vil have svært ved at være helt usynlig og da der måske er nogle forventninger fra lærernes side til min rolle. Skolelederen Lisbeth har dog under mit informationsmøde fortalt at

	Efter noget tid, hvor jeg egentlig bare sidder ved bordet og skriver, og læser lidt er der en lærer der henvender sig til mig: "jeg bliver simpelthen lige nødt til at høre hvem det er du er?", Jeg svare, at jeg er speciale studerende og, at jeg skal observere på udeskole forberedelse. En af de andre lærer siger herefter: "Ah det er mig du skal observere, sammen med Anne! Jeg ved bare ikke lige hvor Anne er". Jeg fortæller hende, at jeg har mødt Anne. Hun spørger indtil hvad det er jeg skal. Jeg fortæller, at jeg skal skrive speciale om Udeskole. Jeg siger ikke så meget mere om projektet. Jeg spørger ind til hvor mange lærer der er som skal forberede? Lærer: Det er kun hende og Anne som skal forberede.. Egentlig skulle der have været en tredje lærer (Winnie), men hun er på kursus. "Vi kørte også det forløb sidste år. Så det bliver lidt af det samme i år." "Vi skal arbejde med kyllinger". Hun fortæller om projektet. Det er et tværfagligt projekt hvor de skal arbejde med kyllinger der skal udruges og senere disseseres. Det er på 3.klasse trin at dette projekt skal forløbe. Jeg spørger om der er udeskole undervisning i alle klasser? Hun fortæller mig at det er der ikke lige nu.. Selvom det egentlig var tanken at det skulle der være, så har det ikke kunnet lade sig gøre ret logistisk. Hun forklarer, at de har haft sygdom hos lærer og, at de ligeledes har haft en masse andre projekter i forbindelse med skolereformen. Dette har betydet, at de har haft rigtig meget andet at se til... Bl.a. har de haft et projekt der har lagt vægt på <i>Visible learning</i>. Hun fortæller, at de efter skolereformen har mindre forberedelses tid, hvilket har betydet mindre tid til at planlægge fx udeskoleforløb. Særligt de tværfaglige forløb.	lærerne er vant til at der er en masse på besøg, og at de har haft studerende på besøg før som skulle lave projekter.. Jeg håber dette kan være med til at mindste deres opmærksomhed på mig. Der er en god stemning på lærerværelset,
11.40-12.45 Rundt på skolen	Omkring kl.11.40 er der helt stille på lærerværelset. Nu er undervisningen gået i gang. Der er nærmest helt stille på lærerværelset. Jeg benytter lejligheden til at gå en lille tur rundt på skolen. Her er der rimelig meget ro, enkelt steder er der elever på gangene, som er i gang med et undervisningsprojekt eller holder en lille pause.. Efter en lille rundtur går jeg ud i gården foran skolen. Her er der tegnet med Kridt på asfalten.. Der er nogle ting de kan bruge til aktiviteter, blandt andet til at hinke. Nogle er fast malet, andet er tegnet med kridt.	
Kl.12.50	Kommer skolelederen og en lærer ind på lærerværelset.. De snakker om bord opstilling. Der skal være et arrangement senere på aftenen, hvor de skal snakke om en sammenlægning, de er i tvivl om der er plads til alle på lærerværelset, og i så fald hvordan bordene skal opstilles.	
Kl.13.-13.15:	Der kommer nogle pædagoger ind og snakker om nogle elever. De går igen da det ringer ind. Her efter er der nogle af lærerne der kommer ind på lærerværelset, de snakker om noget fagligt omkring undervisningen. Flere beretter at eleverne har været svære at styre. En af læ-	

	rerne siger, at han aldrig har råbt så meget. De snakker om et par episoder.	
13.15-13.30	Da både Janni og Anne har tid til at starte forberedelsen lidt før går de allerede i gang med at forberede 13.30. De har et lille forberedelsesrum ved siden af lærerværelset. Her skal vi sidde.	

Bilag 3: Observation af forberedelse af udeskoleprojekt

D.23/2 -2016

Tilstede: Janni og Anne

Formål: Planlægning af udeskole undervisningsforløb.

Rammer/tid	Projekter/emne	Observation	Udsagn/Stemning
Kl. 14.30 Mødelokalet	Udrugning af Kyllinger: Arbejde med kyllingernes organer, hvordan ser dyret ud indvendigt. Kyllingernes udvikling. Små adfærdsforsøg: Kyllinger hakker ikke på rødt karton. Gemmeleg med kyllingerne.	Anne går ud for at finde et papir. Hun kommer tilbage lidt efter uden noget. Det er et ark som de har lavet tidligere hvor de har arbejdet med Visible learning. Janni og Anne bliver enige om at de godt kan finde ud af det uden arket, og det begynder at snakke om hvordan det var udformet. Det kommer frem til at de startede med et overordnet mål og arbejder ud fra det. De snakker om alle de ting man kan lave. Hvordan kan man inddrage fagene. Janni reflektere hvordan hun kan inddrage billedkunst.. Men hun siger dog, at hun syntes det bliver for omfattende hvis billedkunst også skal være en del af undervisningen. Anne snakker om hvordan hun kan bruge dansk. Hun snakker om en bog, som hedder Ida og de 40.000 kyllinger.	De har lige været til lærer møde og er lidt trætte. Anne skriver og de snakker sammen om hvad hun skal skrive på papiret. Begejstrede over ideer til hvad man kan arbejde med.
Kl.14.45	Fortsat: Arbejde med Etik og kyllinger.	Anne siger at hun vil arbejde med etik og kyllinger. Hun fortæller om nogle etiske snakke man kan have med børnene. Hun skriver på arket: Snak om dyrevelfærd og æg. Pasning og adfærd, de snakker sig frem til forskellige ting man kan arbejde med inden for dette tema: Relationsdannelse (pasning og omsorg) - her snakker de om hvad dette indebærer - altså at de skal give dem vand. Dagbogsskrivning: Janni siger at hun bliver nødt til at have noget om knivbrug når hun skal have noget om dissekering. Og noget	Anne: <i>Jeg våger lige at tage en etisk snak om kyllingerne</i> Anne snakker mest. Det er hende der fører pennen, men Janni kommer hele tiden med input. De snakker om effektmåling og her tager de et billede frem af en kylling og snakker ud fra

		om hygiejne. De snakker lidt om det og Anne skriver det ned. Janni vil gerne have noget med om effektmåling: Her bruger de et billede af en kylling, og tæller de indre organer på en kylling for at finde frem til hvor mange de kan have med. De snakker også om evalueringsredskabet VØL og om de kan bruge dette.	den.
Kl. 15	De arbejder sig hen på nogle konkrete mål for forløbet.	1.Kyllingensanatomi 2.personligberetning (dagbog) 3.Dyrevelfærd De snakker om at de mål de har skrevet ned er meget bløde, og måske lidt svære at måle. De snakker om at de vil bruge det samme skema som de brugte ved sidste forløb. De snakker om hvordan de helt konkret kan gøre i forhold til at skulle forberede.	De snakker en del om hvordan man kan måle. Hvad er det man har lært.. De er lidt i tvivl om hvordan det lader sig gøre. De bliver meget i tvivl om hvad de konkrete mål skal være.. Der skaber sig lidt frustration.. Janni siger at jeg bare skal spørge hvis jeg har nogle spørgsmål.. Herefter kan jeg mærke at de er opmærksomme på at jeg er her. Arket de skriver på er næsten helt skrevet ud.
Kl. 15.15 Mindre detalje, som mere er relevant for mig.	Forløbet de snakker om skal først i gang i maj.		Forløbet de planlægger skal først i gang i midten af maj måned.. Hvilket også betyder at jeg ikke vil komme til at observere denne undervisning.
Kl.15.30	Snakker om dissekeringen	Janni vil gerne planlægge hvornår de skal planlægge dissekeringen. De snakker om hvilket redskab der skal bruges til	De er lidt i tvivl. De snakker meget lavpraktisk om hvordan de kan gøre under selve dissekeringen. Janni fortæller at hun har set en video på youtube.. Hun vil gerne prøve at gøre det selv inden...

Efter refleksion: De bruger meget tid på at diskutere hvordan de kan måle hvad det er eleverne lærere under forløbet.

Under det indledende etnografiske interview giver de begge udtryk for, at de er lidt imod det store fokus på effekt måling. Dog bruger de meget tid på at finde frem til hvordan de bedst muligt måler elevernes læring samt hvad det er eleverne lærer.

De benytter hinanden til sparring. Inden forberedelses tiden er færdig er de kommet frem til en løsning på hvordan de kan forløse at måle elevernes læring.

*Bilag 4- Observation: Besøg af udeskole konsulent.***Onsdag d.2.3.2016**

Observation af konsultation mellem 3 lærer teams og udeskole konsulent.

Tid og tilstede	Indhold	Refleksioner
Kl.14.00-14.45 Janni, Anne og Winnie (plus konsulent)	Jannie, Winnie og Anne skal have vejledning på deres kommende udeskole projekt omkring kyllinger. Anne starter ud med at præsentere hvad der har planlagt indtil nu. De skal have en rugemaskine ind i klassen den sidste uge af udrugningen. Anne starter med at præsentere hvad det er hun vil arbejde med i hendes timer. Her har hun udrugning, etik og dyrevældfærd og Ida og de 40.000 kyllinger - fokus på fortælling. Dette skal foregå i ugen under udrugningen. Janni skal i hendes forløb i naturteknik arbejde med at dissekere kyllinger, dette er i forlængelse af et forløb de har haft omkring menneskenes indre organer. Samtidig vil hun arbejde med hygiejne ift. Dissekering. Janni vil gerne have Marias hjælp til hvorledes de kan lave en effekt måling på emnet. De har en ide om at man kan måle på hvad ved de om kyllingens indre organer inden de har dissekeret og hvor meget ved det efter. Kan dette være en effektmåling? - De diskutere lidt hvornår man kan kategorisere noget som en effekt måling.. Maria stiller spørgsmålstegn hvori Udeskole kommer ind? Udedelen kommer primært fra at der kommer en ude-fra med kyllingerne og fortæller noget om kyllingerne. Efter udrugningen fortæller Janni at de skal have fokus på omsorg og pasning af kyllingerne. I forhold til det faglige fokus i dansk skal de arbejde med dagbogs-skrivning. Hele projektet strækker sig over 3 uger, en uge med udrugning og 2 uger med pasning og omsorg. Janni overvejer de skal inddrage noget billedkundskab Tre mål (dansk): 1.Kyllingensanatomi: Solotaksonomi 2.personligberetning 3.Dyrevelfærd. Maria spørger igen indtil hvor er det udeskolen kom-	Kyllingeforløbet er et forløb de har kørt før.. Dog med variation.. Det er derfor tydeligt at de har mange forestillinger om hvad man kan og hvordan det skal forløbe. Lærerne, særligt Anne fortæller rigtig meget om projektet. Maria stiller enkelte spørgsmål. Men ellers er det primært lærerne der fortæller. Det er interessant at de benytter tidligere erfaringer fra anden undervisning.

	me ind? Anne siger, at deres fokus ift. At kalde det udeskole er, at de inddrager nærmiljøet i skolearbejdet. Herudover fortæller Janni at noget af undervisningen vil foregå udenfor, fx dissekeringen. Maria har en skabelon med som de kan bruge til at strukturere deres undervisning. (BILLEDE) Maria fortæller at der på emu.dk ligger et forløb fra udeskole om dissekering af en fasan, som hun siger at de kan drage inspiration fra. Maria spørge ind til hvad eleverne skal vide inden forløbet i natur og teknik: Janni remser op hvad hun tænker eleverne skal vide noget om. -de indre organer, både på mennesket og kyllingen, hygiejne og dissekering. Her efter snakker de om hvor mange kyllinger der skal til. De når frem til at der skal være omkring 3 kyllinger. Maria foreslår at eleverne kan få en hjemme opgave omkring hvilke æg man kan købe i supermarkedet og evt. hvilke æg de har derhjemme. De snakker lidt om at det muligvis kan være en udstilling af forældrene hvis de skal tjekke hvilke æg de har der hjemme, er det bedre at få dem til at undersøge udvalget i supermarkedet. Anne foreslår at man kan få brugsmanden ind og fortælle noget om æg. Janni indskyder at der er 3.klasse at forløbet er i. De fortæller at Eigil som er en lokal kyllingeavler komme i starten af forløbet med kyllingerne og fortæller om kyllingerne og udrugningen. Han bidrager således med at fortælle og giver mulighed for at eleverne kan stille ham alle mulige spørgsmål. Janni fortæller, at de planlægger at bruge ipad'en til at tage billeder med. Så kan de lave et kronologisk forløb af projektet. Hun fortæller samtidig at de skal lave noget dokumentation over forløbet, som evt. skal være en log.. Dette kan blive kombineret med elevernes fællesbog. Maria spørger ind til dissektion hvordan det skal dokumenteres og evalueres. Janni siger, at de ligeledes vil tage billeder. For at evaluere hvad de har lært vil hun laminere ord for de indre organer, så skal de forsøge at placere dis-	
--	--	--

	se ord på de rigtige organer. Anne fremviser færdigheds og videns mål for dansk og viser hvor de arbejder, i processen med dagbogsskrivning: "Eleven har viden om beskrivende og berettende fremstillingsformer". -Dette er en særlig del af arbejde med udeskole. De vil alle formentlig gerne bruge VØL til at evaluere forløbet med eleverne. Anne fortæller at hun har gode erfaringer med at benytte dette som evaluering. Anne siger: "Egil er en kundskabskilde, selvom han kommer til os". De er lidt i tvivl om det vil have Egil med til at vise dissektionen eller blot til at fortælle om udrugningen. De har meget fokus på om de arbejder med kundskabskilde eller læringsmål. De snakker om at de har en deadline for skriftlig aflevering til Maria omkring påske. Da de først undervisning senere.	
Kl.14.45- Jacob, Jakob og Anette Projektet er for 0., 1., 2 kl.	De starter med at følge op på hvad de har arbejde med indtil nu. Jacob fortæller, at de har fået bevilliget en bus, så de kan tage på tur til Næstved til Rønde-bæk naturskole. Deltagelsen i demonstrationsforløbet giver skolen nogle ekstra økonomiske midler til eventuelle ekstra udgifter. Det er de alle meget begejstrede over. Denne tur skal igangsætte deres udeforløb og inspirere eleverne, så de forhåbentlig er mere iderige i projektet, fortæller Jacob (1) De skal arbejde med musik i udeskolen. Turen skal benyttes som en slags inspirationstur. Anette fortæller, at de har kognet projektet ned.. I stedet for, at de skal ud og lave instrumenter skal de i stedet ud og finde instrumenter. Hun fortæller, at de har kortet forløbet noget ned, fordi de heller vil nå i mål med det de forventer, i stedet for at slå det stort op og ikke nå i mål. Anette fortæller at de har en erfaring fra tidligere om, at eleverne når de har været ude tidligere har brugt naturen til at skabe lyde. De bruger et program der hedder "GARAGEBAND" til	De har lavet et forløb om natur og lyd tidligere på skoleåret. De har en meget åben og eksperimenterende tilgang til projektet.

	at lave musikken. Anette fortæller at der er mange ting de ikke er sikre på ift. Hvor de kommer hen i projektet, og at der er nogen ting de ikke ved, men at de håber på de kan bruge dette som en del af tilgangen. Så kan det også være lidt en oplevelsestur. Lærerne snakker lidt om hvorvidt de skal have en ipad med ud til naturskole for at optage.. De er lidt i tvivl de snakker om fordele og ulemper ved at have ipaden med. Jacob(1) siger at der er en kvalitet i at de ikke har ipad med så de i stedet for at referere til en optagelse skal de referer til en oplevelse. Her af snakker de om hvorledes man kan reflektere over projektet i stedet. Anette siger at det evt. kan være en ide at snakke med eleverne om det projekt de havde sidst om hvad de lavede der. De er dog enige om at de ikke skal snakke for meget om stedet inden de tager afsted fordi de gerne vil have at eleverne skal være så frie for forudindtagede heder inden de tager afsted. Sådan at deres tilgang bliver åben og legende Maria spørger hvad næste trin i processen er efter deres besøg på naturskolen? Jacob(1) fortæller, at eleverne skal finde deres egne instrument: Fokus er her, at de skal få en fornemmelse af materialet de kan finde i naturen, strukturerne og lyden det kan give. Afslutningen af projektet er at de har lavet et instrument og optaget noget lyd i garageband. Jacob siger at det giver god mening at have et færdigt digitalt resultat som lydfil. Anette siger, at hun syntes det er rart at de har fået køgt projektet lidt ned.. Så der er færre fokus punkter.. Tidligere var projektet for defust og med for mange fokus punkter. Maria spørger ind til deres rolle i sådan et eksperimenterende projekt? Anette siger at det er spændende. Hun fortæller at hvis det havde været for tre år side inden hun var startet her på skolen der ville hun ikke have gjort det.. Men efter hun er blevet lærer her er det noget helt andet. De snakker lidt om hvordan det er at være skolelærer på Flakkebjergskole. Jacob(1) fortæller at der er en meget åben tilgang på skolen, man har mulighed for at	De virker generelt meget begejstrede og spænde på projektet. Kan se mange muligheder i det. Deres forløb går fra d.4. april frem til d.15.april.
--	--	--

	afprøve ting og sager.. Jacob: <i>"nogen gange er vi ude på dybt vand, men det er bare en del af det, det gør ikke noget her.. Det er ligesom en del af den kultur der er at man kan afprøve ting nye ting"</i>. De snakker om rammerne og målet for forløbet. Lærerne er enige om at selvom de ønsker at eleverne skal gå eksplorativt til værks i deres tilgang til projektet så skal eleverne stadig introduceres for målene for projektet inden de går i gang. De er meget enige i at målsætningen er realistisk. Jacob foreslår, at de ud fra de mål de har for undervisningen skal lave nogle beskrivelser som kan bruges til eleverne. De snakker om, om dette skal gøres skriftligt eller mundtligt eller måske på power-point. Maria: Spørge ind til det med at konstruere et instrument. De skal lære at gentage en rytme. Herefter skal de forsøge at relatere rytmer til noget de kender.. Eks. hvis man klasser Queens rytme "We will rock you" kan eleverne så genkende den og relatere til det til noget de kende.. Nogle oplevelser eller lignende. De snakker om at det bliver et meget spændende forløb, og at der er mange ubekendte.. Men at de er klar på det, og spændte på hvad et udmunder i. De snakker om dokumentationen og finder ud af at de faktisk skal indsende dokumentationen allerede d.29. marts, hvilket er inden deres forløb.. Det har de slet ikke helt været opmærksomme på.	
Snak med Maria I pausen mellem de to teams.	Jeg spørger ind til hvad dokumentationen skal bruges til. De tre forløb som skolerne skal afleveres skal bruges til en fælles bank på emu.dk	
Kl.15.20 Sidste gruppe.	Udsmykning af uderummet - Street art Deres projekt har primært fokus på de kreative fag. De skal lave et stort spindelvæv udenfor, som er et stort fælles kunst projekt. Evaluerings med eleverne i form af billede dokumentation. Samarbejde skal desuden i højsædet. Maria spørge ind til sociale mål: Her siger de at det netop er det faktum at de skal blive enige om hvad det	Lærerne virker meget sikre i deres projekt.. De nævner at de er pressede på tid, men de føler sig sikre i projektet. En af lærerne fortæller om et kursus, om solotaksonomi, hun har været på, som ikke har noget med udeskolen at gøre, men som hun syntes hun kan bruge i sin forberedelse til båden den almene og udeskoleundervisningen.

	er de skal arbejde med. De benytter solotaksonomi - de Maria spørger indtil om de har lavet et lignende forløb før. De snakker om at de har lavet et lignende projekt, men det er flere år tilbage, så det har været med et andet klassetrin. De snakker om at der er en god læring i at udsmykke udearealer.. Det giver øget kendskab men også ejerskab. Det meste af snakken går på brugen af solotaksonomi, og ikke så meget på det med forankring af ude og ind i undervisningen.	De er alle enige i at kurset har været meget brugbart.
--	---	---

Efter refleksion:

Alle lærer virker meget motiverede for at komme i gang med forløbene.
De er meget velovervejede omkring deres forløb.

En af lærerne nævner, at de tidligere har arbejdet mere med udeskole og, at de heraf har en masse erfaring med at arbejde med udeskole. Hun siger: "Tidligere da vi arbejdede mere med udeskole".. Som om de arbejder mindre med det nu.

Alle grupper har forberedt forløbet sådan nogenlunde til konsulentens besøg.. Men fælles for alle vejledninger er at det mest er lærerne der fortæller, og vejlederen der stiller uddybende spørgsmål.. Der er ikke umiddelbart nogen af grupperne som ændrer på noget i deres forløb efter deres vejledning med konsulenten.. På mange måder er det mere en beretning end en vejledning.

Mange af lærerne har været på kurser i forbindelse med ændringer i arbejdsopgaver efter reformen.. Lærerne fortæller her meget positivt, at de på kurser har fået en del redskaber som har gjort dem i stand til at planlægge undervisningen mere velovervejet. Man kan således sige at det er et positivt aspekt af reformen.

*Bilag 5 – Observation: Ekskursion til Musik/naturplads***Mandag d.4.4.2016**

Ramme/tid	Observation	Refleksion
7.30-8 På skolen	Jeg ankommer på skolen kl.7.30 hvor elevernes under-visning går i gang. Jeg er lidt i tvivl om hvor jeg skal være, så jeg starter med at gå ind på lærerværelset. Her sidder en gruppe lærer og forbereder sig. Den ene lærer viser mig over til fløjen for indskoling. Her er eleverne ved at komme på plads. Jeg ser Jacob (1) som er den lærer jeg har været i kontakt med ift. Observationsdagen. Vi hilser. Han fortæller mig at bussen er reserveret til kl.8, så de har tid til at få tisset af og pakket inden afgang. Den første halve time bliver brugt på informationer i de tre klasser, hver for sig. Herudover skal eleverne tisse af og i tøjet. Jacob(1) fortæller at eleverne ikke er vant til at skulle på tur.. De er sjældent langt væk fra skolens arealer, da det kræver at de for eksempel skal leje bus, hvilket der ikke er økonomi til at gøre ofte. Det er kun fordi de har fået bevilget penge fra udeprojektet, at de har mulighed for det. Eleverne får selv lov til at gå ud på den store parkeringsplads ude foran. Da alle klasser er på parkeringspladsen, skal de stille sig to og to, i deres sidde makker eller brandmakker. Eleverne er her efter 1-2 min fundet deres plads i rækken. Der er ikke nogen af de tre lærer der hverken råber eller skælder ud.	Skolen: det er en meget lille skole, men små klasserum og der er ikke langt fra ende til anden. Der er til gengæld rigtig stort ude miljø. Eleverne i 1. Klasse rækker hånden op når de har spørgsmål. De stiller mange spørgsmål, og fortæller om deres weekend.
8-8.45 I bussen	Vi kører i bus. Eleverne sidder på deres pladser. De gør som der bliver sagt. Der er meget snak. Anette som er børnehaveklasse lærer siger, at hun er overrasket over hvor stille de sidder.. Hun har ikke kørt i bus med klassen før, og havde forventet, at de ville være meget urolige. Jeg spørger lidt ind til turen og hun fortæller at alle lærer har glædet sig til denne tur, det er ikke ofte de kommer ud af huset, så det er lidt sjovt. Hun fortæller at de ikke som sådan har forberedt noget. Hun er lidt spændt på hvad det er for et sted de skal hen. Hun fortæller at ingen af lærerne har været der, så de ved ikke rigtig hvad de kan forvente.. De har kun læst om det. Hun siger at de måske burde have undersøgt det mere, men at det har de ikke haft tid til. De har besluttet sig for at i dag skal være et tur og oplevelses dag. Anette fortæller at det har været dejligt ikke at skulle forberede noget specielt, men bare tage af sted. Hun fortæller at de at være på bustur er noget helt nyt for dem og derfor er det i sig selv en ny oplevelse.	Alle virker spændte. Anette giver udtryk for at det ligeså vel som for eleverne også giver lærerne noget energi og glæde at skulle en tur ud af huset. Hun fortæller, at de ikke har forberedt noget, og det er tydeligt at dette er uvant, det er således også nye rammer for lærerne

8.45-9.05 Ankomst til....	Da vi kommer frem er lærerne usikre på hvor det er vi skal være. Bussen kører op til et Gods hvor der er en stor parkeringsplads. Buschafføren holder, og en af lærerne hopper ud af bussen og spørger en mand som er i gang med at ordne en hæk. Herefter kommer læreren ind igen og fortæller at det er omme bag ved, men, at vi bare kan gå der hen. Eleverne går ud af bussen klassevis og får igen besked på at de skal stille sig op med deres brandmakker/siddemakker. Eleverne får stillet sig i rækker i løbet af 1-2 minutter. Hvorefter vi begynder at gå. De finder stedet ret hurtigt. Enkelte elever stiller en masse spørgsmål, om hvad det er for et sted.. Men de fleste går bare som der er blevet sagt, og snakker og pjatter med deres skolekammerater. Efter et par omveje finder vi pladsen, med natur instrumenterne. På pladsen er der et shelter og nogle borde bænke hvor eleverne kan stille deres tasker. De får en mad da vi kommer. Der er ingen sure miner eller brok fra elever. De første 5 minutter sidder alle elever og spiser, men hurtigt begynder eleverne at lege og løbe rundt i skov området omkring pladsen. Lærerne snakker hurtigt sammen omkring hvordan det er lettest at organisere. Der er 5 natur instrumenter. De er ret store så der kan nemt stå flere elever ved hvert instrument, men de står tæt sammen. Lærerne bliver enige om at de deler dem op klassevist, og at de to andre klasser går henholdsvis på legeplads og i skoven. Så har de ca 30min hver ved musik instrumenterne. Efter ca 5 minutter kalder Jacob(2) alle eleverne hen.	Lærerne: De tre lærere virker rolige ved situationen, på trods af, at de ikke helt ved hvor de skal hen, virker de ikke til at være usikre eller nervøs over det. Eleverne: Der er umiddelbart ikke nogen elever der virker utrygge.
9.05-9.30 Ved natur musikpladsen	De deler op. 0.klasse starter med at bruge musik værksteds. 2. Klasse leger gemmeleg 1. Klasse går på legeplads, således er der god plads til 0.klasse. De får besked på, at de skal spille musik. Inden da har flere allerede forsøgt sig. Eleverne har fundet pinde, og de som mangler får en trommestik som de kan bruge til at spille med. Anette siger til mig, at hun ikke har forberedt noget for dagen, ud over det at de skal opleve noget nyt og bruge naturen. Tre piger kalder mig over, 'vi har en god lyd råber de' jeg kommer over og de begynder at spille. De spiller en rytme hvor de slår forskudt. De er tydeligvis stolte. De spiller den samme rytme	Børnene spiller på forskellige ting. Mange løber fra 'instrument til instrument' Begynder at slå på andre ting end instrumenterne. De har ikke fået besked på hvordan de skal gøre eller om de skal

	længe før de går videre til næste instrument Anette har iPad med og hun går rundt og filmer nogle af deres sekvenser. Eleverne efterspørger at blive filmet. En gruppe piger finder et skilt hvor der står HC Andersen. De begynder at råbe HC Andersen mens de spiller på en af natur instrumenterne. De griner og fniser. Mange af eleverne fra 2.klasserne kommer over for at spise deres madpakker, men 0.klasse spiller. Efter ca 20min er der mange af eleverne der laver en masse andet, det er ikke noget de får skæld ud for. Kl.9.30 kalder Anette alle 0.klasserne hen til sig, der går ca 5min før alle er samlet. Mange går lidt til og fra rækken. Anette begynder at tælle ned fra 10 så begynder de at samles. Hun skal give besked, men de snakker lidt i munden på hinanden. Hun fortæller, at de nu skal videre ind i skoven og at nu skal 1. klasse skal være her nu, og derfor må de ikke gå tilbage. Her efter går de to og to i deres makker.	være alene eller sammen.. Men mange af dem går sammen i nogle grupper og laver rytmer sammen. En gruppe drenge er tydelig ikke så optaget af instrumenterne de har i stedet fundet en masse store pinde og laver et sagt Ford på et af instrumenterne Eleverne får frie tøjler. Der er ingen løftede pegefingre. Hvis de ikke lige er i gang med noget eller laver noget andet får de ikke besked på, at de skal spille. Der er meget aktivitet. Eleverne lader til at føler sig hjemme i naturen, de klatre i træerne, finder grene de kan lege med og bruger dem blandt andet til at fægte med.
9.35-10.05 ved natur musikpladsen	Da 1.klasse kommer får Jacob(1) dem samlet. Han fortæller at der er 5 forskellige instrumenter, som alle kan noget forskelligt. Han beder dem om at prøve de forskellige og herefter skal de høre hinandens. Imens eleverne afprøver, snakker jeg med Jacob (1), som fortæller at det er deres ønske, at de skal bruge denne her dag til at inspirere og får kreative input. Men, at de gerne vil lave så frie tøjler som muligt. Vi snakker lidt om Udeundervisning og han fortæller, at de af og til har fået hjælp af naturvejlederen, men han oplever ikke at de er gode nok til at gøre naturen essentielle som kundskabskilde. Han siger at det for ham er vigtigt at der er et formål ned at tage ud. Hvis man lærer det sammen inde som man kunne lærer ude syntes han ikke man skal tage ud. Han pointerer at der selvfølgelig er nogle gavnlige effekter ved at være ude, ift. Bevægelse og trivsel, men han syntes det er vigtigt at overveje hvad man kan ude som man ikke kan inde. Efter 5min går en gruppe drenge i gang med en leg hvor de leger at pindene er våben. Nogle af eleverne er meget optagede af at lave lyde Efter 15minutter samler Jacob (1) alle elever.	Eleverne går selvstændigt i gang. I modsætningen til Anette giver Jacob(2) dem en lidt mere konkret opgave, men stadig med frie tøjler. Det er små klasser ca 18 elever, hvilket gør at de ikke er så mange. Nogle af eleverne er meget optagede af at spille. Det er tydeligt at Jacobs (1) musikalske kendskab bidrager til aktiviteten. Han ved hvordan man kan bruge instrumenterne, til trods for at han ikke har prøvet dem før kan han derfor skabe forskellige lyde.

	Jacob(1) går over til et instrument med alle eleverne. "Er der nogen som har fundet ud af hvad denne her kan?" Spørger han. Da de har været igennem alle instrumenter går de videre.	
10-10.05 ved natur musikpladsen	Anette kommer forbi med 0.klasse, hun skal have den alle sammen med på toilettet. Inden hun går på toilet med dem fortæller hun om toilet reglerne.	Hun er alene lærer og derfor skal alle afsted samtidig.
10.15-10.50 ved natur musikpladsen	Til sidst kommer 2klassen over. Jacob(2) som er lærer for 2.klasse lade dem frit bruge instrumenterne. Han går selv rundt og spiller på de forskellige instrumenter de først 5-7min. I 2.klasse er langt de fleste elever meget optagede af at spille i starten. Nogle af drengene finder ud af at man kan knække pinde på et af instrumenterne, det bruger de en masse tid på. Jacob (2) fortæller dem at det skal man ikke. De skal gå et andet sted hen vis de vil lege.. Han fortæller dem ikke, at de skal fortsætte med at spille musik. En gruppe piger deltager ikke i at spille musik eller toner, men har i stedet sat sig til at spise, de bliver ikke irettesat eller konfronterer med det af læreren. Pigerne er ikke klædt på til en tur i skoven og en af de brokker sig over at hun fryser. Jacob(2) går rundt og tager billeder og roser børnene for deres toner og musikstrofer. En af pigerne bruger langtid på at lave 'musik' på et træ. Gruppen af drenge der smadrede pinde er gået ind i skoven længere væk fra pladsen, hvor de fortsætter med at smadre pinde. Et sted er der en gruppe på 4 elever som sammen laver noget musik, Jacob begynder at få dem til at tælle takter. Et andet sted får han sat gang i noget trommespil. Der kommer flere elever til. Efter 20min laver alle elever andre ting, fangeleg, spiser, eller pjatter. Jeg snakke med Jacob(2) der fortæller at det skal være frit for dem at bestemme, i dag handler det om at være	De lave ofte musik i grupper og supplere hinanden uden at det egentlig er noget d har fået besked på. Jacob (2) sætter ikke krav til, at eleverne skal deltage, men han deltager selv, og det lader til at tiltrække eleverne. Han går hele tiden rundt spiller lidt et sted og så et andet. Måske lidt for at inspirerer eleverne. Eleverne spejler sig i hinanden og i Jacob. 2.klasse har let ved at udnytte rummet.

	på tur, få inspiration og have det sjovt. Han vil gerne inspirere børnene, men han gider ikke sige til dem: <i>nu skal I gøre det eller det</i> han mener at det er bedre at de får nogle ideer og inspiration, men at det skal være lyst betonet.	
11-11.45 ved natur musikpladsen Frokostpause.	I pausen får børnene lov til at lege frit. Det får at vide det er madpakketid, men der er ikke nogen af lærer der siger til eleverne at de skal sidde ved bordene og spise. De fleste af eleverne sidder dog ned og spiser.. Men mange løber også lidt til og fra. En gruppe piger klatrer i et stort træ, hvor de har taget deres madpakke med op. Der er et par af eleverne som ser trætte ud og forholder sig meget passivt. En af drengene fra 0.klasse begynder at græde fordi han får en gren i øjet. Efter denne episode snakker jeg med Anette, hun fortæller at der er enkelte af eleverne som har svært ved at rammerne brydes så meget som de gør på en turdag . Omvendt siger hun at nogle af de elever som ellers er mere stille og forsigtige virkelig har været aktive og engagerede i dag. Efter eleverne har haft tid til at lege og spise skal vi med bussen hjem. Igen samles alle elever i klasser og får besked på at gå i brandmakker eller siddemakker.	Anettes refleksion viser at der er enkelte elever som er udfordrede ved denne undervisningsform, men at mange også blomstre. Under transport er lærerne meget strukturerende ift. Eleverne, men ellers er der meget ri rammer. Dette gør det også meget tydeligt for eleverne hvornår der er et skel i aktivitet og sætter altså nogle <i>usynlige rammer</i>. Når eleverne skal fragte sig selv fra et sted til et andet er egentlig det eneste tidspunkt hvor de rigtig får at vide hvad de skal.
11.50-12.30	På vej hjem i bussen snakker jeg med Jacob (2) Han fortæller, at han har været ansat på skolen i 1 år. Han har tidligere arbejdet på en fri skole. Han fortæller, at de her var meget ude.. Men at meget af undervisningen udenfor egentlig ligeså godt kunne være foregået indenfor fordi den var magen til den indenfor. Han fortæller at der på Flakkebjerg Skole er mere fokus på at det skal give mening for det der læres at man skal rykke undervisningen ud. Jacob (2) fortæller, at han er stor tilhænger af at bryde rammerne for undervisningen og fortæller at det er noget han ofte gør. Han fortæller at det er meget typisk på denne skole, men at det måske også skyldes at den er så lille. "Man ved altid hvad der foregår i de forskellige klasser og det er let at samarbejde med andre lærer". På vej hjem i bussen snakker Anette og Jacob (2) om, at eleverne har en halvtimes undervisning når de kommer hjem.. Men de er enige i, at man ikke kan forlange, at de får noget ud af den halve time. Hvorfor de begge er enige i at de skal have lov til at spise en mad, også sidde og snakke indtil de skal i fritidsordning eller hjem.	

	På vej hjem er nogle elever meget trætte, og halv sover, hvor imod andre har masser energi og snakker om både turen, computer spil og meget andet.	
--	--	--

Bilag 6- Observation: Udeskoleforløb på Flakkebjerg Skole

Fredag d.8.4.2016

Udeforløbet jeg følger på Flakkebjerg Skole forløber over to uger. Hvoraf de har 5 undervisnings gange. Mandag var de afsted hele dage. Torsdag havde de 45 minutters undervisning, hvor eleverne skulle indlede deres instrument jagt/produktion. Fredag have de to lektioner (i alt 90min) Jeg var med i mandags, og igen i dag (fredag).

Tid/Rammer	Observation	Refleksion
11.15-11.30 Lærerværelset	Da jeg møder ind på skolen har eleverne pause. Jeg er der i god tid. Jeg går ind på lærerværelset hvor jeg har været en del gange nu. De fleste lærer er på lærerværelset og da jeg kommer ind smiler de og hilser på mig. Jeg har snakket lidt med det fleste lærere og også enkelte af pædagogerne. Og oplever egentlig at de har et godt indtryk af mig. Jacob(2) som er lærer i 2. klasse sidder i sofaen på lærerværelset. Han smiler med det samme jeg sætter mig i sofaen, og siger uden jeg når at spørge om noget <i>"Det var godt nok koldt i går, det regnede også lidt."</i> Jeg smiler og spørger om det var da de var ude med projektet. Han bekræfter, og fortæller at det ellers var meget vellykket. <i>"Børnene var ellevilde"</i> siger han. <i>"De spillede på alt muligt forskelligt"</i> Han fortæller, at det på mange måder havde været en mere kreativ proces for børnene end da de var på natur-musikpladsen. Fordi de skulle bruge deres fantasi, og fordi de lige pludselig skulle se anderledes på skolens arealer. <i>"Det øger deres nysgerrighed, på deres eget område"</i> fortæller han. Skolelederen Lisbeth kommer forbi imens jeg snakker med Jacob(2) om eleverne. Hun siger uden først at hilse: <i>"Det var simpelthen så sjovt at sidde på sit kontor, og så kunne man lige pludselig høre en masse sjove lyde, så kiggede jeg ud af vinduet og så at alle indskolingseleverne løb rundt udenfor og slog på alt mulig forskelligt"</i> Hun griner og fortæller videre, at de havde været yderst kreative med hvad de brugte som instrumenter. Jacob(2) fortæller desuden at en gruppe af eleverne brugte deres frikvarter på at lave et "Trommesæt" af forskellige træstykker. Anette som også er på lærerværelset kommer over. Hende og Jacob bliver enige om, at det nok bliver nødt til at repetere hold inddelingerne for eleverne igen. Jeg spørger ind til hvordan de er inddelt og Jacob fortæller, at der er en fra hver klasse trin i hver gruppe.	Jeg oplever, også at enkelte af lærerne er opmærksomme på hvad de siger når jeg er der. Skolelederen Lisbeth virker meget begejstret for projektet. Og de har ikke umiddelbart generet hende at eleverne har larmet og løbet rundt i undervisningen. Det lader til at udeskole på mange måder kan give eleverne et frirum til at gøre ting de ellers ikke ville få lov til. Som fx at slå meget hårdt på forskellige ting i skolegården.

	Jacob skal ordne noget inden han skal over til sin klasse og jeg går selv over til aulaen ved indskoling.	
11.35-11.50	Området omkring indskoling er lidt adskilt fra de øvrige. Der er en stor aula som samlingspunkt for de forskellige klassetrin. Der er et stort bord i aulaen, men ellers er der ikke særlig mange møbler. På gulvet i aulaen er der skrevet tal op fra 1-99 (?) med store bogstaver. Eleverne samles først i klasserne. Herefter mødes de i den fælles aula. 0.klasserne er de første der kommer ud. De får besked på at de skal sætte sig på tallene. Her efter kommer et par af 2.klasses eleverne ud.. Men lidt efter kommer 2.klasses lærer Jacob ud med to elever. De går målrettet mod kontoret. Han går og snakker med de to elever. Der er uro og lidt kaotisk stemning, Anette forsøger at få hende sine elever til, at sidde stille. Jacob kommer tilbage, og spørger om Anette vil få hans elever ud og sidde, der er to af hans elever der har været i konflikt i frikvarteret så han skal lige have en snak med dem. Anette får eleverne ud på gangen. De sidder forholdsvis roligt og stille.	
11.50-12	Første Klasse kommer ud. Jacob som er lærer for første klasse. Får hans elever til at sætte sig på et tal. Han siger til alle eleverne at nu skal de være stille. Når 1.klasserne skal være stille skal de alle sammen række en hånd i op, det virker til at være et trick Jacob (1) bruger. Jacob(1) fortæller, at de skal fortsætte med at arbejde med deres instrumenter. Enkelte elever kommer med forskellige både positive og negative tilråb. Jacob(1) fortæller at det er vigtigt at de bliver i de grupper de er blevet delt ind i. Han fortæller, at når de er færdige med at lave deres instrument skal de have det godkendt af en lærer før de optager det på IPAD'en. <i>Anette siger: "Øv jer på en rytme eller melodi inden i optager, så i ved hvad i skal spille, og hvem der spiller hvad".</i> En af eleverne rækker hånden op og fortæller at de har lavet et instrument sammen med en anden gruppe. Han spørger om ikke de kan være to grupper sammen. Anette fortæller han at det kan de ikke, hver gruppe skal lave deres eget instrument. Det er vigtigt siger hun. En af eleverne spørger hvem hun er sammen med. Hun var syg da de arbejdede med det i går, så hun er ikke blevet sat i gruppe. Jacob (1) spørger hvem der ikke ved hvem de er i gruppe med. Et par af eleverne rækker hånden op. Jacob remser navnene op på de grupper, hvor der er	Jacob(1) som er lærer i første klasse, virker til at være en lærer det værdsætter at der er lidt struktur i undervisningen, og et godt overblik. Han er god til at skabe strukturen også når det handler om undervisning der er anderledes end alm. klasse undervisning. Der er lidt uro og kaos da grupperne bliver remset op, det virker til at der er flere der er usikre på hvem de er i gruppe med.

	tvivl. Inden de bliver sluppet løs siger Jacob (1) igen: "<i>Det er meget vigtigt at I bliver i de grupper i er blevet ind-delt i, det er et fælles projekt</i>". Herefter får eleverne besked på at komme i tøjet og alle styrker ud på gangen for at tage tøj på.	
12-12.50 Udenfor på skolens arealer.	Når eleverne er kommet i tøjet løber de ud. Jeg går ud med det samme. Lige da jeg kommer ud kommer en af drengene fra 1.klasse løbende hen mod mig, og fortæller at en af pigerne er væltet, og har fået blodnæse. Jeg går med ham hen til hende. Hun bløder fra næsen og siger det gør ondt inde i munden. Jeg tager hende i hånden og vi går hen og til Anette, som får hende med ind. Udearealet omkring skolen er stort. Der er en stor bold bane på den ene side. Skolen er omkranset af marker og lidt krat. Ved hovedindgangen er der en stor asfalteret plads, hvor der er optegnet forskellige ting til leg. Rundt omkring skolens bygninger er der forskellige små legepladsredskaber, gynger, legehuse. Der er også en helt ny mindre legeplads ude foran. Hvor der er klatretorn mm. Eleverne løber rundt på arealet. De fleste af grupperne løber i starten spordisk rundt og slår på må og få med forskellige ting. Mange af eleverne bruger pinde til at slå med for at skabe lyd. Et sted er to grupper i konflikt om hvem der kom til en skralde spand først. De henvender sig til mig, men jeg siger at det må de selv finde ud af. Jeg ligger mærke til at der ikke er nogen af eleverne der går på parkeringspladsen. De fleste elever er meget engagerede her i starten. Det lader dog til at de har meget svært ved at holde sig i grupperne, flere af eleverne går rundt alene eller to og to. De første 20 minutter ser jeg ikke rigtig nogen af lærerne. Mange af eleverne fjoller imens de spiller. Børnene er meget aktive, og udnytter hele området. Jacob (2) kommer forbi og han opmuntre de elever som er i gang med at spille. "<i>Rigtig godt</i>", "<i>det lyder smadder godt</i>", "<i>lækker rytme</i>" siger han. Anette kommer forbi. Vi snakker lidt. Hun fortæller at det kræver lidt selvstændighed, det går fint for nogen, men ikke alle elever kan finde ud af det. "<i>Måske lærer de noget af ansvaret, hvis de ender med et dårligt resultat kan det jo</i>	Der er flere af eleverne der tror jeg er en ny lærer, selvom jeg egentlig har introduceret mig. Jeg tror ikke rigtig de forstår hvorfor jeg ellers skulle være der. Jeg tænker det er fint at de har et åbent forhold til mig. Af og til spørger jeg også eleverne om forskellige ting. Det er interessant at se at så mange af eleverne bruger pinde til at skabe lyd.. Det kunne måske skyldes at det var det de også brugte på natur-musikpladsen. Der er ikke overvågning af eleverne, de får frie tøjler. De fleste eleverne virker dog ikke til at være utrygge ved det. Det får mig til at tænke, at de nok har prøve at arbejde med frierammer før. Opgaven giver mulighed for at eleverne kan få bevæget sig meget. Mange elever går lidt til og fra opgaven. Generelt virker lærerne afslappede, på trods af, at de er opmærksomme på at de ikke helt har kontrollen

	<i>være de fortryder det når de høre de andres."</i> Flere af eleverne vil have mig til at høre deres instrumenter. De virker stolte. Anette fortæller at en gruppe elever har fået Ipad og er ved at optage, hun opfordre mig til at gå ned til dem og høre, det gør jeg. De er nede ved fodboldbanen, her har de hentet noget træ, nogle småsten og en gammel dåsesodavand. De spiller nogle forskellige rytmer mens Anette optager. Anette fortæller at de også skal prøve at optage selv. Jeg går lidt videre. Et andet sted er der en anden gruppe der er ved at optage. De har lavet deres egne rasle æg. De virker ret stolte, jeg hører deres rytme, og de fortsætter med at finde på da jeg går. En lille gruppe piger gynger. De gider ikke være med siger de. Det virker ikke til, at lærerne er helt opmærksomme på det eller også vælger de ikke at tage sig af det. Efter de har været der noget tid kommer Jacob (1) dog og spørger ind til hvad de laver, og de finder hen til deres grupper. Anette siger at der er mange af dem der har meget svært ved at blive i deres gruppe, så det er i virkeligheden mere en samarbejdsøvelse end noget andet. I mens vi står og snakker får hun øje på en af pigerne fra 1. klasse som hun har ledt efter. Hun går hen til hende og fortæller hende at hun skal blive i den gruppe hun er blevet inddelt i. Anette kommer tilbage til mig og siger at der er nogle af eleverne som har svært ved at koncentrere sig om gruppe arbejdet når de er ude. Da vi kommer ind, snakker jeg kort med Jacob(1). Jeg spørger om de er vant til at arbejde i grupper og på tværs af klasse trin.. Han siger at der vant til gruppe arbejde og også ofte får selvstændige opgaver.. Men de er ikke vant til at være blandet på klassetrin. Han fortæller at nogle elever har svært ved den løse struktur.	og overblikket over hvad det er eleverne laver. De er alle sammen opmærksomme på at det også er lærerigt for eleverne at få nogle friere opgaver. Det slår mig at denne her aktivitet kun er mulig fordi de har så god plads, og fordi der er mange forskellige kroge. Så lydene ikke smelter sammen. Lærerne virker meget åbne for hvordan opgaven skal løses, de opfordre dog altid eleverne til, at øve lidt mere når de går forbi dem. Eleverne er meget aktive i denne form for undervisning. De frie rammer gør, ikke nødvendigvis får det samme ud af undervisningen. Rammerne giver lærerne en ekstra udfordring når de skal vurdere hvad eleverne har lært, men da der er et objektive mål med aktivitet er alle nødt til at deltage på en eller anden måde. Derfor virker legen til at fungere. Det er et helt nyt forløb, alligevel virker lærerne meget afslappede ved at prøve det af med eleverne.
--	--	--

*Bilag 7 – Observation: Afsluttende undervisningsgang i udeskole forløber.***Fredag d. 15.4. 2016**

Tid/ramme	Observation	Refleksion
11.00-11.30	Jeg ankommer på skolen i god tid. Jeg kommer lige da frokostpausen er startet, og derfor er lærerværelset helt fyldt. De fleste sidder og er i gang med at spise. Der bliver snakket om forskellige ting omkring bordet. En af lærerne til udskolingseleverne har lamineret nogle "statements" som skal bruges til et kombineret udeskole og teknologi forløb, hvor eleverne skal bruge ipads og smartphones kombineret med noget postløb. Et par af lærerne ser om de kan svare rigtigt på de statements den indeholder.	Jeg har aftalt med Jacob (1.kl), at jeg kommer og observere sidste undervisningsgang i deres udeskole forløb. Der er god stemning på lærerværelset. Det er et sted, man med det samme føler sig godt tilpas. Der er en venlig og varm omgangstone. Det lader til at lærerne har et godt forhold til hinanden. Der bliver både snakket om private ting og om arbejds/skolerelaterede opgaver på lærerværelset. I pausen bliver der vendt mange faglige ting, men også private. Lærerne snakker på kryds og tværs med hinanden.
11.35-	Jeg går over i aulaen lidt før det ringer ind, der er næste helt tom nede i indskolingen. Alle eleverne er udenfor i frikvarteret. Jacob (2) fortæller mig, at de skal være ude uanset vejr. Alle børnene samles i fællesaulaen for indskoling. De løber lidt rundt og pjatter, men efter nogle minutter finder de fleste elever selv på plads. Anette går rundt og sørger for, at dem som ikke har sat sig sætter sig. Det er tydeligt at det er et samlingssted de ofte bruger de ved, at de skal sætte sig. Enkelte sætter sig dog alligevel andre steder. Jacob (1) kommer ud med sin klasse som den sidste. Han tysser på eleverne. "Sæt dig op" siger Anette til flere af eleverne som ligger. Jacob 1 bruger igen tegnet til at række hånden op og være stille. Opsamling ved Jacob (1): "Hvis man er færdig med at optage, kan man blive indendørs og arbejde med garageband". Jacob spørger om hvem af eleverne der er færdige med deres optagelser? Ca 10 elever rækker hånden op. Eleverne er stille mens de går igennem de grupper, der er færdige. Der er mere styr på hvem de forskellige er i gruppe med, end i sidste fredags. Der er enkelte grupper som endnu ikke har optaget. De får Ipads fra de grupper som er færdige. Der er lidt logistisk ift. At finde ud af hvilke iPads der skal gives til hvilke grupper.	Det går ofte meget tid med at få samling på eleverne når de skal have fællesbeskeder. Det har selvfølgelig betydning for hvor meget tid de har til at lave de aktiviteter de har planlagt.

	Det lader ligeledes til at lærerne er lidt forvirrede om hvem der havde hvilke iPads. Jacob har registreret hvem der har hvilken iPad. Men det er lidt et puslespil at få til at gå op. Eleverne bliver lidt utålmodige da der går ca 10min med at få styr på hvem der skal have hvilke iPads. Anette forsøger at tysse på dem når de bliver for højludte Da der er styr på hvem der skal have hvilke iPads får de at vide at de må hente iPads . Lærerne råber grupperne op, når man som gruppe har fået en iPad kan man gå ud. To af drengene tumler og sparker venskabeligt til hinanden, Jacob(2) afbryder dem og siger, at de skal stoppe. Langsomt forsvinder grupperne. Til sidst er der kun de grupper tilbage der er færdige. De skal blive inde. De får til opgave at lave nogle matematik opgaver hvis de mangler, og ellers har de nogle farvelægningsmapper de kan bruge.	Det at de er tre lærere på forløbet giver nogle ekstra muligheder, da lærerne kan supplere hinanden. Der er selvfølgelig også flere elever, men der er alligevel en fordel, at en lærer kan hjælpe med at holde ro på eleverne, samtidig med at en anden kan give beskeder og en sidste kan holde styr på praktiske sager.
11.55	Eleverne der mangler at optage går nu ud med iPads for at optage. De fleste grupper er meget optagede af de iPads de har fået tildelt. Kigger meget ned på dem og bruger og afprøver GarageBands instrumenter. Flere grupper er mere optagede af instrumenterne i garageband end at lave toner selv. Jeg snakker med Anette. Hun siger, at mange af de elever som har svært ved at holde struktur er fra 0.klasse. Hun siger at det er strukturen de mangler. Det bliver for frit for dem. De er ikke vant til at skulle arbejde under så løse rammer. I dag holder grupperne sammen, der er færre elever der går rundt alene. En gruppe hopper rundt, tramper og banker, klatre op og slår på bus skurets tag, mens en af eleverne optager. En af eleverne i gruppen nynner til de lyde de får lavet. En enkelt pige sidder alene og leger med en masse mariehøner hun har fundet. Hendes gruppe kalder hende over, hun går hen til dem.. Men vender hurtigt tilbage til mariehønerne. Pigen går i 0.klasse. Mange elever har bare t-shirt eller bluse på. Solen	Eleverne fra 0.klasse kommer lige fra børnehaven de er vant til, at når der ikke er klare rammer så må de mere eller mindre gøre som de vil. Udemiljøet er forbundet med frikvarterer. Lærerne er vant til, at bevæge sig inde og ude. De bruger ikke en masse tid på at skælde ud og diktere at de skal gøre noget bestemt. Eleverne får ikke besked på at de skal tage jakker på, hvis de er gået ud uden overtøj. Det får de selv lov til at styre.

	skinner, men det er køligt. Det virker ikke til at være noget lærerne er fokuserede på. Pigen der leger med mariehøner, bliver ude selvom hendes gruppe går ind. Hun er meget optaget af at flytte rundt på dem. En gruppe kommer hen og vil afspille deres musik for Jacob (2). De diskutere om hvem der skal have ipaden næste gang. <i>'Jeg ha sket ikke haft den'</i> siger en af pigerne. Der kommer en gruppe mere hen. Jacob (2) siger, at han lige skal være færdig med den første gruppe. Han viser gruppen hvordan de sætter andre instrumenter på det de allerede har optaget. Alle eleverne i gruppen lytter ivrigt.	Jacob (2) Har godt styr på programmet. Det er ham, der bedømmer hvornår musikstykket er færdigt. Derfor kommer eleverne altid til ham når der er færdige.
12.15	Anette prøver at hjælpe en gruppe.. Men hun ved ikke helt hvordan programmet virker. Jacob(2) kommer over og viser hende hvordan man bruger det, hvordan man sætter andre instrumenter på. Der er flere elever der er færdige. Når de er færdige skal de gå ind. Pigen med mariehønerne, har fået selskab af en af de andre piger. Jeg snakker kort med Jacob (2). Vi snakker om, at de fleste grupper er blevet færdige, han siger 'nogle med mere arbejde end andre' <i>'Det er svært at være kreativ på kommando'</i> Han fortæller at de er vigtigt at der er god tid i sådan et forløb som dette. Det kan godt være, at eleverne også bruger tid på andre ting når de er ude, men de får stadig noget ud af det læringsmæssigt. Samtidig er der mulighed for at de elever der har svært ved at finde ud af opgaven, har god tid til at løse den.	Fordelen ved det samarbejde de laver er, at lærerne kan bruge hinandens kompetencer, og lærer af hinanden. Aktiviteten giver mulighed for, at eleverne kan gå lidt til og fra aktiviteten, hvilket de gør. Så leger de lidt, hvorefter de kommer tilbage til deres gruppe. Af og til kommer de tilbage fordi de går besked på det, men ofte går de selv tilbage til skole arbejdet uden at en voksen har givet dem besked på dette. Dette styrker deres ansvar for egen læring.
12.30	To grupper mangler at blive færdige. Anette siger, at de snart skal ind og derfor skal se at blive færdige. En af drengene fortæller, at han ikke ved hvordan de bruger ipaden. Anette hjælper dem. Grupperne får indspillet noget musik, og får puttet instrumenter på garageband over stykket. Den ene af grupperne har haft meget svært ved opgaven. Anette fortæller, at to af eleverne i gruppen generelt har svært ved at arbejde hvis rammenerne er for frie. De kan ikke selv styre det, og derfor får de sjældent lavet	Forløbet rummer forskellige læringsmål.

	særlig meget hvis ikke der er klare retningslinjer, og en som holder dem i snor. Alligevel mener hun at denne opgave er god for dem, fordi de arbejder med at holde struktur og have ansvar.	
12.40	Indenfor sidder eleverne og tegner. Alle har nu optaget musik. De får besked på at rydde op, nu skal vi høre musik stykkerne. Alle elever samles i 0.klasse. Der er meget uro da alle kommer ind. Der er ikke stole til alle. Jacob 2 tysser på dem og får dem til at sætte sig. Anette siger de gerne må sidde på bordene så de bedre kan se. Jacob(2) siger at nu skal vi høre noget af det musik de har spillet. Vi hører først hele stykket. Så hører vi det stykke de har afspillet, og efterfølgende hele stykket igen. De får en klapsalve. Anette skal bruge en masse energi på at få eleverne til at sidde nogenlunde roligt. Jacob(1) roser et af stikkerne, hvor takten passer til det instrument de har sat på. Eleverne klapper. Klapper i takt. Jacob (2) roser dem for at klappe i takt. De kan ikke nå alle så derfor vælger han tilfældigt det sidste ud. Han fortæller, at de hører de sidste en anden gang Efter sidste stykke er afspillet klapper alle. Jacob(1) råber, at de går i klasserne og rydder op. Eleverne løber råbende til deres klasse værelser. 0.kl. Får besked på at de skal sætte deres stole op og skal stille sig bag stolene. Der er meget uro. Nogle af eleverne sætter stole op, andre er meget urolige og tumler rundt. Anette siger at de får ikke lov at gå før de er stille, og står bag deres stole. Anette begynder at klappe en rytme, eleverne klapper med. Det virker godt på deres ro. Hun giver dem besked på at næste mandag kommer hun ikke, men i stedet kommer Jørgen. Her efter må de en og en gå ud.	Eleverne sidder roligt og tegner, men da de skal rydde op er der lidt kaos. Generelt er der ved opbruddet fra en aktivitet til en anden meget uro. De har ikke deres faste pladser og det kan være med til at skabe uro da rammerne er nogle andre. Der er stor forskel på hvad eleverne har produceret. Stemningen er rigtig god i klassen mens de hører stykkerne. Eleverne klapper efter afspilningerne og hujer af hinanden. Tanker om læring: samarbejde, musik lyd, bevidsthed om nærområdet, hvordan kan man benytte skolens områder, teknologi -hvordan bruger man ipaden og programmet. Der har været god tid til at de har kunnet arbejde med projektet, mange af grupperne har brugt tiden på en masse andre ting, men de har i sidste ende også fået lavet noget. Nogle andre grupper har været meget fokuserede og arbejdet motiveret med opgaven. De løse rammer og det at der er god tid giver mulighed for at alle kommer i mål og opnår succes.

Bilag 8 - Etnografisk interview med Anne og Janni

Kl.13.30-14.15 Uformeletnografiskinterview med de to lærer inden de går i gang med deres forberedes. Egentlig havde jeg tænkt at jeg blot skulle observere deres forberedelse. Men inden de gik i gang fik vi en lille snak om deres forløb med udeskole.

Jeg spørger ind til hvordan de oplever det har været at deltage i UaU-projektet.

De (Anne og Jannie) fortæller ,at de inden opstart på forløbet havde en lille workshop hvor deres udekonsulent brugte tid på at undervise i Udeskole som kundskabskilde eller læringsarena. Her oplevede de at dette gav en ekstra dimension af refleksion over hvordan de tidligere havde brugt udesko-leundervisning.

De valgte at arbejde målrettet med hvorledes udeskole kunne være kundskabskilde. Jannie fortæller at de var relevant at overveje hvorfor man tog undervisningen ud, så man gjorde det når der var et formål med det, og ikke bare for at komme ud.

Arbejder meget bevidst om at udeskole skal være kundskabskilde.
Fokus punkter har været at skulle bruge nærområdet.

Begge lærer giver udtryk for at der har været mange andre projekter i fokus, og det har været med til at tage fokus fra udeskole.

I efteråret havde de et forløb som havde fokus på sociale kompetencer og har arbejdet med bål så det kunne kun foregå ude.

Har lavet en slags vidensbank omkring udeskole forløb som ligger på deres intranet, som er tilgængeligt for alle lærere på skolen. Så hvis nogen vil lave et projekt kan de arbejde videre med dette. "Kortlægning af kundskabskilderne på Flakkebjergskolen og kortlægning af læringsfokus".

(lærerne bruger lidt tid på at finde dokumenterne frem på deres intranet så jeg kan se det).

Begge lærer fortæller at der er et større tidspres og dette betyder faktisk at de har lavet meget mindre udeskole.

Der har været rigtig mange forskellige projekter i gang. Alle projekterne skal evalueres og dokumenteres, og derfor er meget tid gået med at beskrive og evaluere e projekter der så laves.

Bl.a. har der været et krav om at udeskole skulle billedokumenteres og derfor er der brugt meget tid på at ordne dette.

Øget fokus på inklusion har også taget fokus.

De giver udtryk for at selve forløbet har været fint. Men Anne fortæller at selve udbyttet af den undervisning de har haft

Deres konsulent kan hjælpe dem med at skrive projektbeskrivelser, men de har ikke fået nogle praktiske hjælp . Deres konsulent er engelsk lærer og de føler ikke hun er kompetent til at undervise dem.

De får supervision, men det de egentlig har brug for det er at få et fagkatalog.

Ingen har taget imod supervision. Den ene af lærerne siger at det måske kan være fordi det kan være lidt svært at arrangere rent lavpraktisk.

Det har også svært ved at sige fast hvornår de planlægger bestemt undervisning.

Anne fortæller at hun har manglet engagement i de fleste ting, hun føler generelt det hele handler om at overleve fra projekt til projekt så derfor har hun en fornemmelse af at hun ikke kan fordybe sig i noget.

De er begge enige om at eleverne er glade for det!

Anne: Det giver rigtig god mening for en gruppe af børnene.. Eks. at de lærer gennem deres sanser.

Janni: Jeg syntes faktisk det er sundt for dem alle.. Også bare det der med at de er udenfor.

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen

Anne: Også det der med at de får brugt deres krop.

Anne vil gerne være bedre til at kunne undersøge at de lærer noget, ud fra de fællesmål der opstilles. Tegn på læring. Det forsøger gennem tjek liste at evaluere.

Anne: Vi lærer noget når vi har det godt og vi trives. Målinger er ikke nødvendigvis vejen frem.

Giver udtryk for at målinger kan være et problem.

De snakker lidt om hvordan man kan måle de laver i udeskolen.

Hvad er der for nogle parametre der viser om de har lært noget.. De snakker om det at man kan gengiver det der er blevet lavet.

De kommer lidt frem til at det kunne være interessant at ligger mere vægt på om man kan måle hvad det er de lærer i de her udeskoleforløb.

Så snakker de om at de sidste gang havde tegn på læring med.

Effekt målinger er svære at lave på udeskole forløb (det er ellers en del af visible learning).

Den døde mus pædagogik: I udeskole kan undervisningen af og til tage en anden drejning derfor kan der af og til gå lang tid med noget som egentlig ikke er læringsmålet.

Bilag 9 – etnografiske interview med Anette

Da eleverne får fri foretager jeg et kort etnografisk interview med Anette.

Jeg har under mine observationer noteret nogle spørgsmål som jeg ønsker at få besvaret.

Jeg spørger hvordan hun oplever det at være demonstrationskole?

Først er hun lidt i tvivl om hvad hun skal svar. Hun fortæller at de er vant til at bruge ude området i undervisningen.

Hun fortæller at deltagelsen i demonstrationsforløbet har betydet at de har, turde kaste sig ud i nogle anderledes projekter.

Jeg spørger ind til hvad hun mener med dette.

Hun fortæller at deres undervisning normalt har været mere struktureret. Normalt vil det være meget mere præcist defineret hvad det skal lave i forløbet. Hun fortæller at de normalt har haft mere fokus på udeskole som læringsarena, men at deltagelse i demonstrationsprojektet har gjort dem mere opmærksomme på at udeskole kan være en god kundskabskilde. Hun fortæller ligeledes at de er blevet opmærksomme på at udeskole ikke altid behøver at betyde at eleverne skal ud. Det kan også betyde at man hiver en fagperson ind til skolen og får dem til at undervise eleverne i noget. For eksempel en lokal fåreavler der skal fortælle om sine får.

Anette fortæller at hun har været rigtig overrasket over hvordan dette forløb er gået. Hun var lidt bekymret inden start, netop fordi forløbet var forholdsvist løst styret. Eleverne fik frie rammer. Hun sagde at det var lidt grænseoverskridende som lærer. Dog pointerer hun at det så er rigtig positivt at opleve her ved slutningen af forløbet at alle elever faktisk er nået i mål, selvom hun som lærere har været i tvivl om, om alle ville nå det. Samtidig syntes hun man kan se at eleverne voksede med opgaven, og det er dejligt at opleve som lærer. Hun fortæller at det helt sikkert har givet hende mod på tanden til at prøve noget nyt.

Jeg spørger om det ville have været anderledes hvis ikke de var en del af demonstrationsforløbet:

Ja siger hun. For så havde de nok bare fortsat med at bruge udeskole undervisning som de gjorde før. Deltagelsen har gjort hende mere bevidst om hvad udeskole er og kan.

Jeg spørger som de er mere ude efter de er demonstrationsskole:

Det tror hun ikke. Det har altid været en skole som har været meget ude.

Bilag 10- Etnografisk interview med Jacob

For at få uddybende svar på lærernes syn på demonstrationsforløbet foretager jeg et mindre etnografisk interview med Jacob som er lærer for 1. klasse. Jeg stiller ham uddybende spørgsmål som har skabt undren under observationen, og for at underbygge min empiriske materiale.

Spørgsmål: Hvilke styrker oplever du ved udeskole undervisning?

"Der kan være et bestemt formål med at gå udenfor, et bestemt fagligt formål." "Jeg mener det er vigtigt at der er en grund til at man rykker undervisningen udenfor, det skal give mening". "Tidligere brugte vi ude arealet meget mere i vores undervisning, men fordi vi har gang i flere forskellige projekter, blandt andet et teknologi projekt, kommer vi ikke ligeså ofte ud."

Jeg spørger her om de så har været mindre ude på trods af at de er med i demonstrationsforløbet:

"Ja det er lidt sjovt.. Men vi har faktisk ikke været ligeså meget uden for som vi normalt er.. Det det er jo fordi vi har en del andre projekter" "Normalt har vi været ude hvis det lige passer ind i undervisningen, hvis de for eksempel skulle måle noget op, et legehus eller sådan noget, eller hvis vi har haft noget projekt om om dyr.. Eller hvad ved jeg.. Men fordi vi har det her projekt med at være demonstrationsskole i udeskoleprojektet, så har vi jo lavet de her udeforløb i stedet.. " "så det kommer lidt mere til at fungere som projekt forløb, fremfor som det var før hvor vi kom udenfor når det lige passede ind i den undervisning vi havde"

Her til spørger jeg, om de ikke tager ud mere hvis de skal måle noget eller andet, og Jacob svarer:

"Jo det gør vi men ikke ligeså meget, for så prøver vi for eksempel.. Eller jeg gør i hvert fald.. At koble det til for eksempel teknologi projektet." "Der har været rigtig meget at se til i det her skole år, og derfor har vi forsøgt at holde os til de projekter vi har planlagt.. Vi skulle aflever de tre projekter til udekonsulenten.. Og det er faktisk primært de forløb vi har haft. Altså børnene er jo ude i frikvarterende, eller hvis der for eksempel er noget i natur og teknik eller andet.. Så er de jo ude.. Men jeg tror faktisk vi er mindre ude i undervisningen nu end vi var før.."

Oplever du i forhold til det, at der så er mere struktur på jeres udeundervisning nu?

"Jeg syntes faktisk det her projekt med instrumenterne er blevet rigtig godt.. Jeg tror måske vi er blevet lidt mere skarpe på at definere hvad formålet med projekterne er.. Vi har skullet evaluere på hvad eleverne lærer, og det har måske gjort os lidt mere opmærksomme på vores valg". "men vi har ikke så meget tid til planlægning, så selvom man nogen gange forstiller sig at tingene fungerer på en måde, så gør de det ikke altid.. Og så har vi ikke altid haft en backup plan.. Fordi vi ikke har tid til at forberede den.."

Hvordan oplever du det at være udenfor?

"Jamen vores elever er jo vant til at være meget ude.. Så jeg syntes egentlig det er nemt nok.. Vi var lidt spændte på turen, fordi de ikke er vant til at komme væk fra skolens nærområde.. Men det gik jo meget fint."

Hvad oplever du er styrken ved udeskole?

"Det er lidt blandet.. Vi har arbejdet med det her med at ude er kundskabskilde... det er lidt nyt.. Eller det er ikke som sådan nyt.. Men det er måske en ny erkendelse.. Vi har nok brugt det før uden at tænke på det". "Men det er også lidt forskelligt hvem man er som lærer, jeg er ikke den der går ud så meget som muligt.. Men der er nogen af de andre lærer som kan undervise i alt uden for.. Det vil ikke give mening for mig, men det gør det for dem.."

Bilag 11 – Observation Sortedamsskolen

Undervisningsdag fra kl.8.15-13.45

Claus er 3.u's underviser hele dagen på nær en lektion.

De er 19 elever på dagen, der er 6 syge.

Claus er uddannet Dansk, Idræt. Men underviser primært i idræt, Natur teknik og matematik.

8.00-8.15 lærerværelse, gang og klasselokale.	Jeg mødes med Claus på lærerværelset kl.8, Der er en livlig trafik af lærer. Og en god, men lidt hektisk stemning. De lærere jeg kommer forbi smiler venligt, men ingen hilser eller spørger hvem jeg er. Umiddelbart er de fleste lærere i 30'erne eller start 40'erne.. Lærerværelset er moderne indrettet. Jeg bider mærke i at der over i hjørnet hænger et stort udstoppet elghoved. Claus er ved at pakke sammen da jeg kommer, han gør sig færdig og vi går sammen til klasselokalet. Skolen er i en ældre bygning, der er ikke meget fladt gangplads, men nærmest kun trapper. Der er meget trafik i trappegangen, elever der kommer løbende. Da vi kommer ind er der kommet nogle elever, de ser lidt undrende på mig, og spørger til hvem jeg er. Jeg fortæller dem, at jeg er på besøg fordi jeg skal skrive en opgave.	
8.15-8.45 Klasselokalet	Jeg finder en plads ovre i hjørnet. Da alle eleverne er kommet introducere Claus mig og jeg præsenterer mig selv for eleverne. Jeg fortæller, at jeg skal skrive en studie opgave og, at jeg derfor er på besøg på nogle forskellige skoler for at se hvad de laver. Eleverne har faste siddepladser, hvor de har lavet skilte til deres pladser. Dagen starter i klassen hvor Claus gennemgår hvad dagen byder på. Han fortæller at det er en mix dag, fordi de blander fag og hvor de skal være. De starter med 'dagens land' som i dag er Tyskland. Det lader til at konceptet er velkendt for eleverne. Claus fortæller om Tyskland. Han fortæller om krige i 1848-50 mod DK. Og han fortæller om slaget i 1864. Claus stiller opfølgende spørgsmål til det han fortæller, han beder ikke eleverne række hånden op, men giver dem bare lov at svare. Nogle af eleverne fortæller, at de skal til Berlin, og det får de en lille snak om, hvad man kan se i Berlin fra 2. Verdenskrig.	Eleverne er stille og virker meget optagede i det Claus fortæller. De stiller enkelte spørgsmål.

	Her efter går Claus videre. Han beder eleverne tegne en firkant i deres hoved. Her efter tegner han tre forskellige firkanter på smartboard. Her efter fortæller han, at de kun skal beskæftige sig med to slags firkanter, et rektangel og et kvadrat. De snakker om hvordan man måler arealet, og hvorfor det er nødvendigt at kunne måle arealer. Eleverne kommer med eksempler på hvad man kan bruge viden om arealer til. -der er en som fortæller at det kan bruges når man skal finde ud af om der er plads til en sofa i stuen, eller et tæppe. Eller hvis man skal have malet noget. Efter de har snakket lidt om firkanter tegner Claus en trekant, han spørger indtil hvordan man nu finder arealet at trekanten. Eleverne kommer med flere forskellige forslag.. Men når efter noget tid frem til hvordan man finder arealet. Igen er der ikke en så formel tone i forhold til håndsoprækning. Claus fortæller, at de om lidt skal ud og måle op i gården. De har alle en snor som er en meter, denne skal de bruge til opmåling.. De har fået udleveret snoren tidligere, men enkelte af eleverne kan ikke finde deres. Claus fortæller at snoren er en meter, hvis de måler på noget der er lidt kortere eller længere skal de runde op til den nærmeste meter.	
Kl. 8.40 På vej ud.. Gangen	Det tager dem noget tid at finde deres tøj.. Eleverne har svært ved at komme i tøjjet og finde deres målesnore. Enkelte af drengene går ud uden jakker, hvorefter Claus fortæller dem at de altså skal være ude en times tid og at de derfor bliver nødt til at tage noget mere tøj på. Der går ca. 10min fra vi er i klassen til alle er nede. Da vi kommer ned har enkelte elever ikke fået jakker med.. Så dem skal de op og hente. Eleverne virker lidt forvirrede. Der er nogle af eleverne som er meget hurtige til at komme ned og andre som Claus nærmest skal hive med ud. Claus og jeg er de sidste der går, og Claus låser døren til klasselokalet. Mens vi går ned snakker jeg med Claus. Han fortæller at der er lidt over 700 elever på skolen. Denne del er indskoling her er de omkring 250 elever. Gården er ikke særlig stor, og der er ikke meget plads til leg eller boldspil, slet ikke hvis der er mange elever. Claus fortæller at den lille lege-	Claus skal sørger for at alle elever kommer med ned. Flere af eleverne virker ikke så opsatte på at skulle ud.

	plads der er på skolen skal laves om. De har fået bevilget 1mio til det. De har herefter fået nogle arkitekter til at tegne et udkast til en ny gård. Claus fortæller, at han er lærer repræsentant i elevrådet, og at det er eleverne som også deltager i denne proces	
Kl.8.45 Skolegården	Beskrivelse af skolegård: stort klatre spindelvæv i midten, med sådan noget blødt underlag. Gården er asfalteret, med en meget lille fodbold og basket bane i hver sin side. Claus deler klassen op i 4 -5 grupper De får en lang snor som sidder sammen i en slags cirkel. Nu skal de lave forskellige figurer firkanter eller trekanter og måle arealet på dem. En måler mens de andre holder. Det er svært for Claus at nå rundt til eleverne. Imens vi er på legepladsen kommer en anden klasse ned. De har frikvarter fortæller Claus. De er gode til at gøre det de skal, men efter 4-5 min fjoller de meget. Jeg snakker lidt med Claus om at der er trængt på legepladsen. Han nævner, at det er svært når de andre klasser kommer ned. Imens vi snakker bliver en boldt skudt hen hvor eleverne står. Legepladsen er lille og det mærkes tydeligt at der kommet en klasse mere. Eleverne er dog gode til at fortsætte øvelser på trods af megen larm. Efter noget tid samler Claus eleverne. Han fortæller dem, at vi nu skal ud på gaden og, at han er alene lærer med dem, derfor skal de høre efter hvad han siger. Han fortæller at de skal gå blive i deres grupper.	Som observatør virker legepladsen som en meget kaotisk læringsarena efter der kommer en klasse mere ned. Eleverne virker mindre fokuserede. Claus har godt styr på eleverne, de er stille når han snakker.
9.10 Ude foran skolen/ I skolensnærområde	Efter ca. tre minutter er alle elever ude foran skolen, på Ryesgade. Ryesgade er en forholdsvis stille gade, med begrænset trafik. Vi går ud i samlet flok, men uden anmærkninger om hvordan vi skal gå. Vi går lidt. Herefter snakker Claus lidt om hvor vi går, hvad gaderne hedder. Nogle af eleverne fortæller hvor de bor. Mange bor lige i nærheden af skolen. Eleverne får til opgave at gætte hvor lang en	

	side gade til Ryesgade er. De skal arbejde i de hold de brugte i skolegården til at opmåle firkanter. Alle hold skal komme med et bud. Her efter skal de med skridt mål forsøge at måle vejen. Når de har gjort det skal de måle vejen med deres meter snor. Til allersidst får en af eleverne lov til at måle vejen op med et målehjul. De snakker lidt om de forskellige gæter. Alle elever deltager i øvelsen. Nogle mere engagerede end andre. Det løber og går frem og tilbage på vejen. Imens snakker jeg lidt med Claus. Han fortæller at undervisningen er en del af det forløb han har sendt ind til hans udekonsulent. Det handler om opmåling arealer og kort læsning. Claus har sendt forløbet ind, da det skal være hos konsulenten inden udgangen af marts, men han har ikke gennemført alt undervisning endnu. Eleverne er gode til at følge med når de går fra sted til sted for at måle. De snakker både om arealer og vejnavne. Claus bruger deres grupper når han gerne vil have dem til at arbejde med noget. Eleverne måler alle mulige forskellige ting imens de er ude. Også uden at Claus beder dem om det. Undervejs brokker nogle af eleverne sig over at det er koldt. Mange af dem har ikke så meget tøj på. Claus fortæller han fortalte dem at de skulle være ude i går. Men at det er sjældent de har rigtig varmt tøj med. Eleverne går lidt spredt og bestemt ikke to og to. Claus er rolig som lærer og lader ikke til at være urolig ved at gå ude med dem, heller ikke selvom der langt fra er samling på eleverne. Da eleverne har gået rundt og målt forskellige veje og bygninger i nærområdet omkring Ryesgade fortæller Claus dem at nu går de tilbage til skolen. Han siger at de skal finde deres gåmakker. Jeg spørger efterfølgende om de har faste gåmakkeret og det fortæller Claus mig, at de har. En fast makker som de går med når de skal på tur. Claus tager tid mens de skal finde deres makker, han fortæller at det tager mere end et minut for dem at finde og stille sig med sin makker. Og han fortæller dem at det kan de godt gøre bedre.	Claus samler hele tiden op på de ting de snakker om, det de har snakket om i klasseværelset får han inddraget i deres samtaler udenfor. Det lader til at fungere godt med opsamlinger undervejs, eleverne virker opmærksomme og lyttende, på trods af flere distraherende elementer i omgivelserne. Gå makker: Jeg undre mig lidt over hvorfor de skal gå i gåmakker det sidste stykke vej til skolen?!
--	---	--

10.50- I klassen	Eleverne arbejder i denne time med computere. De skal ind på hjemmesiden www.form.dk hvor de skal opmåle kort. De får lov til at sidde med det selv. De er dog lidt utålmodige og flere vil gerne have hjælp. De er rolige og sidder på deres pladser. Eleverne spørge ofte om hjælp og vil have nye ideer til hvad de kan opmåle af ruter. De skal opmåle den rute de gik da de var ude. Claus var god til at fortælle gaderne og dem skal de bruge nu. Da alle er ved at være færdige får de lov at gå ind på siden ten monkeys som er en matematik side hvor de får matematik opgaver. Nogle elever har svære ved at bruge opmålingsredskabet end andre. Claus går hele tiden rundt blandt eleverne. Der generelt er ivrige for at få ham til at komme rundt.	
11.35-12.05 Klasse og lærer- værelse	Frokostpause: Alle elever skal være ude i pauserne, uden undtagelse. Skolen er i 3etager, og der er ikke så meget gangplads. Frokosten spiser de inde inden de går til pause. Claus bruger frokost pausen til at fortælle dem om 2. Verdenskrig og udviklingen af landegrænser i Danmark.	

12.05- Klasselokalet samt natur og teknik lokalet i kælderens.	De sidste to timer er natur og teknik, her går de ned i NT lokalet som er i kælderens. Claus starter ud med at inddele dem i nye hold. Der er en masse uro og tumult. Claus har hevet et stort Danmarkskort ned. Claus fortæller dem om hvad man kan kigge efter på et kort. Herefter uddeler han de laminerede kort. Kortene som Claus har lamineret kan sættes sammen. Således er de små udklip af et større kort. Hver gruppe får alle dele til det samlede kort. Nu bruger grupperne noget tid til at samle kortene. Kortene er over Østerbro omkring søerne og kastelet. Det er en udfordring for eleverne at få kortene til at passe helt. Eleverne er meget engagerede i opgaven. En af grupperne løser opgaven og Claus beder dem hjælpe de andre grupper. De andre grupper er i midlertid ikke så åbne for at modtage hjælp. De vil hellere klare opgaven selv. Allegrupper for samlet kortene, herefter får de et mindre kort som de skal finde på det kort de har samlet.	
12.45-13.45	Vi går ud. Her går vi samme rute som eleverne gjorde i formiddags. Denne gang går vi fra gade til gade og Claus fortæller om gadenavnene. Gaderne er nemlig opkaldt efter kanslere OL. Fra krigen i 1848-50 som han fortalte om i formiddags. Efter vi har gået i ca. 7 min skal eleverne finde ud af hvor vi er på deres kort. Efter de har brugt noget tid på dette fortæller Claus om pejlemærker på et kort. Vi er i nærområdet omkring Ryesgade og søerne, ligesom tidligere på dagen. Vejret er dejligt med sol og ingen vind hvilket gør opgaven lettere	Det er tydeligt at eleverne er vant til at der er forskellige elementer i Claus' undervisning der hænger sammen, de er hurtig opmærksomme på at huske tilbage på hvad der skete inde i klasse lokalet. Således bliver inde og udeundervisning koblet. Ved at lave udeskole i nærområdet kan man øge elevernes læringsudbytte, da de når de færdes der uden for skole tid, måske vil kunne genkende og bliver mindet om det de har lært i skolen. Claus tæller ikke eleverne

	Eleverne går meget spredt, dog følger alle med. På et tidspunkt stopper vi op ved En trappe her kan eleverne sidde mens de får til opgave at finde navnet på broen og en vej. De skal se på deres kort. Claus fortæller at de kan bruge vejnavnene i nærheden til at finde rundt. Claus fortæller eleverne, at de ikke kan nå det sidste han havde forberedt da tiden er løbet. I stedet stiller han dem nogle forskellige spørgsmål om område omkring skolen, de skal række hånden op for at svare. Mens vi går tilbage til skolen spørger Claus ind til nogle ting vi går forbi. Herefter samler han kort ind. Det sidste stykke skal eleverne igen gå tilbage med deres gå makker.	undervejs, men virker til at have overblik over hvor eleverne er.
--	--	--

Bilag 12 - Etnografisk interview med Claus.

I 3 leksikon har Claus en mellem time, her har jeg mulighed for at stille ham nogle uddybende spørgsmål angående hans undervisning i udeskolen, skolens deltagelse som demonstrationsskole osv.

Aktuelle spørgsmål til Claus:

Hvordan bruger du oftest udeskole?

Hvad er din oplevelse af demonstrationsprojektet?

Hvad var dine forventninger? Hvad har det bidraget med?

Hvor ofte praktisere du udeskole?

Intention på Sortedamsskolen er, at de skal have udeskoleundervisning hver uge i indskoling.

Lærerne har selv ønsket at blive en del af demonstrationsprojektet, og så vidt Claus ved var alle lærer med på ideen.

Det at blive udeskole har dog været en større arbejdsbyrde for de fleste lærer..

Det har krævet meget tid, mener Claus. Især i forhold til forberedelse. Da det er hans observation at det er en anden måde at tænke undervisning end lærerne er vant til.

Claus fortæller at alle lærer er enige om at der skal være udeskole når det giver mening.

Og der er op til den enkelte hvilke fællesmål man vil arbejde med.

På skolen har de primært brugt Udekonsulenten som inspirations kilde. For skolen har udfordringen primært været et hvordan de kunne udforme undervisningen i forhold til den faglige undervisning. Netop fordi udeskole ikke har været en del af deres undervisning tidligere, fortæller Claus.

På skolen har de bestemt at Udeskole undervisningen hovedsageligt skal knyttes til fagene dansk og Hoved fag for udeskole er dansk og matematik.

Claus fortæller at han oplever at der er en pointe og mulighed i udeskolen. Eks. Ved opmåling af et plankeværk. Især for nogle elever. Han fortæller at han ser det som en ny læringsarena for eleverne.

Claus fortæller at han selv har været interesseret i at skolen skulle være udeskole. Mere eller mindre alle lærer var motiveret for at blive udeskole.

Senere har de fundet at der er flere udfordringer ved udeskole. Claus fortæller at alle lærer oprindeligt var meget på ideen om udeskole.. Men at mange efter de har arbejde ed de også syntes det er besværligt.

Motivationen er dalet en smule hos lærerne og mange syntes måske det er meget besværligt at skulle ændre på den måde man planlægger undervisning. Dog mener Claus ikke det er spildt arbejde, at de har deltaget i demonstrationsprojektet, da de har fået noget inspiration. Han fortæller at det har givet ham og også de andre lærere nogle nye perspektiver på hvordan man kan tænke undervisning anderledes. Jeg spørger indt til hvor de har fået inspirationen fra. Claus fortæller at udekonsulenten har bidraget med nogen, men at meget af det også er dem selv som har forsøgt at tænke anderledes på undervisnings arenaen når de skulle forberede sig.

Claus fortæller at det Idag er det et krav at de skal ud fordi de er en del af projektet, dette syntes han godt kan tynde arbejdsprocessen lidt.

Dog fortæller han at kravet kan også gøre, at det er noget man for gjort. Hvis ikke der var et krav ville man måske ikke være kommet i gang med undervisningen. Tiden er knap til forberedelse og oftest er det de ting der ikke er et krav som bliver skudt. Derfor mener Claus at det på trods af at det af og til kan volde besvær, måske også presser dem til at få det gjort.

Claus fortæller at han oplever at eleverne ikke lærer ligeså meget når de har undervisning i udeskole.

Jeg spørger lidt ind til dette.

Claus fortæller at han ofte ikke når at fortælle eleverne alt det han havde forberedt at de skulle få information om når de har undervisning udenfor. Han føler derfor at udeskole ikke bidrager med ligeså meget læring til eleverne.

Jeg spørger Claus om hvordan han definere hvad det er de skal lærer.

Han er lidt i tvivl om hvad jeg mener.

Vi snakker så lidt om hvad det er for en læring de får i udeskolen.

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen

Hvad kan udeskole bidrage med?

En ny arena

- Socialerelationer
- Skabe en transfor.

Claus syntes ikke det fungerer hvis det er noget helt nyt de skal undervises i. Men hvis det er noget mere kendt fungerer det.

Claus er meget opmærksom på at forsøge at koble det der sker i udeskolen med det der sker ind. Claus forsøger i sin undervisning at få ting til at hænge sammen, dette er en generel kæphest for ham fortæller han. Han kan godt lide at der altid er en rødtråd mellem de forskellige undervisnings elementer.

Claus mener at en positiv ting ved udeskole er at det kan skærpe elevernes opmærksomhed og nysgerrighed.

Udfordringer ved udeskole ifølge Claus når man er ude:

At modtage kollektive beskeder.

Beklædning, holde varmen.

Holde opmærksomhed på den samme opgave.

Der er flere ting der kan distrahere.

Finde en passende arena.

Nærområde.

Typisk er udeskole arealet i nærheden i gården og Fælledparken og Fredenspark. Claus fortæller at han i starten af demonstrationsforløbet ikke brugte transport tiden som undervisning, men at han er blevet mere opmærksom på at eleverne også kan lære noget når de transportere sig til en undervisningsarena. Udnytter nu transporten som undervisning.

Claus:

"Vi lærer er skolet i at være kreative i klasserummet"

Vi skal tænke meget anderledes for at undervise i andre arenaer.

Klasselokalet er den naturlige ramme for undervisning.

Claus fortæller at de umiddelbart ikke rigtig evaluerer på elevernes læring ift. udeskole.

Generelt bliver evaluering brugt i form af test og personlig viden.

Ledelsen har haft den overordnede kontakt til udekonsulent og hold den rødetråd.

Claus er en del af styre gruppen i udeskole.

De har lavet enkelte forløb i teams, dette har Claus dog ikke været en del af, da det var de helt små klasser.

Bilag 13 – Meningskondensering Flakkebjerg

Hvad opleves som betydningsfuldt for implementering af udeskole?	Hvordan bidrager udekonsulent til implementeringen?	Hvordan influerer nærmiljøet på udformningen af udeskole?	Hvordan kommer elevernes kendskab til naturen til udtryk?
Begge lærer giver udtryk for at der har været mange andre projekter i fokus, og det har været med til at tage fokus fra udeskole. (bilag 3: Janni og An-	Dokumentering: Deres konsulent kan hjælpe dem med at skrive projektbeskrivelser, men de har ikke fået nogle prak-	Kyllingen projektet: (nærmiljøet giver dem muligheder) Hele projektet strækker sig over 3 uger, en uge med ud-	Busturen: Anette som er børnehaveklasse lærer siger, at hun er overrasket over hvor

ne). Samarbejde mellem lærerne, en vidensportal: Har lavet en slags vidensbank omkring udeskole forløb som ligger på deres intranet, som er tilgængeligt for alle lærere på skolen. Så hvis nogen vil lave et projekt kan de arbejde videre med dette. Det hedder: "Kortlægning af kundskabskilderne på Flakkebjergskolen og kortlægning af læringsfokus". (bilag 3: Janni og Anne). Stor arbejdsbyrde, meget tid på evaluering: Begge lærer fortæller at der er et større tidspres og dette betyder faktisk, at de har lavet meget mindre udeskole (været mindre ude) i år end tidligere år. Der har været rigtig mange forskellige projekter i gang. Alle projekterne skal evalueres og dokumenteres, og derfor er meget tid gået med at beskrive og evaluere de projekter der så laves. (bilag 3) Anne fortæller, at hun har manglet engagement i de fleste ting, hun føler generelt det hele handler om at overleve fra projekt til projekt så derfor har hun en fornemmelse af at hun ikke kan fordybe sig i noget. (bilag 3). Tid: De har kun læst om det. Hun siger at de måske burde have undersøgt det mere, men at det har de ikke haft tid til. (bilag 5). Opgaven giver mulighed for at eleverne kan få bevæget sig meget. (bilag 6) Forventningerne stemte ikke overens med virkeligheden: Men Anne fortæller at selve udbyttet af den undervisning de har haft ikke er ligeså stort som de havde forventet da de til-	tiske hjælp. Deres konsulent er engelsk lærer og de føler ikke hun er kompetent til at undervise dem omkring udeskole praksis. (Bilag 3) Janni vil gerne have Marias hjælp til hvorledes de kan lave en effekt måling på emnet. De har en ide om at man kan måle på hvad ved de om kyllingens indre organer inden de har dissekeret og hvor meget ved det efter. Kan dette være en effektmåling? - De diskutere lidt hvornår man kan kategorisere noget som en effekt måling.. Maria spørger ind til dissektion hvordan det skal dokumenteres og evalueres. Janni siger, at de ligeledes vil tage billeder. For at evaluere hvad de har lært vil hun laminere ord for de indre organer, så skal de forsøge at placere disse ord på de rigtige organer. (bilag 4) Struktur: Maria har en skabelon med som de kan bruge til at strukturere deres undervisning. (bilag 4) Fællesmål: Anne fremviser færdigheds og videns mål for dansk og viser hvor de arbejder, i processen med dagbogsskrivning: "Eleven har viden om beskri- vende og berettende fremstillingsformer". - Dette er en særlig del af arbejde med udeskole. (bilag4)	rugning og 2 uger med pasning og omsorg. (bilag 4) Maria spørger igen indtil hvor er det udeskolen komme ind? Anne siger, at deres fokus ift. At kalde det udeskole er, at de inddrager nærmiljøet i skolearbejdet. Herudover fortæller Janni at noget af undervisningen vil foregå udenfor, fx dissekeringen. (bilag 4) Nærområdets ressourcer er væsentlige: De fortæller at Eigil som er en lokal kyllingeavler komme i starten af forløbet med kyllingerne og fortæller om kyllingerne og udrugningen. Han bidrager således med at fortælle og giver mulighed for at eleverne kan stille ham alle mulige spørgsmål. Dårlige muligheder for at komme væk fra skolen: Jacob(1) fortæller at eleverne ikke er vant til at skulle på tur.. De er sjældent langt væk fra skolens arealer, da det kræver at de for eksempel skal leje bus, hvilket der ikke er økonomi til at gøre ofte. Det er kun fordi de har fået bevilget penge fra udeprojektet, at de har mulighed for det. Rammer: Turen i skoven giver plads, de elever der ikke deltager forstyrre ikke elever der gerne vil deltage: Gruppen af drenge der smadrede pinde er gået ind i skoven længere væk fra pladsen, hvor de fort-	stille de sidder.. Hun har ikke kørt i bus med klassen før, og havde forventet, at de ville være meget urolige. (bilag4) Enkelte elever stiller en masse spørgsmål, om hvad det er for et sted.. Men de fleste går bare som der er blevet sagt, og snakker og pjatter med deres skolekammerater. (bilag 4) Velkendt miljø: De får en mad da vi kommer. Der er ingen sure miner eller brok fra elever. De første 5 minutter sidder alle elever og spiser, men hurtigt begynder eleverne at lege og løbe rundt i skov området omkring pladsen. (bilag 4) De får besked på, at de skal spille musik. Inden da har flere allerede forsøgt sig. Eleverne har fundet pinde, og de som mangler får en trommestik som de kan bruge til at spille med. Børnene spiller på forskellige ting. Mange løber fra 'instrument til instrument' Begynder at slå på andre ting end instrumenterne. (bilag 4) Tre piger kalder mig over, 'vi har en god lyd råber de' jeg kommer over og de begynder at spille.
---	--	--	--

meldte sig som demonstrations-skole. Giver udtryk for at målinger kan være et problem: Anne vil gerne være bedre til at kunne undersøge at de lærer noget i udeskolen, ud fra de fællesmål der opstilles. Tegn på læring.. De forsøger gennem tjek liste at evaluere. Samtidig pointerer hun at det ikke nødvendigvis er vejen frem at måle alt. Anne: Vi lærer noget når vi har det godt og vi trives. Målinger er ikke nødvendigvis vejen frem. De snakker lidt om hvordan man kan måle de laver i udeskolen Svært at måle pga. uforudsete hændelser: Anne mener at der er sværere at effektmåle udeskoleforløb end almindelige undervisningsforløb (det er ellers en del af visible learning). Hun argumenterer blandt andet ud fra "Den døde mus pædagogik": I udeskole kan undervisningen af og til tage en anden drejning derfor kan der af og til gå lang tid med noget som egentlig ikke er læringsmålet. (bilag 3) Det at kunne arbejde sammen har en stor betydning for implementeringen: "De snakker om alle de ting man kan lave". Samarbejde: Jacob kommer tilbage, og spørger om Anette vil få hans elever ud og sidde, der er to af hans elever der har været i konflikt i frikvarteret så han skal lige have en snak med dem. Anette får eleverne ud på gangen. De sidder forholdsvis roligt og stille. Efter refleksion: De bruger meget tid på at diskutere hvordan de kan måle hvad det er	Passiv men lyttende: Lærerne, særligt Anne fortæller rigtig meget om projektet. Maria stiller enkelte spørgsmål. Men ellers er det primært lærerne der fortæller. (bilag 4) Efterrefleksion - Alle grupper har forberedt forløbet sådan nogenlunde til konsulentens besøg.. Men fælles for alle vejledninger er at det mest er lærerne der fortæller, og vejlederen der stiller uddybende spørgsmål.. Der er ikke umiddelbart nogen af grupperne som ændrer på noget i deres forløb efter deres vejledning med konsulenten.. På mange måder er det mere en beretning end en vejledning. Italesættelse: Maria stiller spørgsmålstegn hvori Udeskole kommer ind? Udedelen kommer primært fra at der kommer en udefra med kyllingerne og fortæller noget om kyllingerne. (Bilag 4) Ideer: Maria fortælle at der på emu.dk ligger et forløb fra udeskole om dissekering af en fasan, som hun siger at de kan drage inspiration fra.	sætter med at smadre pinde. Under transport er lærerne meget strukturerende ift. Eleverne, men ellers er der meget rammer. Dette gør det også meget tydeligt for eleverne hvornår der er et skel i aktivitet og sætter altså nogle <i>usynlige rammer</i>. Når eleverne skal fragte sig selv fra et sted til et andet er egentlig det eneste tidspunkt hvor de rigtig får at vide hvad de skal.(bilag 6) Turdag giver inspiration til brugen af nærmiljø: Jacob(2) som er lærer i 2. klasse sidder i sofaen på lærerværelset. Han smiler med det samme jeg sætter mig i sofaen, og siger uden jeg når at spørge om noget "<i>Det var godt nok koldt i går, det regnede også lidt.</i>" Jeg smiler og spørger om det var da de var ude med projektet. Han bekræfter, og fortæller at det ellers var meget vellykket. "<i>Børnene var ellevilde</i>" siger han. "<i>De spillede på alt muligt forskelligt</i>" Han fortæller, at det på mange måder havde været en mere kreativ proces for børnene end da de var på natur-musikpladsen. Fordi de skulle bruge deres fantasi, og fordi de lige pludselig skulle se anderledes på skolens arealer. "<i>Det øger deres nysgerrighed, på deres eget område</i>" fortæller han. (bilag 6) Skolen: Udearealet omkring	De spiller en rytme hvor de slår forskudt. De er tydeligvis stolte. De spiller den samme rytme længe før de går videre til næste instrument. (bilag 4) Kreativitet: De har ikke fået besked på hvordan de skal gøre eller om de skal være alene eller sammen.. Men mange af dem går sammen i nogle grupper og laver rytmer sammen. (bilag 5) Jeg går lidt videre. Et andet sted er der en anden gruppe der er ved at optage. De har lavet deres egne rasle æg. De virker ret stolte, jeg hører deres rytme, og de fortsætter med at finde på da jeg går. (bilag 6). En gruppe hopper rundt, tramper og banker, klatre op og slår på bus skurets tag, mens en af eleverne optager. En af eleverne i gruppen nynn timer til de lyde de får lavet. (bilag 7) Højt aktivitetsniveau: Der er meget aktivitet. Eleverne lader til at føler sig hjemme i naturen, de klatre i træerne, finder grene de kan lege med og bruger dem blandt andet til at fægte med. (bilag 5)
---	---	---	--

eleverne lærere under forløbet. Under det indledende etnografiske interview giver de begge udtryk for, at de er lidt imod det store fokus på effekt måling. Dog bruger de meget tid på at finde frem til hvordan de bedst muligt måler elevernes læring samt hvad det er eleverne lærer. De benytter hinanden til sparring. Inden forberedelses tiden er færdig er de kommet frem til en løsning på hvordan de kan forløse at måle elevernes læring. (bilag 3) Der er god stemning på lærerværelset. Det er et sted, man med det samme føler sig godt tilpas. Der er en venlig og varm omgangstone. Det lader til at lærerne har et godt forhold til hinanden. Der bliver både snakket om private ting og om arbejds/skolerelaterede opgaver på lærerværelset. (bilag 3) <i>Refleksion:</i> Det at de er tre lærere på forløbet giver nogle ekstra muligheder, da lærerne kan supplere hinanden. Der er selvfølgelig også flere elever, men der er alligevel en fordel, at en lærer kan hjælpe med at holde ro på eleverne, samtidig med at en anden kan give besked og en sidste kan holde styr på praktiske sager. (bilag 7) -> refleksion: Fordelen ved det samarbejde de laver er, at lærerne kan bruge hinandens kompetencer, og lærer af hinanden. <i>Supplere hinandens kompetencer:</i> Anette prøver at hjælpe en gruppe.. Men hun ved ikke helt hvordan programmet virker. Jacob(2) kommer over og viser hende hvordan man bruger det, hvordan man sætter andre instrumenter på. (bilag 7).		skolen er stort. Der er en stor bold bane på den ene side. Skolen er omkranset af marker og lidt krat. Ved hovedindgangen er der en stor asfalteret plads, hvor der er optegnet forskellige ting til leg. Rundt omkring skolens bygninger er der forskellige små legepladsredskaber, gynger, legehuse. Der er også en helt ny mindre legeplads ude foran. Hvor der er klatretorn mm. Eleverne løber rundt på arealet. De fleste af grupperne løber i starten spordisk rundt og slår på må og få med forskellige ting. Mange af eleverne bruger pinde til at slå med for at skabe lyd.(bilag 6)	Koncentration ved kollektivbesked: Kl.9.30 kalder Anette alle 0.klasserne hen til sig, der går ca 5min før alle er samlet. Mange går lidt til og fra rækken. Anette begynder at tælle ned fra 10 så begynder de at samles. Hun skal give besked, men de snakker lidt i munden på hinanden. Hun fortæller, at de nu skal videre ind i skoven og at nu skal 1. klasse skal være her nu, og derfor må de ikke gå tilbage. Her efter går de to og to i deres makker. (bilag5) Nogle elever har svært ved at holde fokus på den konkrete opgave: Efter 5min går en gruppe drenge i gang med en leg hvor de leger at pindene er våben. (bilag 5) Samarbejde: De lave ofte musik i grupper og supplere hinanden uden at det egentlig er noget d har fået besked på. (bilag 5) Påklædning Pigerne er ikke klædt på til en tur i skoven og en af de brokker sig over at hun fryser. (bilag 5) På vej hjem er nogle elever meget trætte, og halv sover, hvor imod andre har masser energi og snak-
--	--	--	--

Kundskabskilde eller læringsmål: De har meget fokus på om de arbejder med kundskabskilde eller læringsmål. Vi snakker lidt om Udeundervisning og han fortæller, at de af og til har fået hjælp af naturvejlederen, men han oplever ikke at de er gode nok til at gøre naturen essentielle som kundskabskilde. Han siger at det for ham er vigtigt at der er et formål ned at tage ud. Hvis man lærer det sammen inde som man kunne lærer ude syntes han ikke man skal tage ud. Han pointerer at der selvfølgelig er nogle gavnlige effekter ved at være ude, ift. Bevægelse og trivsel, men han syntes det er vigtigt at overveje hvad man kan ude som man ikke kan inde. (Bilag 5). Økonomisk støtte: Jacob fortæller, at de har fået bevilliget en bus, så de kan tage på tur til Næstved til Røndebæk natur-skole. Deltagelsen i demonstrationsforløbet giver skolen nogle ekstra økonomiske midler til eventuelle ekstra udgifter. Benytter eksisterende viden og erfaringer: Anette fortæller at de har en erfaring fra tidligere om, at eleverne når de har været ude tidligere har brugt naturen til at skabe lyde.(bilag 4) En af lærerne nævner, at de tidligere har arbejdet mere med udeskole og, at de heraf har en masse erfaring med at arbejde med udeskole. Hun siger: "Tidligere da vi arbejdede mere med udeskole".. Som om de arbejder mindre med det nu. (bilag 4) Fleksibilitet og tid til fordybelse: De er dog enige om at de ikke			ker om både turen, computer spil og meget andet.(bilag5) Lærernes oplevelse: På vej hjem i bussen snakker Anette og Jacob (2) om, at eleverne har en halvtimes undervisning når de kommer hjem.. Men de er enige i, at man ikke kan forlange, at de får noget ud af den halve time. Hvorfor de begge er enige i at de skal have lov til at spise en mad, også sidde og snakke indtil de skal i fritidsordning eller hjem. (bilag 5) Lukket område afgrænset af lærer? Jeg ligger mærke til at der ikke er nogen af eleverne der går på parkeringspladsen. (bilag 6) Udendørs i firkvarterene: Jeg går over i aulaen lidt før det ringer ind, der er næste helt tom nede i indskoling. Alle eleverne er udenfor i frikvarteret. Jacob (2) fortæller mig, at de skal være ude uanset vejr. Doxa/habitus: Jeg snakker med Anette. Hun siger, at mange af de elever som har svært ved at holde struktur er fra 0.klasse. Hun siger at det er strukturen de mangler. Det bliver
---	--	--	---

skal snakke for meget om stedet inden de tager afsted fordi de gerne vil have at eleverne skal være så frie for forudindtagede heder inden de tager afsted. Sådan at deres tilgang bliver åben og legende (bilag 4) Jeg snakke med Jacob(2) der fortæller at det skal være frit for dem at bestemme, i dag handler det om at være på tur, få inspiration og have det sjovt. Han vil gerne inspirere børnene, men han gider ikke sige til dem: <i>nu skal I gøre det eller det</i> han mener at det er bedre at de får nogle ideer og inspiration, men at det skal være lyst betonet. (bilag 5) Generelt virker lærerne afslappede, på trods af, at de er opmærksomme på at de ikke helt har kontrollen og overblikket over hvad det er eleverne laver. De er alle sammen opmærksomme på at det også er lærerigt for eleverne at få nogle friere opgaver. (bilag 6) Aktiviteten giver mulighed for, at eleverne kan gå lidt til og fra aktiviteten, hvilket de gør. Så leger de lidt, hvorefter de kommer tilbage til deres gruppe. Af og til kommer de tilbage fordi de går besked på det, men ofte går de selv tilbage til skole arbejdet uden at en voksen har givet dem besked på dette. Dette styrker deres ansvars for egen læring. (bilag 7). Habitus/Doxa: Anette siger at det er spændende. Hun fortæller at hvis det havde været for tre år side inden hun var startet her på skolen der ville hun ikke have gjort det.. Men efter hun er blevet lærer her er det noget helt andet. De snakker lidt om hvordan det er at være skolelærer på Flak-			for frit for dem. De er ikke vant til at skulle arbejde under så løse rammer. Eleverne fra 0.klasse kommer lige fra børnehaven de er vant til, at når der ikke er klare rammer så må de mere eller mindre gøre som de vil. Udemiljøet er forbundet med frikvarterer. (bilag 7)
--	--	--	---

kebjergskole. Jacob(1) fortæller at der er en meget åben tilgang på skolen, man har mulighed for at afprøve ting og sager.. Jacob: <i>"nogen gange er vi ude på dybt vand, men det er bare en del af det, det gør ikke noget her.. Det er ligesom en del af den kultur der er at man kan afprøve ting nye ting"</i>. På vej hjem i bussen snakker jeg med Jacob (2) Han fortæller, at han har været ansat på skolen i 1 år. Han har tidligere arbejdet på en fri skole. Han fortæller, at de her var meget ude.. Men at meget af undervisningen udenfor egentlig ligeså godt kunne være foregået indenfor fordi den var magen til den indenfor. Han fortæller at der på Flakkebjerg Skole er mere fokus på at det skal give mening for det der læres at man skal rykke undervisningen ud. Jacob (2) fortæller, at han er stor tilhænger af at bryde rammerne for undervisningen og fortæller at det er noget han ofte gør. Han fortæller at det er meget typisk på denne skole, men at det måske også skyldes at den er så lille. "Man ved altid hvad der foregår i de forskellige klasser og det er let at samarbejde med andre lærer". Tur: De tre lærere virker rolige ved situationen, på trods af, at de ikke helt ved hvor de skal hen, virker de ikke til at være usikre eller nervøs over det. (bilag 5) Dokumentation: De snakker om dokumentationen og finder ud af at de faktisk skal indsende dokumentationen allerede d.29. marts, hvilket er inden deres forløb.. Det har de slet ikke helt været opmærksomme på. (bilag 4)			
---	--	--	--

Fokus på andre ting: Det meste af snakken går på brugen af solotaksonomi, og ikke så meget på det med forankring af ude og ind i undervisningen. (bilag 4) Anette siger at der er mange af dem der har meget svært ved at blive i deres gruppe, så det er i virkeligheden mere en samarbejdsøvelse end noget andet. I mens vi står og snakker får hun øje på en af pigerne fra 1. klasse som hun har ledt efter. Hun går hen til hende og fortæller hende at hun skal blive i den gruppe hun er blevet inddelt i. Anette kommer tilbage til mig og siger at der er nogle af eleverne som har svært ved at koncentrere sig om gruppe arbejdet når de er ude.(bilag 6) Skolen: det er en meget lille skole, men små klasserum og der er ikke langt fra ende til anden. Der er til gengæld rigtig stort ude miljø. (bilag 5) Nye udfordringer og input: Anette giver udtryk for at det ligeså vel som for eleverne også giver lærerne noget energi og glæde at skulle en tur ud af huset. Hun fortæller, at de ikke har forberedt noget, og det er tydeligt at dette er uvant, det er således også nye rammer for lærerne (bilag 5) Diversitet i undervisningen: I modsætningen til Anette giver Jacob(2) dem en lidt mere konkret opgave, men stadig med frie tøjler.(bilag 5) Benytte egne kompetencer som lærer, autencitet Det er tydeligt at Jacobs (1) musikalske kendskab bidrager til aktiviteten. Han ved hvordan			
--	--	--	--

man kan bruge instrumenterne, til trods for at han ikke har prøvet dem før kan han derfor skabe forskellige lyder. (bilag 5) Engagement fra lærer: Jacob (2) sætter ikke krav til, at eleverne skal deltage, men han deltager selv, og det lader til at tiltrække eleverne. Han går hele tiden rundt spiller lidt et sted og så et andet. Måske lidt for at inspirerer eleverne. Eleverne spejler sig i hinanden og i Jacob.(bilag 5) Opbakning fra skoleleder: (skolelæren kan have bestemte interesser i at udeundervisningen bliver en succes.) Skolelederen Lisbeth virker meget begejstret for projektet. Og de har ikke umiddelbart generet hende at eleverne har larmet og løbet rundt i undervisningen.(bilag 6) Skolelederen Lisbeth kommer forbi imens jeg snakker med Jacob(2) om eleverne. Hun siger uden først at hilse: "<i>Det var simpelthen så sjovt at sidde på sit kontor, og så kunne man lige pludselig høre en masse sjove lyde, så kiggede jeg ud af vinduet og så at alle indskolingseleverne løb rundt udenfor og slog på alt mulig forskelligt</i>" Struktur i det ustrukturerede: Jacob(1) fortæller, at de skal fortsætte med at arbejde med deres instrumenter. Enkelte elever kommer med forskellige både positive og negative tilråb. Jacob(1) fortæller at det er vigtigt at de bliver i de grupper de er blevet delt ind i. (de introducere og afslutter altid dagen samme sted, dette giver eleverne en genkendelighed) <i>Eleverne får besked på at de skal holde sig i grupperne, alligevel er der mange der ikke rigtig kan finde ud af det.. Det lader således til at være en ekstra udfordring</i>			
--	--	--	--

for samarbejdet. Inden de bliver sluppet løs siger Jacob (1) igen: <i>"Det er meget vigtigt at I bliver i de grupper i er blevet inddelt i, det er et fælles projekt"</i>. Herefter får eleverne besked på at komme i tøjet og alle styrker ud på gangen for at tage tøj på. (bilag 6) Rammerne giver lærerne en ekstra udfordring når de skal vurdere hvad eleverne har lært, men da der er et objektivi mål med aktivitet er alle nødt til at deltage på en eller anden måde. (bilag6) Skift tager tid: Det gå ofte meget tid med at få samling på eleverne når de skal have fællesbeskeder. Det har selvfølgelig betydning for hvor meget tid de har til at lave de aktiviteter de har planlagt.(bilag 7) Uforudsete hændelser: Lige da jeg kommer ud kommer en af drengene fra 1.klasse løbende hen mod mig, og fortæller at en af pigerne er væltet, og har fået blodnæse. Jeg går med ham hen til hende. Hun bløder fra næsen og siger det gør ondt inde i munden. Jeg tager hende i hånden og vi går hen og til Anette, som får hende med ind. (bilag6) Eleverne bliver lidt utålmodige da der går ca 10min med at få styr på hvem der skal have hvilke iPads. Anette forsøger at tysse på dem når de bliver for højlydte (bilag 7) Brugen af teknologi i udeundervisning: En gruppe kommer hen og vil afspille deres musik for Jacob (2). De diskutere om hvem der skal have ipaden næste gang. <i>'Jeg ha sket ikke haft den'</i> siger en af pigerne. (bilag 7) Forskelligt læringsudbytte: Jeg snakker kort med Jacob (2).			
--	--	--	--

Vi snakker om, at de fleste grupper er blevet færdige, han siger 'nogle med mere arbejde end andre' <i>'Det er svært at være kreativ på kommando'</i> Han fortæller at de er vigtigt at der er god tid i sådan et forløb som dette. Det kan godt være, at eleverne også bruger tid på andre ting når de er ude, men de får stadig noget ud af det læringsmæssigt. Samtidig er der mulighed for at de elever der har svært ved at finde ud af opgaven, har god tid til at løse den. Alle når i mål: Stemningen er rigtig god i klassen mens de hører stykkerne. Eleverne klapper efter afspilningerne og hujer af hinanden			

Evt. ekstra tema om hvad udeskole undervisningen bidrager til?

Analysens opbygning

Analysere empiri fra Flakkebjerg, laver delkonklusioner/opsummeringer for hvert spørgsmål. Herefter foretages en komparativ analyse del, hvor sortedamsskolens empiri inddrages og alle arbejdsspørgsmålene samles og sammenlignes.. Dette fungerer også som en afrunding på hele analyse delen. benytter

Tanker om læring: samarbejde, musik lyd, bevidsthed om nærområdet, hvordan kan man benytte skolens områder, teknologi -hvordan bruger man ipaden og programmet.

Der har været god tid til at de har kunnet arbejde med projektet, mange af grupperne har brugt tiden på en masse andre ting, men de har i sidste ende også fået lavet noget.

Nogle andre grupper har været meget fokuserede og arbejdet motiveret med opgaven.

De løse rammer og det at der er god tid giver mulighed for at alle kommer i mål og opnår succes.

Bilag 14: Meningskondensering Sortedamsskolen

Hvad opleves som betydningsfuldt for implementering af udeskole?	Hvordan influerer nærmiljøet på udformningen af udeskole?	Hvordan kommer elevernes kendskab til naturen til udtryk?
Struktur: Dagen starter i klassen hvor Claus gennemgår hvad dagen byder på. Han fortæller at det er en mix dag, fordi de blander fag og hvor de skal være. Efter noget tid samler Claus eleverne. Han fortæller dem at vi nu skal ud på gaden og, at han er alene lærer med dem, derfor skal de høre efter hvad han siger. Han fortæller, at de skal gå blive i deres grupper. Claus samler hele tiden op på de ting de snakker om, det de har snakket om i klasseværelset får han inddraget i deres samtaler udenfor. Det lader til at fungere godt med opsamlinger undervejs, eleverne virker opmærksomme og lyttende, på trods af flere distraherende elementer i omgivelserne. Manglende plads på skolen: Han fortæller at der er lidt over 700 elever på skolen. Denne del er indskoling her er de omkring 250 elever. Gården er ikke særlig stor, og der er ikke meget plads til leg eller boldspil, slet ikke hvis der er mange elever. -Det er svært for Claus at nå rundt til eleverne. De er gode til at gøre det de skal, men efter 4-5 min fjoller de meget. Samtidig kommer en anden klasse ud. Det lader til de har frikvarter de løber rundt og leger, spiller fodbold og slås med hjemmelavede sværd. Jeg snakker lidt med Claus om det. Han nævner selv at det er svært når de andre klasser kommer ned. Imens vi snakker, bliver en boldt skudt hen hvor eleverne står. Legepladsen er lille og det mærkes tydeligt at der kommet en klasse mere. Eleverne er dog gode til at fortsætte øvelser på trods af megen larm. Claus er rolig som lærer og lader ikke til at være urolig ved at gå ude med dem, heller ikke selvom der langt fra er samling på	Bymiljø: Vi går lidt. Herefter snakker Claus lidt om hvor vi går, hvad gaderne hedder. Nogle af eleverne fortæller hvor de bor. Eleverne får til opgave at gætte hvor lang en side gade til Ryesgade er. Alle hold skal komme med et bud. Her efter skal de med skridt mål forsøge at måle vejen. Når de har gjort det skal de måle vejen med deres meter snor. Til allersidst får en af eleverne lov til at måle vejen op med et målehjul. De snakker lidt om de forskellige gæter. Alle elever deltager i øvelsen. Nogle mere engagerede end andre.. Rødtråd: Her går vi samme rute som eleverne gjorde i formiddags. Denne gang går vi fra gade til gade og Claus fortæller om gadenavnene. Gaderne er nemlig opkaldt efter kanslere OL. Fra krigen i 1848-50 som han fortalte om i formiddags Aktivering af eleverne: Efter vi har gået i ca. 7 min skal eleverne finde ud af hvor vi er på deres kort.	Det tager dem noget tid at finde deres tøj. Eleverne har svært ved at komme i tøjet og finde deres målesnore. Enkelte af drengene går ud uden jakker, hvorefter Claus fortæller dem at de altså skal være ude en times tid og at de derfor bliver nødt til at tage noget mere tøj på. Der går ca. 10 min fra vi er i klassen til alle er nede. Da vi kommer ned har enkelte elever ikke fået jakker med. Så dem skal de op og hente. Eleverne er gode til at følge med når de går fra sted til sted for at måle. Byliv: Undervejs brokker nogle af eleverne sig over at det er koldt. Mange af dem har ikke så meget tøj på. Claus fortæller han fortalte dem at de skulle være ude i går. Men at det er sjældent de har rigtig varmt tøj med. Eleverne måler alle mulige forskellige ting imens de er ude. Også uden at Claus beder dem om det. Alle elever skal være ude i pauserne, uden undtagelse. Skolen er i 3 etager, og der er ikke så meget gangplads.

eleverne. Kobling ude/inde: De skal opmåle den rute de gik da de var ude. Udnyttelse af nærområdet kan give ekstra læring: Ved at lave udeskole i nærområdet kan man øge elevernes læringsudbytte, da de når de færdes der uden for skole tid, måske vil kunne genkende og bliver mindet om det de har lært i skolen.		
--	--	--

Bilag 15:lærer på flakkebjerg Skole

Anette: børnehaveklasseleder, ansat på skolen siden december 2014, født i 1966

Jacob E.: Uddannet pædagog. Ansat på skolen siden april 2015, underviser i musik, idræt og engelsk. Primært i indskoling og på mellemtrin. Født i 1975

Jacob S.: Uddannet lærer, underviser i matematik, historie og musik. . Primært i indskoling og på mellemtrin. Han har været ansat på skolen siden oktober 2009. Født i 1977

Janni: Uddannet lærer. Underviser i matematik, natur og teknologi, billedkunst og idræt i indskolingen. Hun har været ansat siden 2012. født i 1967

Anne: Uddannet lærer, underviser i dansk og almindelige skoledag i indskolingen. Hun har været ansat siden 2012 og er født i 1960

Bilag 16: Konceptpapirer

Skabelon til beskrivelse af demonstrationsskolens udeskolepraksis (koncept)

Konceptbeskrivelsen af skolens udeskolepraksis har flere formål. Den skal støtte demonstrationsskolen i udviklingsprocessen, idet den peger på nogle områder, som det kan være frugtbart at overveje. Den skal også fungere som en del af erfaringsopsamlingen i projektet generelt og til skolen selv, og herunder skal den bruges som en form for selvevaluering af skolens arbejde med at udvikle udeskolepraksis. Beskrivelserne skal samtidig kunne bruges som udgangspunkt for formidling af erfaringer og forskellige praksisser til inspiration for andre skoler.

Det er planen, at demonstrationsskolerne udarbejder beskrivelsen tre omgange, hvor det er meningen at der 'fyldes' mere og mere på, samt at der justeres i det tidligere lavede, hvis der er behov. Beskrivelsen kan også løbende justeres, hvis dette ønskes.

Første gang i sammenhæng med forandringsmodellen forud for sommerferien (uge 27). Det vil være 1. version. Heri er det dog ikke alle elementer i nedenstående der indgår, da dette først kan laves når skolen har nogle erfaringer.

2. version færdiggøres i uge 45 (2015), og er en slags midtvejsevaluering, hvor skolen har lidt erfaringer som dermed kan komme med, men hvor der måske også er behov for at justere lidt i det der er udfyldt i version 1.

3. version færdiggøres i uge 21 (2016), og er en slag slutevaluering, samt kan hvis skolen ønsker det anvendes til at rammesætte det kommende års arbejde med udeskole.

Hvis der er andre forhold ift. skolens arbejde med udeskole end de nedenstående, som skolen ønsker også at beskrive, kan der blot tilføjes flere rækker.

Udfyldes hvornår	Skriftlig beskrivelse af skolens udeskolepraksis med udgangspunkt i følgende	
1. version. Opdateres i 2. og 3. version	Skoledata	
	Kommune	Slagelse
	Skolenavn	Flakkebjerg
	Antal elever	Ca. 135
	Klassetrin og antal spor	7 klasser - 1 spor
	Skolens placering ift. by (ca. størrelsen på byen), grønne områder.	Skolen er beliggende i landsbyen Flakkebjerg ca. 10 km. syd for Slagelse. Der er ca. 450 indbyggere i Flakkebjerg, men skoledistriktet omfatter udover selve Flakkebjerg By også landsbyerne Flakkebjerg Stationsby, Fårdrup, Snekkerup, Halkevad, Skørpinge, Høve og Oreby
	Antal lærere og pædagoger der arbejder med udeskole	Det gør alle lærere – dvs. 9 samt 2 undervisningsassistenter. Der er ingen SFO tilknyttet skolen, så der er ingen faste pædagoger tilknyttet undervisningen. Skolens ene støttepædagog deltager, men har ikke ansvar for undervisningen.
	Udeskolestyregruppe	Der er nedsat en styregruppe, som repræsenterer alle fag og både indskoling og mellemtrin. Gruppen består af lærerne Anne Frederiksen, Janni Andersen, Jeanette Klein og Winnie Søborg samt skoleleder Lisbeth Bergstedt
1. version. Opdateres i 2. og 3. version.	Udfyldt af	Styregruppen
	Vejen til udeskole [beskriv gerne hvordan opbakningen er]	
	Forældreopbakning	Opbakningen fra forældrene er god, og ansøgningen til projektet er sendt med bestyrelsens fulde opbakning.
	Læreropbakning	God – alle lærere skal deltage
	Ledelsesopbakning	God
	Eleveopbakning	Eleverne er normalt glade for udeundervisningen
1. version. Opdateres i 2. og 3.	Udeskolekoordinator, vejleder eller lignende ressourceperson på skolen	Nej
	Begrundelse for udeskole [Der vil være en vis sammenhæng med forandringsmodellen]	

version.	Hvorfor har vi valgt at udvikle udeskole (del-tage i projektet)?	Vi har ønsket at udvikle udeundervisningen som metode i forhold til at styrke mangfoldighed af metoder i udviklingen af den læringsmålstyrede undervisning og eleven som synligt lærende (Visible Learning) Vi ser udeundervisning bredt som undervisning, der afvikles i uderummet eller udenfor skolens matrikel.
	Hvilke særlige fordele opleves på vores skole?	Der er et godt arbejdsmiljø og en høj grad af tillid og åbenhed blandt medarbejderne. Der er en høj grad af fleksibilitet og forandringsparathed. Engagementet blandt elever, forældre og medarbejdere er højt. Der er en stor tilfredshed med skolen blandt forældrene og en høj grad af tillid til skolen og lærerne. Forældrene er en aktiv del af skolen og giver ofte en hjælpende hånd som chauffører, praktiske medhjælpere eller andet efter behov. Skolen har en fantastisk beliggenhed og gode udearealer – men langt til en større by og dyr og dårlige trafikforbindelser, hvis vi skal udenfor distriktet. Der er en rummelig og inkluderende skolekultur og en stor interesse for varierede undervisningsformer.
	Andet	
1. version. Opdateres i 2. og 3. version.	Beskrivelse af udeskolepraksis og organisering <i>[Beskriv hvordan udeskole skal/er organiseret og hvordan det praktiseres]</i>	
	Fag	Pt. anvendes udeskoleundervisning mest i fagene: dansk, matematik og natur/teknologi Målet er at det anvendes i alle fag, når det er den didaktisk mest hensigtsmæssige metode til opfyldelse af læringsmålet for en given elev i en given sammenhæng.
	Klassetrin	Udeundervisning praktiseres i princippet i alle klasser – der er nok en overvægt af aktiviteter i indskolingen.
	Omfang (fx fast en halv dag om ugen året rundt)	Da udeundervisningen er én blandt mange metoder, som anvendes når det fremmer opfyldelsen af læringsmål er den ikke bundet til bestemte dage eller tidspunkter.
	Hvordan er organiseringen af timer/lektioner med udeskole? Fx: • mere end en lærer/pædagog når undervisning foregår ude • inddragelse af understøttende undervisning • er det samme lærer/pædagog, der forestår udeskole eller skiftes mellem personer?	Undervisningen organiseres, så målopfyldelsen fremmes. Udeundervisningen indgår i den almindelige fagdelte undervisning, som normalt varetages af en lærer. Alle skolens lærere kan/kan på sigt varetage udeundervisningen i de fag, de underviser i. Hvis det enkelte undervisningsforløb kræver særlige forhold – flere voksne, længere sammenhængende tid eller lign. omlægges skemaet og undervisernes timer, så forløbet tilgodeses.
	Hvordan er udeskole organiseret på skolen? (teamorganisering (årgange, fag), skemalægning, ressourceperson mm.)	Udeundervisningen kan være organiseret klassevis, holdvis eller trinvis afhængigt af emne og læringsmål. Der er en tradition for fleksibilitet til arbejdstilrettelæggelsen som gør, at det ikke er nødvendigt med særlige hensyn i forhold til skemalægning.
	Hvor undervises der, når undervisningen flyttes udenfor klasserummet (fx i grønne	Der undervises ofte i skolegården – dvs. i asfaltgården eller på skolens øvrige udearealer. Vi har store

	omgivelser, kulturinstitutioner øvrige steder i lokalområdet)? Herunder om det er et fast sted (fx en overdækket opholdsplads/base, bålplads, redskabsskur el. lign.) eller det veksler mellem forskellige lokaliteter afhængigt af undervisningens indhold?	grønne områder med græs, træer og buske. Afhængigt af undervisningens indhold. Hylleåsen med å og græsningsarealer for områdets geder ligger tæt på skolen, som råder over en træk-vogn med diverse udstyr til brug for kortere ”ekspeditioner”. Vi har søgt om penge til en overdækket bålhytte, til brug som ude-klasse-værelse, og vi er i gang med at overdække et af skolens gamle læskure, som vi regner med at kunne indrette og bruge til naturfags-lokale. Ude-livet er en fast og integreret del af skolens hverdag – således foregår det daglige bevægelsesmodul også udendørs. Både elever og lærere er således vant til at være påklædt efter vejret.
	Er der indgået aftaler med eksterne, fx naturskoler, virksomheder, lodsejere mv? Hvad omfatter en evt. aftale?	Vi bestiller ofte uv-forløb gennem Slagelse Naturskole. Vi har ingen faste aftaler med lokale lodsejere eller virksomheder, men har mulighed for at træffe aftaler med Århus Universitet (Flakkebjerg), Flakkebjerg Efterskole, lokale landmænd/kyllingeavlere mv. når det er relevant i forhold til undervisningen. Skørpinge Landsbylaug er i gang med at etablere et græsningslaug i området omkring Mindelunden. Samarbejde i den sammenhæng kan overvejes, men vil give transport-udfordringen. Der er en høj grad af velvilje overfor skolen, og flere forældre benyttes også som gæstelærere – f.eks. biolog Anna Fjordside.
	Hvordan bliver læringsmålstyret undervisning (forenklede Fælles Mål) integreret i udeskolen (fx ift. årsplaner, evaluering af undervisningen)?	Udeskolen har ingen særlig position i forhold til den øvrige undervisning.
	Er der særlige fokuspunkter ift. elevgruppen/grupperne, herunder elever med specialpædagogiske behov?	Der er ingen særlige fokusområder - udover en erfaring for, at nogle af de inkluderede elever med særlige behov oplever udeundervisningen som mere motiverende, og at andre elever med særlige behov udfordres, hvis der ikke er opmærksomhed på, at deres behov for struktur organisering og faste rammer også skal tilgodeses, når undervisningen flyttes ud.
	Andet	
	Udfordringer/barrierer og løsninger i det konkrete udeskolearbejdet [beskriv i prosa nedenstående punkter]	
1. version. Opdateres i 2. og 3. version	Hvilke udfordringer opleves (som de største) i forhold til det konkrete udeskolearbejde? (fx skemalægning, samarbejde, fagligt indhold, vejr/påklædning mv.)	I: Vi mangler overblik over: - mulige uderum i lokalområdet – primært læringsrum som kan anvendes som kundskabskilder - deres potentiale i forhold til læringsmål i fælles mål for fagene - inspiration/idéer til konkrete undervisningsforløb med udgangspunkt i de eksisterende lokale læringsrum II: Vi skal blive mere bevidste, systematiske og reflekterede i at anvende uderummet og i at reflektere didaktisk over anvendelsen af uderummet ud fra flere

		dimensioner: 1: Uderummet som læringsarena og/eller kundskabskilde. 2: Valg af arbejdsmetoder: 1: projektløsende, udforskende praksisforsøg eller 2: skabende, kreative leg-baserede forsøg 3: Læring gennem: 1: brug af krop og sanser eller 2: gennem kommunikation og sociale handlinger 4: Lærerens opgaver og roller i undervisningsforløbet 5: Vægtningen af "ude og inde" skal sikre at oplevelsesdimensionen (den personlige hukommelse) og handlingsdimensionen (handlingshukommelsen) kobles sammen med forståelsesdimensionen (den semantiske hukommelse) III: Vi er udfordrede af begrænsningerne i transportmuligheder til uderum udenfor selve Flakkebjerg. Det ville være smart med en "drejebog" for forældrekorset, så denne mulighed er let at benytte, når vi skal længere væk i udeundervisningen.
	Hvilke løsninger/aktiviteter kan imødekomme udfordringerne?	
Særligt 2. og 3. versions	Andet	
2. og særligt 3. version	Gode erfaringer <i>[Beskriv de erfaringer I har gjort, herunder hvad andre kunne have gav af at overveje]</i>	
	Hvilke gode erfaringer har I oplevet med udeskolepraksis?	
	Fx: • faglige resultater • ændrede sociale relationer (nye roller, nye kompetencer i spil) • trivsel	
	Har I negative erfaringer med udeskole?	
	Hvilke råd vil I give til kommende skoler ift. opstart og arbejde med udeskole (herunder de største udfordringer og vigtigste løsninger)?	
	Samarbejder, organisering mv	
	Uddannelse/efteruddannelse	
Version 2 Opdateres i version 3.	Udviklingsproces <i>[For at indsamle erfaringer med udviklingsprocessen og eventuelt at blive endnu skarpere i denne, herunder samarbejdet med konsulenten beskrives følgende]</i>	
	Hvordan vurderes arbejdet med forandringsmodellen og denne konceptbeskrivelse af udeskole, herunder udfordringer, mål mv.?	
	Hvordan vurderes samarbejdet i udeskolestyregruppen?	
	Hvordan vurderes samarbejdet med konsulenten?	
3. version	Evaluerings af forløbet generelt, herunder	

- En kritisk feltanalytisk undersøgelse af udeskolepraksis i folkeskolen

	evaluering af udbytte ift. målsætninger.	
3. version	Videre udvikling af skolens udeskolepraksis <i>[Beskrivelsen er primært fokuseret på skolen arbejde med udeskole efter endt konsulentstøtte. Kan eventuelt laves i forlængelse af en ny/justeret forandringsmodel for skoleåret 2016/17]</i>	
	Hvordan evaluerer og videreudvikler skolen sin udeskolepraksis?	
	Hvilken udvikling skolen har fokus på det kommende år ift. udeskolepraksis?	
	Hvilke indsatser skal der til for at opnå disse?	
	Deltagelse i netværk	
1., 2. og 3. version.	Andet [Hvis der er andet i relation til udeskolepraksissen skolen ønsker, at beskrive, herunder eventuel video eller andre bilag]	
	Andet	
	Video Video (valgfri og evt. som en del af/input til følgeforskningen, fx to eksempler på god/eksemplarisk praksis fra hver demonstrationsskole).	
	Evt. Bilag Evt. bilag må meget gerne vedlægges, fx hjemmeside, evalueringer, politik mm. i relation til udeskole.	