

Betydning i og af udeskole

Speciale i Idræt og sundhed

Jacob Bahn

Institut for Idræt og biomekanik

Syddansk Universitet

Vejleder: Søren Andkjær

Antal anslag/normalsider: 182.414 /76

Afleveringsdato: 31. marts 2009

Indholdsfortegnelse

1 Resume.....	5
2 Abstract.....	6
3 Indledning.....	7
3.1 Udeskole.....	7
3.2 Formål.....	7
3.3 Lutvann-projektet (2000-2003).....	8
3.4 Problemformulering.....	8
3.5 Struktur.....	8
4 Metode.....	10
4.1 Hermeneutisk metode.....	10
4.2 Det retrospektive perspektiv.....	10
4.2.1 Episodiske minder.....	11
4.2.2 Kollektiv erindring.....	11
4.2.3 Sin egen historieskriver.....	12
4.2.4 Afrunding af det retrospektive perspektiv.....	12
4.3 Børneperspektivet.....	13
4.4 Det kvalitative interview.....	15
4.5 Analysearbejdet.....	16
4.6 Validitet.....	17
4.7 Udvalgelse af informanter.....	18
4.7.1 Eleverne.....	18
4.7.2 Lærerne.....	19
5 Udeskole - Baggrund og hypoteser.....	20
5.1 Udeskoledagen.....	22
5.2 Øvrig litteratur.....	23
5.3 Undervisningen – 1. kategori.....	23
5.3.1 Undervisningsmiljø.....	23
5.3.2 Undervisningsmetoder.....	24
5.3.3 Læring.....	24
5.3.4 Variation og former.....	26
5.3.5 Antagelser.....	27
5.4 Naturen - 2. kategori.....	27
5.4.1 Cyklusser og liv i naturen.....	27
5.4.2 Naturen 'trigger'.....	27
5.4.3 Egenverdi og værdier.....	28
5.4.4 Undervisning i naturen.....	29
5.4.5 Variation og invitation.....	29
5.4.6 Trivsel og selvværd.....	30
5.4.7 Opsummering.....	30
5.4.8 Antagelser.....	31
5.5 Fysisk aktivitet - 3. kategori.....	31
5.5.1 At være ude.....	31
5.5.2 Leg.....	32
5.5.3 Aktiviteter.....	32
5.5.4 Kontraster.....	32
5.5.5 Fysisk udvikling og mestring.....	33
5.5.6 Antagelser.....	33
5.6 Det sociale - 4. kategori.....	33

5.6.1 Lærer-elevrelationer.....	34
5.6.2 Elev-elevrelationer.....	34
5.6.3 Samarbejde og selvstændighed.....	35
5.6.4 Mestring - at vise sig frem.....	35
5.6.5 Opsamling.....	36
5.6.6 Antagelser.....	37
5.7 Opsummering.....	37
6 Interviewundersøgelserne – analyse og resultater.....	37
6.1 Skolerne og informanterne.....	38
6.2 Citater og lydfiler.....	39
6.3 Den primære undersøgelse.....	40
6.3.1 Undervisningen.....	40
6.3.1.1 Undervisningsmetoder.....	41
6.3.1.2 Kundskaber.....	42
6.3.1.3 Læring og leg.....	43
6.3.2 Naturen.....	44
6.3.2.1 Natur og skole.....	44
6.3.2.2 Skole uden udeskole.....	45
6.3.2.3 Frisk luft og fysisk aktivitet	46
6.3.3 Fysisk aktivitet.....	46
6.3.3.1 Aktivitet i udeskolen.....	46
6.3.3.2 Aktivitet og variation.....	47
6.3.3.3 Fysisk aktivitet og naturen.....	47
6.3.4 Det sociale.....	48
6.3.4.1 Lærer-elevrelationer.....	48
6.3.4.2 Samarbejde.....	48
6.3.4.3 Selvstændighed.....	49
6.3.4.4 Skolemiljø.....	50
6.3.5 Resultater af den primære interviewundersøgelse.....	51
6.3.5.1 Undervisningen.....	51
6.3.5.2 Naturen.....	52
6.3.5.3 Fysisk aktivitet.....	52
6.3.5.4 Det sociale.....	53
6.3.5.5 Opsummering.....	53
6.4 Den sekundære interviewundersøgelse.....	54
6.4.1 Lærerne.....	55
6.4.2 Forholdet til naturen.....	55
6.4.3 Forholdet til hinanden.....	56
6.4.4 Faglige kundskaber.....	56
6.4.5 Resultater af den sekundære interviewundersøgelse.....	57
7 Diskussion og teori.....	58
7.1 Den primære og den sekundære interviewundersøgelse.....	58
7.2 Den primære interviewundersøgelse og udeskolelitteraturen.....	60
7.2.1 Undervisningen.....	61
7.2.2 Naturen.....	63
7.2.3 Fysisk aktivitet.....	63
7.2.4 Det sociale.....	64
7.3 Betydning af natur og fysisk aktivitet – teoretisk diskussion.....	67
7.3.1 Fysisk aktivitet.....	68
7.3.1.1 Aktivitet.....	68

7.3.1.2 Inaktivitet.....	68
7.3.1.3 Aktivitet og udvikling.....	69
7.3.1.4 Aktivitet og læring.....	69
7.3.1.5 Lyst til og behov for aktivitet.....	70
7.3.1.6 Glæde ved bevægelse.....	70
7.3.1.7 Aktivitet og aktør.....	71
7.3.1.8 Aktivitet og selvværd.....	71
7.3.1.9 Opsummering.....	72
7.3.2 Naturen.....	72
7.3.2.1 Naturoplevelsen som kommunikation.....	73
7.3.2.2 Aktiv dialog.....	74
7.3.2.3 Uforudsigelighed, variation og sundhed.....	74
7.4 Diskussion af metode.....	76
7.4.1 Hermeneutikken.....	76
7.4.2 Det kvalitative interview.....	76
7.4.3 Børneperspektivet og det retrospektive perspektiv.....	76
7.4.4 Omfang.....	77
7.4.5 Sprog.....	77
7.4.6 Andre forhold.....	77
8 Konklusion.....	79
9 Perspektivering.....	80
9.1 Børneperspektivet.....	80
9.2 Udeskole, etnicitet og integration.....	80
9.3 Praksis og virkning.....	80
Litteraturliste.....	82
Bilag 1 – Forskning om natur, sundhed og velvære.....	85
Bilag 2 – Interviewguide, elever.....	86
Bilag 3 – Interviewguide, lærere.....	88

Betydning i og af udeskole

1 Resume

Det relativt nye fænomen udeskole har allerede været genstand for en del forskning, der indikerer flere positive effekter ved denne måde at arbejde på. Den forskning, der er foretaget, tager primært udgangspunkt i forskernes og lærernes observationer, opfattelser og vurderinger, og selv om der er flere undersøgelser, der fokuserer på elevernes udbytte af udeskoledagene, mangler der studier, der tager børneperspektivet; der lader eleverne selv fortælle.

I denne opgavens første del er børneperspektivet centralt. Gennem interviews med tidligere elever på Lutvann Skole undersøges, hvad der har haft betydning ved udeskolen, når man ser tilbage. Opgaven undersøger således denne betydning i et retrospektivt perspektiv. På Lutvann Skole kommer alle i udeskole én hel dag om ugen gennem skolens samtlige syv år, og praksis i udeskolen findes dokumenteret i et større forskningsprojekt (Bl.a. Jordet 2002; 2003). Man kan hos disse tidligere udeskoleelever finde den formodede største påvirkning af udeskole, hvorfor de er interessante informanter i spørgsmålet om, hvad det har betydet at gå i udeskole. Lutvann Skole ligger i Norge, hvor man efter syv års barneskole skifter til ungdomsskolen. De interviewede elever skiftede i sommeren 2008 fra barneskolen Lutvann til ungdomsskolen Haugerud. De tidligere udeskoleelever har således mulighed for at sammenligne udeskole med ikke-udeskole og dem selv med nye klassekammerater. Elevernes nye lærere indgår også i undersøgelsen, da de muligvis kan bidrage med viden eller udsagn, der kan kaste yderligere lys over sagen.

Da opgaven ikke kan omfatte samtlige betydninger, og dermed må begrænses, vurderes, hvilke aspekter i udeskolen, der har haft størst betydning. Svarene er relativt entydige: Det er naturen og det at kunne være fysisk aktiv, der har betydet mest ved at gå i udeskolen på Lutvann, en betydning der forbindes med glæde..

Opgavens anden del er en teoretisk undersøgelse af, hvorfor det er netop dette, har størst betydning. Glædesfølelsen ser ud til at hænge sammen med en følelse af at være aktør i en dialog, hvor fysisk aktivitet kan ses som elevens svar på naturens tiltale. Fysisk aktivitet er en biologisk, udviklingsmæssig nødvendighed, der giver glædesfølelse, når den får lov til at udleves. Den dobbelte aktørrolle belønner os med glæde, når vi svarer på naturens tiltale med fysisk aktivitet.

Undersøgelsen bygger på interviews med 8 tidligere udeskoleelever og 2 af deres nuværende lærere.

Significance in and of udeskole

2 Abstract

The relatively new phenomenon udeskole has already been subject to some research which indicates several positive effects of the method. The basis of the research that has been carried out has primarily been observations, conceptions and evaluations of researchers and teachers, and though several studies focuses on the yields of the days spent in udeskole, there is a lack of studies that takes the child perspective which allows the children themselves to relate.

In the first part of this thesis the child perspective is central. Through interviews with former pupils at Lutvann School, it is examined what has had significance of udeskole when one looks back. Thus the thesis examines this significance in a retrospective perspective. At Lutvann School all pupils attend udeskole one full day a week through all of the seven years of the school, and the udeskole's practice is documented in a larger study (E.g. Jordet 2002: 2003). With these former pupils of udeskole one may find the presumably largest influence, for which reason they are interesting informants on the topic of what significance attending udeskole evolves. Lutvann School is situated in Norway where pupils after seven years of barnskole shift to ungdomsskolen¹. The interviewed pupils shifted from Lutvann Barneskole to Haugerud Ungdomsskole in the summer of 2008. Thus the former pupils of udeskole has the possibility to compare udeskole to no-udeskole and themselves to new classmates. The new teachers of the pupils too are included in the thesis, as they can perhaps contribute knowledge or statements that throw light on the matter.

As this thesis cannot include all significances and thus must be limited, it is assessed which aspects of udeskole that has had the most significance. The answers are relatively unambiguous: It is the nature and being able to be physically active that have been the biggest significance of attending udeskole, significances that are linked to joy.

The second part of the thesis is a theoretical examination of why exactly this has the biggest significance. The feeling of joy seems to be connected with the feeling of being an active participant in a dialogue where physical activity can be viewed as the pupils responses to the nature addressing them. Physical activity is a biological developmental necessity that gives a feeling of joy when it is allowed to unfold. The role as an active participant rewards us with joy when we respond to the natures addressing us by physical activity.

The examination is based on interviews with 8 former pupils of udeskole and 2 of their present teachers.

¹ Barneskole resembles elementary school from 1st till 7th grade, ungdomsskole middle school from 8th till 10th grade.

3 Indledning

3.1 Udeskole

Udeskolebegrebet er et relativt nyt begreb, men er allerede blevet forsøgt og undersøgt af flere i både ind- og udland. Der findes ikke én fast definition af udeskole, men generelt sagt er udeskole en arbejdsmetode, hvor man inddrager naturen eller andre lokaliteter i nærmiljøet både som ramme og som objekt for undervisningen. I de største udeskoler gør man dette én dag om ugen. I Danmark er Rødkilde-projektet (2000-2003) det største og mest kendte forsøgs- og forskningsprojekt med udeskole, men ifølge Ph.d.-stipendiat Peter Bentsen benytter op imod 290 skoler sig i en eller anden grad af udeskole som supplement til almindelig undervisning. Peter Bentsens definition af udeskole er dog noget bredere, end den man arbejdede med i Rødkilde-projektet, således at også skoler, der 'kun' bruger uderummet en halv dag pr. anden uge, også tælles med². Der er stor enighed blandt udøvere og forskere om, at udeskole er et attraktivt og udbytterigt supplement til mere almindelig klasserumsundervisning.

Den forskning, der er foretaget indtil nu, peger på, at udeskolen har flere positive effekter i forhold til mange aspekter i børns udvikling og skoleliv, blandt andet indenfor læring og kognition, personlig og social udvikling, fysisk udvikling og sundhed. Den litteratur, der foreligger, bygger dog kun på her-og-nu-studier, og tager – primært – udgangspunkt i forskernes og øvrige voksnes observationer og udsagn. Det betyder, at der endnu ikke er lavet nogen undersøgelser, der tager udgangspunkt i hvordan eleverne ser tilbage på deres tid i udeskole, på hvad det har betydet for dem at bruge en del af deres skoletid udenfor, under de rammer som udeundervisningen tilbyder.

3.2 Formål

Det er formålet med opgaven, at undersøge, hvad der – retrospektivt set – har betydning for skoleelever ved at gennemgå et længerevarende systematisk udeskoleforløb. Hovedvægten vil ligge på betydningen *i* udeskole – den betydning barnet oplever ved at gå i udeskole – men også betydning *af* udeskole – den betydning det har haft for barnet at gå i udeskole – vil blive berørt.

Betydningen *i* udeskole handler om de oplevelser barnet har af og fra udeskolen, for eksempel 'det var sjovt, fordi vi gjorde sådan og sådan', 'det var skønt at røre sig så meget', 'det var dårligt at være ude om vinteren, fordi det var koldt' og så videre. Betydning *af* udeskole drejer sig om, hvad disse oplevelser har ført med sig, det kunne være 'fordi de gjorde sådan og sådan, er

² <http://udeskole.dk/media/Reflex%202-2008-6+7.pdf>

eleverne blevet dygtige til det og det', 'eleverne har en veludviklet motorik, fordi der var så meget fysisk aktivitet', 'jeg har lært at klæde mig efter vejrforholdene' og lignende. Det er desuden formålet at undersøge og diskutere elevernes udsagn i et forsøg på at forstå, hvorfor det er et og ikke noget andet, de fremhæver som mest betydningsfuldt.

3.3 Lutvann-projektet (2000-2003)

Et af de mest kendte forskningsprojekter om udeskole fokuserer på Lutvann Skole i Norge. Lutvann Skole er samtidig den udeskole i Skandinavien, der længst har arbejdet mest systematisk med udeskole³. Man begyndte der med udeskole i 1995 og har siden brugt det systematisk som supplement til den øvrige undervisning i alle klasser på alle klassetrin – det vil sige fra 1. til 7. klasse. En elev, der har gået syv år på Lutvann Skole, har således haft udeskole én hel dag om ugen hver uge hele sit skoleliv, og den selv samme udeskole er dokumenteret i rapporterne fra forskningsprojektet⁴. Når man vil undersøge, hvad udeskole har af betydning for eleverne, må elever fra Lutvann således formodes at være de bedste repræsentanter, i og med at det formodentlig er dem, der er blevet præget mest af udeskole. Derfor vil mine undersøgelser tage udgangspunkt i tidligere elever fra Lutvann, og opgavens problem kan således formuleres:

3.4 Problemformulering

Hvad oplever tidligere elever på Lutvann Skole, set i et retrospektivt perspektiv, har haft størst betydning ved at gå i udeskole, og hvorfor fremhæver de tidligere udeskoleelever netop det som mest betydningsfuldt?

3.5 Struktur

Efter **indledning** og **metode** er opgaven bygget op af følgende kapitler:

Baggrund og hypoteser

På baggrund af udeskolelitteraturen, især Lutvann-rapporten, opstilles fire kategorier, indenfor hvilke væsentlige aspekter af udeskolens indhold og form kan placeres.

Disse kategorier bliver således også rettesnor i udførsel og analyse af interviewundersøgelserne.

³ Der findes andre skoler, der har arbejdet med udeskole længere tilbage og i længere tid, men flere af disse har ikke udeskole mere (F.eks. Tokke skole i Norge), eller har kun udeskole i begrænset omfang og/eller kun på de mindste klassetrin (F.eks. Bauneskolen i Nimtofte).

⁴ Det er dog ikke sikkert, at udeskolen sidenhen har været udformet akkurat som i den periode forskningsprojektet stod på. Dette vender jeg tilbage til.

Interviewundersøgelserne – analyse og resultater

I Norge skifter man fra barneskolen til ungdomsskolen mellem syvende og ottende klasse. Eleverne fra Lutvann skifter fortrinsvis til Haugerud Skole, hvor man modtager ottendeklasseelever fra flere skoler i området. På de øvrige skoler arbejder man ikke med udeskole. I den ene undersøgelse bedes tidligere Lutvann-elever i Haugerud Skoles ottende klasse, om at se på sig selv nu og om at se tilbage på tiden i udeskole, for at give deres oplevelse af, hvad udeskoleforløbet har betydet for dem. I den anden undersøgelse bedes lærere i Haugerud Skoles ottende klasse vurdere, om der er en forskel mellem de tidligere Lutvann-elever og de elever, der ikke har været igennem samme form for systematisk udeskole, der kan tilskrives udeskoleforløbet.

Diskussion og teori

Da jeg ikke på forhånd kan vide, hvad der har betydning for eleverne, kan jeg heller ikke, inden jeg kender resultatet af interviewundersøgelserne, opstille et teoretisk fundament for opgaven. I diskussionskapitlet trækkes relevant teori ind, og de væsentligste resultater diskuteres i forhold til denne, med det formål at undersøge, hvorfor det er netop de ting, som eleverne har fremhævet, der har betydning for dem. I dette kapitel vil det også blive diskuteret, i hvor høj grad udeskolelitteraturens antagelser og opfattelser om børnenes oplevelser og udbytter, stemmer overens med elevernes udsagn.

Opgaven slutes af med en **konklusion** og **perspektivering**.

4 Metode

På baggrund af den litteratur der findes om udeskole, primært om Lutvann, opstiller jeg en række kategorier af hvad udeskole indeholder. Disse kategorier bruger jeg til at vurdere og tolke udsagn fra to interviewundersøgelser, en blandt tidligere elever fra Lutvann, og en blandt disse elevers nuværende lærere i ungdomsskolen. Når jeg har analyseret interviewene vil jeg diskutere resultaterne i forhold til relevant teori om de aspekter, eleverne fremhæver. Min overordnede tilgang bliver således hermeneutisk.

4.1 Hermeneutisk metode

Hermeneutikken handler om forståelse og fortolkning for at skabe mening. Man taler om at tolke tekster, hvor teksten kan være en skriftlig tekst, en situation eller kontekst, en talt 'tekst' eller lignende. Fortolkning sker mellem den kontekst eller det fænomen der træder frem og den forsker eller undersøger, der studerer dette. Da tolkningen og det tolkede påvirker hinanden i en kontinuerlig udviklingsproces, taler man om en hermeneutiske cirkel. Den hermeneutiske cirkel – eller spiral – afspejler det sammenspil, at helhed og dele hænger sammen på en sådan måde, at helheden kun kan forstås i lyset af de enkelte dele, samtidig med, at hver enkelt del kun giver mening, når man kender helheden. (Kvale 2004, s. 56-7)

Med en hermeneutisk tilgang, er de informationer, som jeg får ind fra interviewundersøgelsen, fortolkede af de elever og lærere, der udtaler dem. Det er den enkelte informants tolkning af sig selv og sine oplevelser, som jeg får at arbejde med, og i min tolkning af disse tolkninger, bedriver jeg dobbelt hermeneutik. Disse oplysninger giver ikke endegyldige svar, men de giver grundlag for (yderligere) fortolkning og kan bidrage til en øget forståelse af udeskole og elevers oplevelser af udeskole.

4.2 Det retrospektive perspektiv

”It is through 'memory' we can 'recollect' the past and current understanding is made possible” (Roberts 2002, s. 135).

Der er forskel på, om man beder sine informanter om at svare på, hvad de mener, tænker og ved på det tidspunkt, de bliver spurgt, og på at bede dem se tilbage og tale om sine minder – følelser, tanker, erfaringer – retrospektivt. Sagt med andre ord, er der forskel på at se på situationen

som man *er* i, og at se på situationen som man *var* i. ”*Retrospektiv metod handlar om att minnas tillbaka i sitt liv*” (Strander 1997, s. 63). At det kræver en hukommelse er indlysende, men hukommelse er ikke bare hukommelse. For at kunne gøre sig begreb om, hvordan man kan spørge folk, og hvordan man kan forstå de – retrospektive – svar man får, er det vigtigt at forstå, hvordan hukommelse dannes og genkaldes.

I forbindelse med tilbageblik gør blandt mange Rasmussen & Smidt (2001b) opmærksom på, at ”hvad der 'virkelig' skete, får vi ikke at vide” (2001b, s. 2). Dette er der flere årsager til. Som Hastrup citeres for, ”[are] memories ... placed in the time they are remembered, narrated, reinterpreted, sometimes rejected and often forgotten” (Hastrup i Roberts 2002, s. 134). Roberts følger dette op med at sige, at ”the long-term remembering of events ... in the distortions and omissions which arise, has an analogy with rumours and folk tales. ... Recall can be more an 'imaginative construction' of elements into a 'coherent whole' than a 'literal reproduction'” (Roberts 2002, s. 135-6). Hukommelsen eller mindet er altså snarere en rekonstruktion end en egentlig reproduktion eller genkaldelse. Desuden bliver rekonstruktionen til i et 'samarbejde' med den situation man er i, når man mindes, for eksempel når man bliver interviewet. Dette er en fortløbende proces, hvor mindet kan forandre sig gradvist over tid.

4.2.1 Episodiske minder

Når man mindes noget, der ligger længere end et halvt år tilbage, er minderne lagret i langtidshukommelsen⁵. Disse minder kan deles op i 'generaliserede minder' og 'episodiske minder', eller rettere i specifikke episodiske minder og generaliserede episodiske minder. Specifikke episodiske minder er minder om specifikke situationer, der til tider kan genfortælle meget nøjagtigt, mens generaliserede episodiske minder er en sammensmeltning af flere enkeltstående situationer, der ligner hinanden, så de til sidst udgør et samlet minde⁶. (Strander 1997, Rasmussen & Smidt 2001b, Garbarino 1997, Fredens 2004 m.fl.)

4.2.2 Kollektiv erindring

Både i forbindelse med tilblivelse, rekonstruktion og genkaldelse af mindet, er de sociale rammer mindet er knyttet til en væsentlig faktor. På godt og ondt. Gennem fælles erfaring og genfortælling kan mindet styrkes, så det bliver en blivende del af ens hukommelse, og det kan

⁵ På interviewtidspunktet, var det godt og vel et halvt år siden, eleverne var gået ud af Lutvann Skole.

⁶ Blandt andet i Fredens (2004) beskrives en mere detaljeret forståelse og opdeling af langtidshukommelsen, men i henhold til denne pointe er det tilstrækkeligt at forstå samspillet mellem episodisk og generaliseret hukommelse.

genkaldes længe efter. Den fælles genfortælling kan dog også føre til 'overdreven' betydning eller – hvis den fælles genfortælling er forvansket – til 'usand' betydning. (Horsdal 2008, Garbarino 1997)

Marianne Horsdal (2008) minder os om, at ”vi skaber en fælles historie igennem kollektive erindringspraksisser ... [og] når vi taler sammen om fælles oplevelser, skabes der naturligvis særlige kollektive versioner af fortiden, som vi så fører med os videre i livet” (Horsdal 2008, s. 133). Hun henviser i øvrigt til, at ”...hukommelsesforskerne også hyppigt [har] betonet det sociale og fællesskabende aspekt af den episodiske hukommelse” (Ibid.). Konsekvensen er i yderste instans, at det ”...[ikke] bliver muligt at skelne imellem, hvad mennesker kan huske, og hvad de rapporterer om, hvad de kan huske” (Ibid.).

Skal man tage denne (ekstreme) konsekvens for pålydende, er der ingen mening i at lave retrospektive undersøgelser. Erfaring viser dog, at der kan laves god retrospektiv forskning, men der er næppe tvivl om, at man som fortolker skal være meget opmærksom på dette problem: At det kan være svært at skelne mellem, hvad der er den enkeltes egen oplevelse, og hvad der er en fælles.

4.2.3 Sin egen historieskriver

Ovennævnte fare for forvanskning relaterer til andre, men man er også selv en væsentlig kilde til forvanskning. I dannelsen af vores selv har vi brug for at fortælle den historie, der skaber os:

Narratives is the presentation of process, of a self in conversation with itself and with its world over time. Narratives are not records of fact, of how things actually were, but of a meaning-making system that makes sense out of the chaotic mass of perceptions and experiences of a life (Josselson 1995 i Roberts 2002, s. 138-9)

Som Fredens formulerer det ”skriver [vi] hele tiden vor selvbiografi efter den situation, vi befinder os i lige nu” (Fredens 2004, s. 179). Alt efter hvilken situation vi er i, kan vi have behov for at ændre lidt på vores historie, enten ved at lave lidt om på hvad der skete eller ved at 'glemme' noget og huske andet.

4.2.4 Afrunding af det retrospektive perspektiv

Der er selvfølgelig mange andre aspekter, der har indflydelse på, hvordan vi skaber vores historie og vores hukommelse. Disse er komplekse, og skal ikke uddybes yderligere i denne opgave. Overordnet anser jeg følgende aspekter for de væsentligste at være opmærksom på, som fortolker af

interviewpersonernes udsagn:

- Mindet, man får fortalt, er altid en subjektiv rekonstruktion.
- Det kan være svært at skelne mellem personlige minder og kollektiv erindring.
- Man er sin egen historieskriver, og tilpasser sine minder til den historie, man gerne vil skrive.

Om Retrospektiv tilgang som metode, citerer Strander (1997) Ramsøy for at konkludere, at ”*retrospektiv informasjon gir for alle praktiske formål et tilfredsstillende resultat*” (Ramsøy 1997 i Strander 1997, s. 56).

4.3 Børneperspektivet

I min primære interviewundersøgelse er informanterne alle tretten år. Et væsentlig spørgsmål er nu, om børns svar er gyldige som videnskabelige data.

Ikke overraskende konkluderer Andersen & Kjærulff (2003) i *Hvad kan børn svare på?*, at ”*alder...spiller en afgørende rolle for evnen til at besvare de stillede spørgsmål*” (Andersen & Kjærulff 2003, s. 8). Der er mange andre faktorer, der spiller ind på børns evne og vilje til at svare på spørgsmål, men disse er meget komplekse og vil ikke blive inddraget i denne opgave.

Som Andersen og Højlund (2007) gør opmærksom på, er besvarelsen af et spørgsmål en semantisk-kognitiv proces, der består af fire delprocesser, hvor informanten skal:

- *Forstå* spørgsmålet, dvs. bearbejde og tilegne sig de informationer, der ligger i spørgsmålet.
- *Huske* den viden, der har betydning for svaret, dvs. kalde de relevante informationer frem fra langtidshukommelsen, som skal bruges til at besvare spørgsmålet med.
- *Vurdere* de informationer, som ligger i det huskede med henblik på eventuel formidling heraf (i form af svar) til spørgeren. Der foregår med andre ord en sortering af informationerne, hvoraf nogle evt. tilbageholdes.
- *Svare*, dvs. formulere et svar på spørgsmålet.

(Andersen & Højlund 2007, s. 25)

Hvis man som trettenårig ikke kan håndtere en eller flere af disse delprocesser tilstrækkeligt,

kan barnet ikke svare fyldestgørende på spørgsmålet. Det anses dog for at være tilfældet, at de faktisk kan det. Andersen & Kjærulff (2003) konkluderer på baggrund af deres undersøgelser, at det for børn i 13-15 års alderen er mindre væsentligt, hvordan et spørgsmål formuleres, end for de yngre skolebørn (Andersen & Kjærulff 2003, s. 52). På alle områder i deres undersøgelser, synes det at være konklusionen, at skolebørn i 13 års alderen (13-15 år) er rimelig godt kvalificerede til at blive interviewet. Dette ikke mindst fordi, "...forsætlig genkaldelseshukommelse...i 11- eller 12-årsalderen er lige så udfoldet som en voksens" (Garbarino 1997, s. 81).

Andersen & Højlund (2007) minder os om Piagets udviklingsteori, i hvis "femte og sidste fase (fra ca. 11 til 15 år) børnenes kognitive funktion (fx mht. formel tænkning, negationer, logik) [er] tæt på at være fuldt udviklet" (Andersen & Højlund 2007, s. 29). Dette når også Garbarino (1997) frem til: "Med deres øgede kognitive evner og forståelse af sociale sammenhænge begynder børn i skolealderen at ligne voksne i deres måde at fungere på som informationskilder" (Garbarino 1997, s. 51), og han pointerer at "børn i skolealderen som regel selv [er] de bedste kilder til deres følelser og adfærd, især når de bliver lidt ældre", hvilket vil sige fra ti år og op (Garbarino 1997, s. 55). Børnenes evner er dog endnu ikke fuldt udviklede, og de "vil have sværere ved at give fyldestgørende svar på spørgsmålene, end voksne har" (Andersen & Højlund 2007, s. 28).

Selv om sagen er mere kompleks end som så, ser det altså ud som om, at mine informanter har en passende alder til at blive interviewet, når blot jeg tager højde for spørgsmålenes kompleksitet, samt at "*utsagorna [influeres] av den kontext som uppstår i intervjusituationen*" (Starnders 1997, s. 63). At interviewe børn giver dog ikke i sig selv undersøgelsen et børneperspektiv. Der er mange forskellige definitioner af, hvad der er børneperspektiv. Jeg vil holde mig til Kerstin Stranders (1997), som tager udgangspunkt i at man må tænke på, hvordan verden ser ud for børn, og hun tilføjer:

Barnperspektivet innefattar också i mine ögon viljan och förmågan att leva sig in i hur barn tänker och känner i syfte att förstå deras behov och handlinger, det vill säga se med barns ögon. (Strander 1997)

Strander sammenfatter sit kapitel om mindet således:

I dette kapitel gör jag en övergripande översikt av modern minnesforskning med tonvikt på episodminne och generaliserat minne. Generaliserat minne uttrycks ofta i en prototyp hur der brukade vara, se ut eller kännas. Ungdomarna minns främst det de upplevt (episodminnet) och de sorterar sina upplevda minnen i positiv og negativ poler samtidig som de för ett slags metaminnesresonemang kring hur de minns. Vanlig neutral vardag är

*svårare att komma ihåg än de starka känsloupplevelserna.
Barndomsminnen betraktas inom modern minnesforskning ha tämligen hög trovärdighet. (Strander 1997, s. 88)*

Det ser altså ud til, at jeg kan forvente følgende:

- Mine informanter vil 'sortere' deres svar i positive og negative kategorier (noget er godt eller dårligt),
- Episoder med stærke følelser vil fylde mere end mere neutrale hverdagssituationer. Det må formodes at de kan fortælle om de ting, de enten mindes som gode eller dårlige, men at de kun i begrænset omfang kan fortælle mig om øvrige ting.
- I flere situationer vil det formodentlig være svært at skelne mellem et specifik episodisk minde og et generaliseret episodisk minde.

4.4 Det kvalitative interview

Undersøgelserne i denne opgave har til formål at skabe yderligere forståelse for sammenhænge og betydninger omkring børns oplevelser i og af udeskole. Havde formålet i stedet været sætte tal på sådanne betydninger og sammenhænge, kunne en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse have været relevant. De oplysninger jeg ønsker at få fra mine informanter er dog hovedsagelig af en karakter, der ikke eller kun alt for mangelfuldt lader sig vise ved for eksempel en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse. Derfor har jeg valgt at benytte kvalitative interviews.

Dette er blandt andet inspireret af Strander, der selv fandt, ”*att det var viktigt att noggrant strukturera och bestämma fråggorna i syfte att få kontrol*” (Strander 1997, s. 60), så man sikrer at få de informationer, man er ude efter.

Der er flere måder, man kan designe og udføre et interview på. Jeg har valgt at bruge det semistrukturerede interview, hvor jeg som interviewer både kan lægge op til fri snak, men stadig kan styre interviewet, således at jeg kan sikre at komme omkring de emner, jeg vil undersøge (Kvale 2004). Fordelene ved det semistrukturerede kvalitative interview er flere:

- I en ansigt-til-ansigt situation har man mulighed for at gøre interviewet mere levende og naturligt, samtidig med at man får en række tillægsinformationer i kraft af informantens mimik, gestikulation og intonation.

- Det er ønskeligt at få informanten til at fortælle sin egen historie frit, men lykkes dette ikke, har man mulighed for – gennem spørgsmål og gestik – at hjælpe informanten videre. Har informanten meget svært ved at udtrykke sig frit, kan man gennem de rette spørgsmål alligevel får brugbare informationer med sig.
- Som tilfældet er med mine interviews, kan informanterne ledes fra et fokusområde til et andet. Er det nødvendigt kan dette gøres ved et absolut skifte, eller – hvilket er unikt for samtalen – ved umærkeligt at lede snakken over mod et ønsket emne.

(Kvale 2004; Strander 1997)

Det er klart, at et interview skal gennemføres – dette gælder både interviewguiden og det egentlige interview – under hensyntagen til kutymer og retningslinier, der bedst muligt sikrer brugbarheden og validiteten af de indsamlede data. I mit tilfælde har jeg søgt at udforme og udføre interviewene under hensyn til de retningslinier som Kvale (2004) stiller op. De væsentligste af disse vil jeg gennemgå i afsnittet, hvor jeg diskuterer metodiske forhold (jf. 7.4.2, s. 76).

I tillæg til de gængse retningslinjer, påpeger Strander (1997), at det også er væsentligt at være opmærksom på, at stille spørgsmål som er vedkommende, når man interviewer unge⁷. ”*Det [er] vigtigt att gjøre själve intervjusituationen enkel og så lättasam som möjligt*” siger hun, og supplerer, at ”*det handler mycket om att väcka frågor som både lockar till svar och som upplevs intressanta och stimulerande*” (Ibid., s. 59). Man skal altså prøve at sætte deres egne ”*oplevelser i fokus [och] det [er] vigtigt att skapa frågor som knytter an till egna individuella attityder och erfarenheter*” (Ibid., s. 60). Hendes studier og erfaringer peger på, at interviewet i indledningen bør bygges op af ”*enkla konkreta frågor ... i syfte att hjälpa ungdomarna att minnas*” (Ibid., s. 59). På den måde dukker minder om det sted minderne dannedes op, og de interviewede unge får lettere ved at genkalde sig minderne.

4.5 Analysearbejdet

I kapitlet om udeskolens indhold, redegør jeg for en opdeling i fire kategorier; undervisningen, naturen, fysisk aktivitet og det sociale. Disse kategorier bliver også styrende i mine interviews og følgelig i analysearbejdet. Efter afsnittene om de retrospektive perspektiv og børneperspektivet, opsummerede jeg en række ting, som jeg må være opmærksom på under

⁷ Strander interviewe gymnasieelever om deres tid i daginstitution. (Strander 1997)

analysearbejdet: 1) Sortering i positivt og negativt, 2) situationer præget af stærke følelser fylder mere end neutrale situationer, samt 3) den svære skelnen mellem specifikke og generaliserede episodiske minder.

Med disse forbehold in mente vil selve analysearbejdet foregå som en ad hoc-metode. Ad hoc-metoden beskrives som en eklektisk metode, hvor man udvælger et "frit samspil af teknikker under analysen" (Kvale 2004, s. 201). I min analyse er der dele, der kan beskrives som en meningskondenserende metode, hvor jeg trækker essentielle meninger og pointer ud af den større sammenhæng. Uden at "reducere til simple kategorier som '+' og '-'", har min analyse fællestræk med meningskategorisering, hvor man kan "...reducere og strukturere en omfattende tekst til nogle få tabeller og figurer" (Kvale 2004, s. 190). Mere end at reducere meningerne ind til tabeller og figurer, prøver jeg dog at skabe "...en sammenfatning eller rekonstruktion af de mange beretninger ... til en historie, der er mere righoldig, mere fortættet og mere sammenhængende end de enkelte interviewpersoners spredte historier" (Kvale 2004, s. 197), hvilket er kendetegnende for den narrative meningsstruktureringsmetode.

Under ad hoc-metoden bruger jeg primært deskriptive og konkrete taktikker, idet jeg under analysen søger "at lægge mærke til mønstre, temaer,...[og] se plausibilitet...og klyngedannelse..." (Kvale 2004, s. 201).

4.6 Validitet

Opgavens formål er at undersøge, hvad der har betydning for udeskoleelever, hvorfor den normale "treenighed af generaliserbarhed, reliabilitet og validitet" (Kvale 2004, s. 225), kan synes sat lidt på prøve. Giver det for eksempel mening at tale om et generaliserbarheden af et enkeltindvids betydninger? Hvis hver elev giver individuelle udtryk, der ikke kan kategoriseres som noget generelt, betyder det ikke, at udsagnene eller undersøgelsen ikke har gyldighed. Jeg ser således ikke generaliserbarheden som et egentlig validitets- eller verifikationsparameter i denne opgave. Alligevel vil jeg til en vis grad vurdere generaliserbarheden via triangulering. Ved triangulering undersøger og vurderer man en sag fra flere vinkler (tre vinkler hvis man er bogstavelig), for at fastslå eller sandsynliggøre sagens holdbarhed eller mangel på samme. I denne opgave triangulerer jeg blandt andet ved at se på resultaterne af interviewundersøgelsen blandt elevernes nuværende lærere og på de informationer, der findes i udeskolelitteraturen, og vurdere – ved analytisk generalisering – sandsynligheden for, at opgavens fund er generaliserbare. (Kvale 2004, s. 225-32, 236-9)

Denne triangulering bruger jeg også som en slags kontrol af, at de resultater jeg når frem til er plausible. Både gennem lærerinterviews og udeskolelitteratur prøver jeg at vurdere sandsynligheden af, om elevernes udsagn er plausible. Denne plausibilitet vil jeg desuden diskutere med relevant teori om de betydninger, jeg tolker som væsentligste på baggrund af interviewundersøgelserne.

Denne opgaves validitet vil således primært bestå i opgavens reliabilitet, der er en løbende proces. Udformning af projektet, gennemførsel af interviewene, transskription og analyse må alt foregå på en pålidelig måde, der er med til at sikre en gyldig argumentation af de fundne resultater.

4.7 Udvælgelse af informanter

4.7.1 Eleverne

Jeg har først og fremmest valgt at lave disse undersøgelser i forhold til tidligere elever på Lutvann Skole. Det er der tre grunde til.

- På Lutvann har man udeskole i alle klassetrinene fra 1. til 7. Det er mig bekendt det længste, nogen går i udeskole. Lutvann-elever må således være blandt de skolebørn, der bliver mest præget af udeskole. Mange andre steder bruger man udeskolen et, to eller tre år, og det kan sandsynligvis ikke influere barnet lige så meget. Det kan altså formodes, at det er på tidligere Lutvann-elever, at man tydeligst finder en eventuel forandring eller påvirkning, hvilket kan tænkes at gøre betydningen af udeskole større, end for øvrige udeskoleelever.
- Lutvann Skole har arbejdet systematisk med udeskole siden 1995. Det er således en af de folkeskoler, der i længst tid har arbejdet med udeskole som en bevidst og systematisk del af det pædagogiske arbejde. Det væsentligste er imidlertid, at (ude)skolen i Lutvann har været objekt for et større forskningsprojekt i perioden fra 2000-2003. Rapporten fra dette studie dokumenterer både observationer af den eksekverende del af udeskolen og de personlige og faglige vurderinger, som lærere og forskere gjorde sig. Det kan altså dokumenteres, hvad udeskolen består af, eller har bestået af, for Lutvann-eleverne⁸.
- Jeg formoder, at det vil være vanskeligt for nutidige elever på Lutvann at vurdere sig selv og den betydning udeskoleforløbet har for dem. Det er hverdag for dem, og de har ikke rigtig noget at sammenligne med. De elever, der er færdige med udeskoleforløbet, flytter skole og

⁸ Blandt andet Jordet 2002; 2003; 2007

kommer ind i en ottende klasse, hvor man ikke bruger udeskole. Dette skift i sig selv må formodes at give eleverne en bevidsthed om, hvad der bliver gjort anderledes, og således, hvad udekoleforløbet på Lutvann har betydet for dem. I det norske skolesystem, skifter alle skole mellem 7. og 8. klasse (fra barneskole til ungdomsskole). Eleverne kommer således til at gå i klasse med jævnaldrende, der kommer fra skoler, hvor man ikke eller ikke i samme grad har brugt udeskole. Dette betyder både, at den enkelte elev får mulighed for at se sig selv i nye rammer, og det betyder, at lærerne i ungdomsskolen kan se de tidligere Lutvann-elever i forhold til de øvrige elever.

4.7.2 Lærerne

At jeg overhovedet interviewer elevernes nuværende lærere har to årsager. For det første kan deres udsagn være med til at uddybe forståelsen af børnenes udsagn, og for det andet kan lærernes synspunkter til dels indgå i triangulering af undersøgelsens fund – altså som støtte til validering. At jeg vælger de tidligere Lutvann-elevs nuværende lærere til dette, er der primært to grunde til:

- Lærerne på ungdomsskolen får eleverne ind i en klasse med andre elever, der ikke har været igennem udeskoleforløb, eller kun i mindre grad har været det⁹. Det giver lærerne mulighed for til en vis grad at sammenligne eleverne og vurdere mulige tendenser til - eller endog egentlige – forskelle.
- Lærerne på Haugerud arbejder ikke til dagligt med udeskole, og deres vurdering kan formodes ikke at være 'forstyrret' af dette daglige arbejde. Hvis man bevidst arbejder med udeskole som metode, kan det være svært ikke at lave sig 'farve' af metodens fortræffeligheder.

⁹ Ifølge lærerne på Haugerud Ungdomsskole samt skolernes hjemmesider, har ingen af de andre skoler, de får elever fra, udeskole på programmet.

5 Udeskole - Baggrund og hypoteser

Litteraturen om udeskole er fortrinsvis positivt indstillet overfor fænomenet, og ikke mindst rapporterne fra Lutvann-undersøgelsen beskriver udeskole som en lovende arbejdsform. Om det særlige ved udeskolens måde at arbejde på, siger Jordet (2003):

[Uteskole] framstår som en didaktisk tilnærmningsmåte som levendgjør og konkretiserer klasseromspedagogikkens boklige, teoretiske og abstrakte tilnærming. Elevene får førstehåndserfaringer og opplevelser med fagene i en ytre verden. Kunnskapene setter seg i kropp og sinn. (Jordet 2003, s. 178)

Desuden fremstår ”tværfagligheden [...] som funksjonell, dvs. at fagene er knyttet sammen på en meningsfull og autentisk måte med utgangspunkt i konkrete og reele situationer” (Jordet 2003, s. 180). ifølge Jordet (2003) afviser udeskolen polariseringen af teori og praksis eller en dualistisk tilgang til læring.

Ud over tilgangen til det faglige arbejder man med det, som Jordet (2003) kalder *individrelateret innhold*. Dette deles i Lutvann-rapporten op i fem ”... områder, som [lærerne] mener er særlig aktuelle i forhold til uteskole” (Jordet 2003, s. 75): Kommunikation og sprogbrug, social udvikling, fysisk og motorisk udvikling, praktiske og manuelle færdigheder og værdibevidsthed. Samlet set beskrives at udeskolepraksissen i Lutvann ”... stimulerer elevenes udvikling som hele mennesker...” (Jordet 2003, s. 246), hvor eleverne forberedes på at blive 'sluppet ud' i samfundet ikke bare med kompetencer, men med *realkompetencer* (Jordet 2003, s. 226-7).

Disse realkompetencer udvikles som nævnt gennem et individrelateret og et fagligt indhold i udeskolen. Ifølge Jordet (2002, 2003) er det specielle ved udeskolens måde at arbejde med faglige spørgsmål på, at der inddrages en lang række arbejdsmetoder, der supplerer eller rækker ud over den traditionelle klasserumsundervisning. I udeskolen på Lutvann refererer Jordet blandt andet følgende:

- Tværfagligt arbejde
- Konkretisering/kobling af det teoretiske og det praktiske
- Bevægelse/fysisk aktivitet (kropslig læring og motion)
- Alternative rammer
- Veksling mellem induktive og deduktive metoder
- Temabaseret undervisning

- Situeret læring
- Erfaringsbaseret læring

Til min opgave har jeg valgt at opdele udeskolen i fire kategorier: Undervisningen, naturen, fysisk aktivitet samt det sociale. Når jeg har valgt denne opdeling, er det fordi, det er, *hvad der betyder noget for eleverne*, der er i fokus, og jeg mener, at disse kategorier dels er begribelige for børnene, dels dækker over de (fleste) ting, der betyder noget for dem. Mine kategorier er ikke en afstandtagen fra andre inddelinger, og der er da også visse ligheder med for eksempel Jordets (2003). I sammenligning med hans har jeg udeladt begreber som værdibevidsthed, kommunikation og sprogbrug, da jeg mener, at disse er vanskelige begreber for ottendeklasseelever. Jordet lægger i sine kategorier vægt på udviklingen – for eksempel ”social udvikling” eller ”fysisk og motorisk udvikling (Jordet 2003, s. 10). Udviklingen er altafgørende for at kunne vurdere det læringsmæssige udbytte af udeskolen, der jo netop er en skole. Men når børn skal vurdere, forestiller jeg mig, at de nok vil tænke på ting de blev gode til (hvilket jo er en *effekt* af en udvikling, men med fokus på slutresultatet), men at de primært vil huske situationer, tilstande og forhold, der er mere punktlige end de er udstrakte. På samme måde har jeg udeladt komplekse og abstrakte begreber som for eksempel 'kommunikation' og 'værdibevidsthed'. Jeg har således søgt at gøre udeskolelitteraturen operationel, ved at kategorisere mere overordnet og simpelt.

<u>Kategori</u>	<u>Stikord</u>
Undervisning	Fag, indhold, didaktik, pædagogik
Naturen	Naturoplevelse, naturens egenverdi, sanseindtryk, det uforudsigelige rum, det konkrete/fysiske, rum for bevægelse
Fysisk aktivitet	Bevægelse, leg, udholdenhed, kondition, mestring
Det sociale ¹⁰	Relationer, arbejdsformer, omgangstone, omsorg, leg

Som det fremgår, er der flere ting, der overlapper. Dette er kun naturligt, da for eksempel leg (ofte) både er en fysisk og en social aktivitet. Leg kunne for såvidt være et stikord i alle kategorier:

¹⁰ Herunder hører også mestring, det at vise sig frem, individets sociale kompetencer m.m. At dette ikke får sin egen kategori, skyldes blandt andet simplificerende og operationelle årsager, men det er en væsentlig pointe, at disse ting i denne henseende netop hører under det sociale: Mestring og at kunne vise sig frem har lige så lille betydning, som ens sociale kompetencer, hvis ikke man har andre at vise sig frem til eller være social med.

Som det fremgår senere, siger lærerne, at undervisningen ofte foregik i legende former, således at eleverne lærte, mens de legede. Samtidig ser det ud som om, at selve det, at være i naturen indbyder til leg, hvad enten det er at gå på opdagelse eller at lege 'gemmer' eller 'røvere og soldater'.

Indholdet i dette kapitel udtrykker for, hvad udeskolelitteraturen beskriver, med mindre andet er nævnt.

5.1 Udeskoledagen

En forståelse af flere af de ting, jeg nævner i det følgende, er afhængig af et overblik over en 'gennemsnitsdag' i udeskolen på Lutvann. Derfor vil jeg kort opsummere en sådan.

Hver klasse har udeskole én hel dag om ugen. Som oftest foregår udeskolen på en af skolens lejrpladser, der ligger indenfor henholdsvis ca. én og ca. tre kilometer fra skolen. Også skolens have samt andre læringsmiljøer i nærmiljøet bliver taget i brug. I gennemsnit besøges et af disse andre læringsmiljøer ca. hver fjerde udeskoledag. Disse kan være bymuseet eller andre museer, andre naturområder, templer og moskéer eller andre religiøse institutioner, bymiljøet i Oslo, teater, Stortinget og andre offentlige institutioner og så videre.

Dagen inden gennemgås udeskoledagens tema, så man ved, hvad man skal beskæftige sig med, ligesom der snakkes om vejrudsigten, så alle kan være rigtig klædt. Selve udeskoledagen starter med en samlet forberedelse af, hvad der skal ske i løbet af dagen. Denne forberedelse er firedeelt: *Mentalt* snakkes om vejrforhold, følelser, ønsker osv. *Fagligt* gennemgås dagens indhold, der forbindes til det tema, der arbejdes med. *Praktisk* fordeles og pakkes udstyr og mad, og påklædningen tjekkes osv. *Organisatorisk* deles eleverne op i de grupper, de skal arbejde i i løbet af dagen, og det aftales, hvem der eventuelt skal stå for bål eller andre fællesting.

Næste fase kalder Jorden for transportfasen. Alt efter alder og modenhed foregår den frit eller opdelt. Foregår udeskolen på en af lejrpladserne eller et andet sted tæt på, får eleverne i de største klasser som regel lov til selv at bevæge sig til dagens udeskoleområde. I de mindre klasser følges alle hele vejen, eller eleverne har lov til i grupper frit at gå frem til et kendt sted og vente der, indtil resten er fremme og så videre. Når begge klasser i en årgang er af sted sammen, er der ca. 50 elever og 3-4 lærere.

Fremme ved dagens læringsmiljø forløber de næste par timer med undervisningens indhold. I rapporten beskrives undervisning inden for alle skolens fag, ofte som et tværfagligt forløb. Formerne kan variere mellem klasse-, gruppe- og selvstændigt arbejde, men med mest vægt på

gruppearbejde. Når dagens faglige tema er forbi, spiser man frokost. Efter madpausen skriver eleverne stikord i 'Stikkordboka' til den senere rapportskrivning og efterfølgende er der leg, indtil man tager hjem til skolen. Dagen afsluttes i klasserummet, hvor eleverne på baggrund af dagens notater i stikordbogen og diskussioner i grupper, skriver rapport over dagens læring og oplevelser. (Jordet 2003)

5.2 Øvrig litteratur

Selv om fokus i min opgave – qua afsnittet om udvælgelse af informanter – ligger på eleverne fra Lutvann Skole, er udeskole, og litteraturen om dette, bredere. Et andet af de væsentligste bidrag til udeskolelitteraturen er 'Udeundervisning i folkeskolen' (Mygind 2005), der beskriver et treårs forskningsprojekt om udeskole på Rødkilde Skole i Vanløse. I Rødkilde har man 'kun' arbejdet systematisk med udeskole i de tre år projektet forløb, og modsat Lutvann, hvor alle elever i alle klasser havde udeskole, havde 'kun' eleverne i én klasse udeskole i forløbet, henholdsvis i 3., 4. og 5. klasse.

Jordet har lavet yderligere studier om udeskole – forud for Lutvann-undersøgelsen – der dels er beskrevet i hver sit værk, men desuden sammen med rapporterne fra Lutvann er sammenfattede i hans doktorafhandling fra 2007 *Nærmiljøet som klasserom* (Jordet 2007).

Et af de første studier, der er lavet om udeskole, er Peter Bjerg Jørgensens speciale¹¹ fra Høgskolen i Telemark *At stikke hovedet ind i naturen* (Jørgensen 1999). Jørgensen følger udeskolen på Tokke Skole, og gennem observation og interviews beskriver han udeskolen og vurderer dens betydning.

I min gennemgang af udeskolen på Lutvann, supplerer og perspektiverer jeg indholdet med oplysninger fra blandt andet Rødkilde og Tokke.

5.3 Undervisningen – 1. kategori

5.3.1 Undervisningsmiljø

Undervisningen i udeskolen på Lutvann er kendetegnet ved at kunne gøre brug af de særlige muligheder, der er i uderummet. Jeg har nævnt, at der gives udtryk for, at der er højere til loftet ude, men det gælder også at der er mere plads til armbevægelser. I et klasselokale er man begrænset af rummets fysiske størrelse, som både er bestemmende for akustik – herunder støjniveau – og for hvor

¹¹ Dengang kaldet en hovedfagsopgave

spredt eleverne kan være. I uderummet er der mere plads og akustikken er af en sådan karakter, at man kan nemt at have flere grupper i gang på samme tid, uden at de forstyrrer hinanden.

5.3.2 Undervisningsmetoder

Under den overordnede beskrivelse af udeskolen på Lutvann refererede jeg, at der i Jordet (2003) opstilles en række undervisningsmetoder, som lærerne med udtalt tilfredshed bruger i udeskolen. Disse arbejdsmetoder er alle tilgange, der fremhæves i litteraturen om læringsteori, men som for fleres vedkommende ofte kan være svære at implementere i klasserumsundervisning. Grundet de anderledes fysiske og sociale rammer, fungerer disse metoder tilsyneladende godt, og lærerne mener selv, at det er med til at give eleverne en dybere og mere helhedsorienteret forståelse af undervisningens temaer og indhold.

Fra Lutvann rapporteres alle fag¹² at have del i udeskolen og omvendt. ”Uteskolen bygger i stor grad på en tverrfaglig tenkning hvor *temaorganisering* av innhold er det naturlige utgangspunkt for planlegging og gjennomføring av undervisningen”, hvor ”temaene legges ... til grund for lærernes arbeid med *individrelatert innhold...*”, som jeg har nævnt i begyndelsen af dette kapitel (Ibid., s. 111; Original kursivering).

I afsnittet ”Et mangfold af læringssituasjoner” vurderes undervisningsmetoderne i udeskole samlet at tilbyde en kontekstbaseret undervisning/læring, der har til mål ”...å gjøre skolen mer livsnær og relevant for elevene” (Ibid., s. 64). Denne kontekstbaserede læring præciseres ved, at ”elevene henter kunnskaper om ulike fenomener fra fenomene selv...” (Ibid., s. 69).

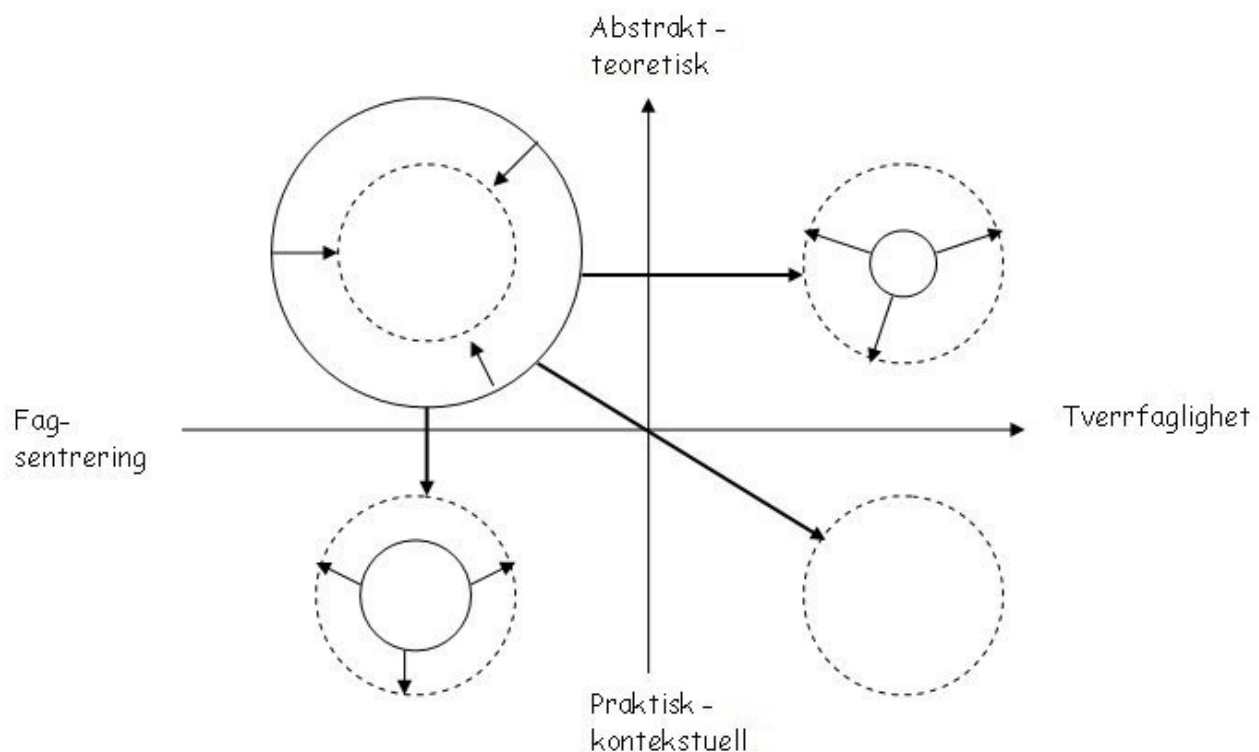
5.3.3 Læring

Læringsmiljøerne udenfor klasserummet har også sine begrænsninger – det kan for eksempel være svært at sidde og skrive længere stile uden sit skrivebord – men tilbyder andre kvaliteter og muligheder. En af disse er den ”... langt større grad [af] ... fysisk aktivitet, mens de (eleverne) lærer”, hvor ”hele mennesket aktiviseres i læreprosessen” og forholdene ligger da ”... til rette for udvikling af internalisert kunnskap (erfaring)” (Ibid.). Jordet refererer selv til Imsen (1998), der hævder, at ”læringen skjer der kunnskapen eller erfarinegn bliver til, bliver konstruert. Når vi skal studere læringsprosesser, må vi derfor først og fremst studere samspillet mellom det lærende mennesket og den ytre verden” (Imsen 1998, i Jordet 2003, s. 21).

I Lutvann-rapporten illustreres et ”pedagogisk endringsbehov”, som udeskolen formodes at

¹² Undtaget engelsk

kunne dekke:



Figur 1: Illustrasjon av pedagogiske endringsbehov. Pilene og de stiplede linjene uttrykker ønskede utviklingsretninger mot et "harmonisk opplegg". (Jordet 2003, s, 228)

Jordet beskriver figuren og udeskolens forhold til den således:

Figuren bygger på Befring (1997, s. 198) og forsøker å sammenfatte fire ulike dimensjoner. X-aksen beskriver organiseringen av skolens innhold, med Fagsentrering på den ene siden og Tverrfaglighet på den andre siden. Fagsentrering handler om en undervisning hvor fagene settes i fokus. Tverrfaglighet handler om en undervisning som tar utgangspunkt i problemstillinger, ofte fra virkelighetens verden, og hvor fagene kommer inn som ledd i forsøkene på å belyse spørsmålene elevene arbeider med. Ytterpunktene langs Y-aksen er Abstrakt - teoretisk som innebærer en teoretisk, boklig orientert undervisning, mens Praktisk - kontekstuell løfter fram betydningen av elevaktivitet og innebærer en undervisning som setter fokus på læringsmiljø, dvs. at kunnskapen blir til og produseres i praktisk handling i en autentisk og sosial kontekst. (Jordet 2003, s. 227)

Materialet i denne studien underbygger oppfatningen av at uteskole fører til en bevegelse i retning av kvadrantene i nedre halvdel, dvs. mot en mer praktisk rettet og kontekstbasert undervisning. (Ibid., s. 229)

Jordet presiserer, at uteskole er et supplement til klasserumsundervisningen, der "kommer ... i tillegg til – ikke i stedet for inneundervisningen". Selv om han understreger, at "... det

likevel [er] mye vi ikke vet...” om udbyttet af udeskole, går han så langt, som til at sige, at ”uteskole framstår som en ... 'ny modell for læring', og denne rapporten tyder på at uteskole fungerer i praksis” (Jordet 2003, s. 74).

5.3.4 Variation og former

I forbindelse med Rødkildeprojektet siger Kruse, at ”... næsten al erfaring [peger] på, at de bedste resultater opnås, når metoden varieres” (Mygind 2005, s. 83). Ligesom i Lutvann har man i Rødkilde registreret variation, både når det kommer til undervisningsmetoder, lærerkontrol, opgavetyper, læringsrum et cetera (Ibid., s. 159-89). Forholdet mellem form og indhold illustreres i følgende tabel:

	Type1	Type 2a	Type 2b	Type 3	Antal i alt	Antal dage
	Lukket form og indhold ¹³	Lukket indhold og åben form	Åbent indhold og lukket form	Åben form og indhold		
Klasserum	11 (61)	1 (6)	4 (22)	2 (11)	18	3
Naturrum	9 (29)	2 (6)	2 (6)	18 (58)	31	6

Tabel 1: Klassificering af den observerede undervisning i klasserum og naturrum. Typerne stammer fra Hillerødmodellen. Antal i alt angiver den samlede mængde opgaver, som eleverne har fået i dette rum. Antal dage viser, hvor mange observationer, der er gjort i det enkelte rum (Ibid., s. 166) Jeg har selv anført procenttal i parentes, der viser, hvor stor en procentdel den enkelte type pædagogisk praksis udgør af de samlede observationer i det givne rum. Som forfatterne selv bemærker, er antallet af observationer (observationsdage/-timer) ikke ens, hvorfor en direkte sammenligning ikke er holdbar.

Som det ses dokumenteret i Rødkildeprojektet, dominerer pædagogisk praksis med lukkede former og indhold i klasserummet, mens den dominerende praksis i naturrummet er præget af åbne former og åbent indhold. Det ser altså ud til, at den undervisningspraksis, der dokumenteres ved Rødkildeprojektet, ligner – og understøtter – den, der beskrives i Lutvann-rapporten.

Som en overordnet betragtning vurderer Kruse i *Udeundervisning i Folkeskolen*, at den afveksling, der ligger i at tage eleverne med ud, i sig selv er fremmede for, hvem der – og altså hvor mange og hvordan man – får noget positivt ud af undervisningen. Han stiller ”...spørgsmålstegn ved effektiviteten af at undervise ude”, men holder hans samlede vurdering, ”er

¹³ ”**Form** refererer til den måde, hvorpå der bliver undervist, og undervisningen blev struktureret, altså hvor klart defineret læringssituationen var. Lukket form svarer til, at lærerne styrede undervisningen totalt. Et eksempel kunne være, at eleverne kun deltog som modtagere af viden fra lærerne eller besvarede spørgsmål og småopgaver. **Indhold** refererer til opgaven og hvordan løsningen af opgaven blev defineret, altså hvor klart defineret en betydning hvert af elementerne var tillagt. Åben form svare til, at eleverne selv tillægger betydning til genstande og opgaver. Det vil sige, at det ikke er defineret, hvorledes eller med hvad en opgave skal løses. Eleverne kan selv vælge metode og materiale” (Mygind 2005, s. 165; Jacobsen 2002, s. 28).

[det] i sig selv et gode, at flere deltager i undervisningen, og det vil øge elevernes trivsel i skolen...". Hans samlede tese er, "at udeundervisningen øger skoletrivslen..." (Mygind 2005, s. 87).

5.3.5 Antagelser

Samlet set fremstår undervisningen på Lutvann Skole som en holistisk tilgang. Selv om Kruse finder en øget kvalitet plausibel i udeskolen, betvivler han på baggrund af Rødkilde-projektet *effektiviteten* i udeundervisningen. Alligevel må det siges, at hvis beskrivelsen i Lutvann-rapporten står til troende, og det lykkes gennem moderne undervisningsmetoder og variation 'å gjøre skolen livsnær og relevant for elevene' gjennom undervisning, hvor 'kunnskapene setter seg i kropp og sinn', og hvis det lykkes at få eleverne til at føle, at undervisningen er 'funksjonell' og 'stimulerer dem som hele mennesker', så synes det rimelig at antage, at undervisningen har haft endog stor betydning for de tidligere elever. Det må formodes, at eleverne fra Lutvann vil skille sig ud blandt elever, der ikke har haft en tilsvarende undervisning. Dette kan være i faglig kunnen eller i metodiske tilgange til problemløsning og læring.

5.4 Naturen - 2. kategori

5.4.1 Cyklusser og liv i naturen

Som det påpeges i Jordet (2003) "handler [uteskole] i utgangspunktet om *hvor* undervisningen foregår" (Jordet 2003, s. 19). Ikke alle dage i udeskolen foregår i naturen, men det er langt størstedelen. Som nævnt foregår i gennemsnit tre ud af fire udeskoledage omkring de faste lejrpladser. Af de øvrige dage bruges en del i andre naturmiljøer, og udedage i naturen ligger samlet på mellem 80 og 85% af udeskoledagene. Eleverne – og lærerne – har året rundt "... oplevd naturen gjennom alle årstider, de har fått kjenne på naturelementene og de har sett og fulgt livsprosessene" (Ibid., s. 65).

5.4.2 Naturen 'trigger'

Både i Lutvann og i Rødkilde har man lagt mærke til, at naturen tilsyneladende stimulerer børn (og voksne) til bevægelse og leg. Dette giver både en øget fysisk aktivitet, der i sig selv er med til at øge velvære og selvværd, og det udfordrer og fremmer motorikken. Det sidste i kraft af den fysiske aktivitet i sig selv, men også på grund af det forhold, at naturen er uforudsigelig og varieret, hvilket kræver meget mere af koordinations- og balanceevner. Som Jordet (2003) udtrykker det,

ser [det] ut til at naturen "trigger" barnas utfoldelsestrang og stimulerer dem

til variert fysisk aktivitet helt spontant. Mye fysisk aktivitet er innenfra-styrt. Dette er den fysiske aktivitet som kommer av seg selv og som tar utgangspunkt i de muligheter det aktuelle miljøet gir muligheter for. Variert og frodig natur med kupert terreng gir flere muligheter for utfoldelse enn et mer ensformet og flatt terreng. (Jordet 2003, s. 95)

Et eksempel på dette er børnenes opførsel under transportetapen på vej til og fra lejrpladserne:

De har bl.a. funnet flere "snarveier" til leirplassene i skogen som går i mer ulendt terreng og stiller større fysiske krav til elevene enn "hovedveien". Snarveiene er i virkeligheten omveier, men oppfattes av mange elever som populære ruter som mange ønsker å gå etter nærmere avtale med lærer. (Ibid., s. 96)

Naturen stimulerer altså tilsyneladende barnene til fysisk aktivitet og leg, og at aktivitetene er 'innenfra-styrt' uttrykker lyst og glede.

5.4.3 Egenverdi og verdier

I *Udeundervisning i Folkeskolen* sier Kruse at, "naturen eller det at være ude tilskrives generelt positiv verdi" (Mygind 2005, s. 64), og det registreredes, at "skovmiljøet [fremstod] som et markant mere positivt oppholdssted med hensyn til trivsel og sociale relationer... (Ibid., s. 202). Om naturen som verdi uddyber Kruse, at

... naturoplevelse eller blot det at være i naturen har absolutt verdi i sig selv og udgør en væsentlig del af det at realisere sig helt og fuldt som menneske. ... At være i naturen kan give anledning til at forholde sig til sanselige, æstetiske og metafysiske eller eksistensielle sider af tilværelsen, som vi ellers ikke ville have fået mulighed for at forholde os til. At være ude kan således forøge vores trivsel, uden at det forøger mulighederne for at lære. (Ibid., s. 74)

Kruse påpeger hermed, at der er forskel på at *lære* ude og at *være* ude. Det første knytter sig til det at have undervisning ude. Undervisning i udeskolen har jeg været inne på, men i direkte relation til naturen som fænomen – og her som kategori – bør nevnes den kvalitative forskel der er i at kunne "... se på et blad, lugte til det, røre ved det, frem for blot at tale om det eller tænke på det" (Ibid., s. 79).

Det, at være ude i naturen, knytter sig til naturoplevelser. At naturen tilsyneladende har en stimulerende effekt på elevene, må være en verdi i sig selv. Lærerne på Lutvann mener i tråd med

Kruse også, at ”naturopplevelser har en egenverdi som kan gi barna gode opplevelser og fremme livsglede” (Jordet 2003, s. 108), samt at ”uteskole særlig bidrar til å fremme to hovedgrupper av verdier: *natur- og miljøbevissthet* og *grunnleggende menneskelige verdier* som opplevelse av samhörighet med naturen og fellesskapsverdier, begge deler viktige identitetsbyggende verdier” (Ibid., s 105).

5.4.4 Undervisning i naturen

For lærerne er det åbenlyst naturligt at undervise naturfag i naturen, ”Hvor skulle vi ellers gjøre det, om ikke ute?” som en lærer refereres for at si (Jordet 2003, s. 144) . Men også for andre fag, synes det naturligt for lærerne henlægge undervisningen til naturen og inndrage denne. I Lutvann rapporten beskrives positive forhold mellom fagligt lærestof og naturen for alle skolens fag. Her følger blot nogle enkelte eksempler på dette:

- Norsk: Egne opplevelser i natur er også en egnet måte å forstå og gjenkjenne innhold i litteratur, eventyr, sagn og myter som tar utgangspunkt i naturen og som man så i neste omgang kan samtale om. (Jordet 2003, s. 123)
- Matematik: Samtidig ligger forholdene godt til rette for å ta med seg matematikkteori ut i natur og samfunn og omsette dette til praksis gjennom konkrete aktiviteter. Lærerne anvender da en deduktiv metode. De går fra det generelle til det konkrete. (Ibid., s. 125)
- Idræt (Friluftsliv) Etter hvert utvikler elevene ferdigheter som setter dem i stand til å ta vare på seg selv og andre og til å kunne glede seg over å ferdes ute i og oppleve naturen. Friluftslivet blir dermed et mål i seg selv, samtidig som det er et rent kroppsøvingsfaglig anliggende. Samtidig er friluftslivet et middel lærerne bruker for å drive opplæring i vid forstand. Når elevene har ervervet basisferdigheter i friluftsliv og kjenner seg trygge i naturen, vil naturen også fungere som et alternativt klasserom for elevene hvor de kan drive med varierte læringsaktiviteter. (Ibid., s. 177)

5.4.5 Variation og invitation

Også i Tokke observerede Jørgensen (1999), naturens betydning for barnene. Naturen inviterer til leg og bevegelse, og tilbyder både rammer og materialer til leg og andre aktiviteter. At barnene blev stimuleret af og udnyttede naturen, siger han blandt andet ved, at ”naturen i sig selv giver eleverne rige muligheder for gennem oplevelser at bruge alle deres sanser”, og ”...mange elever [oplevede] ... områder omkring udeskolen som et spændende sted at opholde sig. Det så jeg på deres udforskende væremåde” (Jørgensen 1999, s. 86). Han uddyber det i følgende citat:

Miljøet omkring udeskolen byder på et bredt spektrum af variationer, hvilket bl.a. giver stor afveksling i legeaktiviteter. Jeg så en glæde og udstråling i

børnenes ansigter under disse aktiviteter. Det var meget fascinerende. Naturen har mange rum, nok af legemateriale og plads til alle. Her skal man ikke vente eller stå i kø, før det er ens tur. Det ser ud til at skabe mindre konflikter og frustrationer, og måske større bevægelsesglæde ... På grund af de mange variationer naturen byder på, vil der hele tiden være nye udfordringer for børnene. På udeskolen har eleverne således muligheder for at tilpasse lysten til deres evner. De kan selv vælge at lægge op til aktiviteter, der vil foregå på deres egne betingelser. Fysisk og motorisk kan de udfordre områder, de mestrer, for derefter at strække sig mod nye udfordringer efter egen lyst og evne, Indenfor disse rammer, ... har jeg set en stor grad af mestringsoplevelse (Jørgensen 1999, s. 90)

I Rødkilde kom man blandt andet frem til denne konklusion:

Naturen inviterer til at være nysgerrig; til udforskning; til selvstændig virksomhed og til samarbejde i mindre grupper for at løse bestemte opgaver, der trænger sig på (Mygind 2005, s. 254)

5.4.6 Trivsel og selvværd

Jeg har tidligere gengivet, hvordan udeskolelærerne ser, at der i uderummet er højere til loftet, hvilket betyder, ”at [der] ikke er behov for å regulere taletiden på samme måde som inne” (Jordet 2003, s. 87). Som en følge af dette, mener lærerne, ”blir elever som sjelden sier noe inne langt mere kommunikative ute” (Ibid.). Det kunne altså se ud til, at de andre rammer – hvad enten det er naturens fysiske eller skolen/lærernes pædagogiske – gør, at ”elevene føler seg mye friere ute og at de våger at eksponere flere sider af seg selv” (Ibid., s. 88). At turde – eller få lyst til – at åbne op og eksponere sig selv giver ”nye muligheter for å gi seg til kjenne og påvirke sin sosiale posisjon i forhold til medelever og lærere” (Ibid., s. 87). Med den tidligere omtale af sociale relationer og mestring i udeskolen in mente, synes det rimeligt, at se disse udtryk som tegn på, at børnene faktisk føler sig bedre tilpas i uderummet. Som vist ovenfor, understøtter konklusioner fra Rødkilde og Tokke dette.

5.4.7 Opsummering

De to ovenstående citater opsummerer en væsentlig del af det, der er særligt ved naturen som ramme, rum og 'samarbejdspartner':

- Naturen er varieret og konstant inviterende og udfordrende på alles eget niveau
- I naturen er der plads til alle – hvad enten man vil det samme eller noget forskelligt

- Naturen 'trigger' bevægelse og nysgerrighed – alene eller i grupper
- Naturens uforudsigelighed giver øget motorisk træning.

5.4.8 Antagelser

Det samlede indtryk af naturens betydning for udeskole og eleverne står således stærkt. Hvis det er sandt for de tidligere Lutvann-elever, at de oplever, at naturen 'trigger' og 'inviterer til at være nysgerrig', samtidig med at de "...[utvikler] ferdigheter som setter dem i stand til å ta vare på seg selv og andre, og til å kunne glede seg over å ferdes ute i og oppleve naturen', og hvis de føler, at 'naturopplevelser har en egenverdi som kan gi [dem] gode opplevelser og fremme [deres] livsglede', synes det rimeligt at antage, at naturen har haft en stor betydning for eleverne. Dette både som rum for læring og for personlig utfoldelse.

5.5 Fysisk aktivitet - 3. kategori

5.5.1 At være ude

Både fordi der er meget transport – typisk til fods – og fordi indholdet kan være af fysisk karakter – for eksempel idræt og opgaveløsning i skoven – og fordi naturen tilsyneladende 'trigger' børnene, bruger børnene kroppen relativt meget i udeskole: "Fysisk utfoldelse i uteskole skjer dels naturlig som følge av at barna spontant utnytter de muligheter de finner i de fysiske omgivelsene og dels som følge av lærerstyrte aktiviteter". Dette er for eksempel "manger typer læringsaktiviteter som innebærer kroppslig aktivitet" (Jordet 2003, s. 95), men "mye av elevenes fysiske aktivitet *skjer av seg selv*" (Ibid., min kursivering). Den beskrevne naturlighet og spontanitet synes at være 'innefrastyrkt' og må ses som et uttrykk for glæde ved og lyst til at bevæge sig. Lærerne på Tokke og Rødkilde skoler når til lignende konklusjoner.

I Rødkildeprosjektet målte man elevenes fysiske aktivitet på henholdsvis en ude- og en indedag, og resultatet var utvetydige, at børnene beveger sig meget mere på en udedag. I Rødkilde viste målingene, at børnene på en udedag bevægede sig dobbelt så meget som på en indedag, og lidt mere end en indedag med to lektioner idræt. Målinger på udedagene er foretaget på dage, hvor idræt eller annen fysisk aktivitet ikke var en del av det faglige innhold (Mygind 2005, s. 91-104). I henhold til de beskrivelser, der foreligger om fysisk aktivitet i udeskole på Lutvann, hvor fysisk aktivitet ofte beskrives som værende en del av undervisningens innhold og/eller metode, kan det formodentlig være rimelig å antage, at målinger på elevene der ville vise tal, der er endnu høyere.

5.5.2 Leg

Undervisningen i udeskole, som den er beskrevet i den forhåndenværende litteratur, indikerer, at leg er et vigtigt pædagogisk og didaktisk greb. Legen er til tider fri, til tider lærerstyret, eventuelt med faglige eller sociale læringsmål. Det siges ikke direkte, men det ser ud til, at man med leg oftest mener leg i fysisk aktivitet. Desuden er der mange aktiviteter, der er faglige, men som til forveksling ligner leg: At gå på ski, kanopadling, opgave o-løb med flere. Legen har flere funktioner som fysisk og motorisk udvikling, social træning, færdighedsudvikling med mere. Når legen er så vigtig – og så motiverende – er det fordi, det er børnenes egen måde at undersøge verden og livet på. Bevidst brug af leg – både fri og styret – må antages at give eleverne lyst og glæde i skolen, og legens udbytter – udviklede sociale relationer, fysisk aktivitet og træning, opøvelse af færdigheder – må ligeledes forventes at være motiverende for det enkelte barn.

5.5.3 Aktiviteter

I Lutvann rapporten opremses en række af varierede aktiviteter, der involverer fysisk udfoldelse. Blandt mange kan nævnes:

- Eleverne bevæger sig meget - i ujævnt og uforudsigeligt terræn, blandt andet under leg.
- Både frie og styrede aktiviteter på naturlige og konstruerede forhindringsbaner.
- I undervisningen skal de ofte gå rundt og undersøge eller indsamle materialer, der skal berøres, håndteres og føles.
- Der er mange aktiviteter der involverer brugen af forskellige typer værktøj og materialer. De saver, snitter, bærer, holder, løfter og forflytter.
- De klatrer og rappeller, padler, vandrer og spiller bold.

En særlig status ser vinteraktiviteterne ud til at have. Når vejr og føre er til det, bruger man meget tid på at stå på ski, stå på skøjter, lege i sne, lave snehuler, sneskulpturer og isslotte. (Jordet 2003, s. 96-7)

5.5.4 Kontraster

Ud over den kropslige udfoldelse fremhæver Lutvannrapporten en anden vinkel på fysisk aktivitet og læring. Gennem deres oplevelser på udeskoledagene lærer eleverne at mærke og forholde sig til fysiske og fysiologiske kontraster. De får erfaringer med

- Træthed og hvile

- Sult og tørst contra mæthed og ikke tørst
- At fryse og svede og at være våd eller tør

Desuden ”erfarer [de] også hva det vil si å *falle å slå seg*”, og ”[deres] makelighet utfordres”. ”Elevene må overvinne indre motstand og gjøre ting som i øyeblikket kan oppleves som ubekvem, tungt og slitsomt” (Ibid., s.97).

5.5.5 Fysisk utvikling og mestring

Lærerne på Lutvann fremhever selv disse ”sider av barnas utvikling” gjennom fysisk aktivitet i udeskolen: Grovmotorik, finmotorik, balance, koordination, styrke samt udholdenhet og robusthet (Ibid., s. 98). Utviklingen af motorikken hænger nøje sammen med udvikling af kropslige færdigheder. Den megen fysisk aktivitet giver ifølge udeskolelitteraturen eleverne oplevelser af denne udvikling og dermed af mestring. Mestringsoplevelser fremhæves i det hele taget som et væsentlig udbytte af udeskolen, og knyttes sammen med fysisk udfoldelse i læring og leg.

5.5.6 Antagelser

Både i den egentlige undervisning og i tiden rundt om, beskrives i Lutvann-rapporten et højt og varieret fysisk aktivitetsniveau. Leg beskrives som en central del af udeskolen og forbindes med begreber som 'spontanitet' og 'naturlighed'. Legen kan både være lærerstyret og fri, og fører i begge tilfælde til udvikling og øgede færdigheder; Sociale, faglige og kropslige. At den fysiske aktivitet blandt børnene tilsyneladende er spontan og naturlig, må ses som en indikator for, at motivationen kommer indefra, at den udspringer af glæde. Eleverne kan åbenbart ikke lade være med at bevæge sig, hvad enten det er naturen som 'trigger' dem, eller det bare er muligheds tilstedeværelse, der får dem til at slippe bremsen. Står Lutvann-rapportens beskrivelse af fysisk aktivitet i udeskolen til troende, har børnene her gode muligheder for at opleve udvikling og mestring – både idrætsligt og mere håndværksmæssigt – med dertilhørende muligheder for at 'vise sig frem'. Uanset udvikling og mestring har de dog først og fremmest rammer – fysiske som sociale – der tillader og tilsyneladende fremelsker glædesstyret fysisk aktivitet. Den fysiske aktivitet i udeskolen må således antages at have en væsentlig betydning for de tidligere Lutvann-elever.

5.6 Det sociale - 4. kategori

I Lutvann-undersøgelsen fremhæves de unikke muligheder for, at eleverne kan udvikle sig socialt. Dette gælder både, hvad angår gennemførelsen af undervisningen, men i lige så høj grad den

måde elever og lærere er sammen på i perioderne rundt om den egentlige undervisning. Med det sidste menes for eksempel den tid man bruger til at transportere sig fra skolen til udeskolens udfoldelsesområde samt de fysiske og sociale rammer man har for pauser.

5.6.1 Lærer-elevrelationer

En af de ting, der bliver fremhævet, som grundlag for positive resultater i det hele taget, er nærhed mellem lærere og elever. ”...Lærerne [hevder] at de får unike muligheter til å møte det enkelte barn på barnets premisser. Uten at noen behøver å merke det kan læreren gi enkeltelever spesiell oppmerksomhet; de kan oppmuntre, støtte og veilede barnet” (Jordet 2003, s. 87). Jordet kæder dette sammen med Vygotskys teorier om udvikling af barnets nærmeste udviklingszone, som også er gældende for sociale kompetencer, og understreger at dette og ”... lærerens muligheter til å stimulere det enkelte barns utvikling dermed [får] klar relevans for uteskole” (Jordet *ibid.*).

Som Jordet også påpeger, understøttes dette af tilsvarende opdagelser som man gjorde sig i forbindelse med Rødkilde-projektet. Her hævder man at, ”... lærere og elever kommer til at lære hinanden bedre at kende. Der bliver således nærmest tale om et lærer-elev forhold båret af gensidig fortrolighed...” (Mygind 2005, s. 229).

5.6.2 Elev-elevrelationer

Der kan altså tilsyneladende dokumenteres særlig tætte relationer mellem lærere og elever i udeskolen, med dertilhørende muligheder for lærerne for at hjælpe og vejlede børnene. Samtidig er der i udeskolelitteraturen enighed om, at relationerne børnene imellem udvikles og styrkes. Gennem undervisningsaktiviteter, leg og anden kommunikation påvirker børnene hele tiden hinandens opfattelse af sig selv og andre. Som det formuleres i Jordet (2003): ”Evnen til å samarbejde og kommunisere utfordres hele tiden, og egenskaper som initiativ, hjelpsomhet, tålmodighet og empati bliver satt på stadige prøver”. Disse 'stadige prøver' kan være lærerstyrede, men ”... ofte er det ikke nødvendig å skape samhandlings-situasjoner. Aktiviteter udendørs 'tvinger' også elevene til at forholde seg til hverandre helt spontant” (Jordet 2003, s. 88).

Et interessant forhold, der ser ud til at gøre sig gældende i udeskolelitteraturen er nye mønstre og konstellationer, når der leges i udeskolen. I en analyse af, ”hvilke kompetencer, der er i spil i form af handlinger, observeret hos børnene” i *Udeundervisning i Folkeskolen*, registreres 'relational competence' som den mest observerede, mens man på en delt tredjeplads fandt 'kommunikativ competence' (Mygind 2005, s. 167). Mygind (2005) konkluderer, at ”skovmiljøet –

med sit anderledes udbud af varierende legemuligheder – [tilsyneladende] appellerer til nye kontakter...”. Rødkildeprojektet synes at kunne påvise, at eleverne, når de leger i udeskolen, indgår i legerelationer, de normalt – det vil sige i den øvrige skolegang – ikke indgår i. Desuden ser dette ud til at være en stigende tendens som årene går.

5.6.3 Samarbejde og selvstændighed

Også arbejdet i grupper fremhæves som en væsentlig årsag til øget social udvikling. Jordet opstiller en række af typer af gruppeopgaver – for eksempel praktisk arbejde, fremføringer, fælles rutiner og leg – der alle efter sigende har det til fælles, at det er ”åpne opgaver i den forstand at elevene har frihet i gjennomføringen av oppgaven”, og de er ”... oppgaver med et stort potensial til å utvikle elevenes selvstændighet, kreativitet og fantasi” (Jordet 2003, s. 89-90).

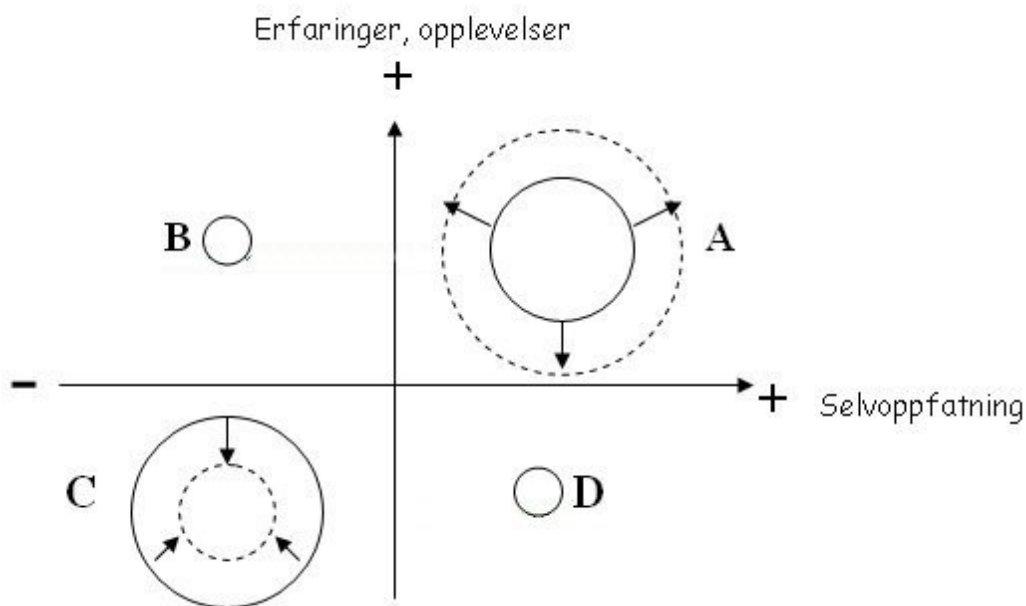
5.6.4 Mestring - at vise sig frem

Denne 'selvstændighet, kreativitet og fantasi' har betydning sammen med individuelle udviklinger inden for mestring og det at vise frem. Som en del af den personlige udvikling lægges vægt på at styrke barnets selvværd. Dette søges gjort blandt andet gennem mestringsoplevelser, hvor det enkelte barn lærer sine grænser og evner at kende, og derved får mulighed for at udvikle disse. Samtidig bruges det at vise, og vise sig, frem, som en ”... måte å bekrefte det enkelte barn på, og barna utvikler på denne måten også evnen til å forholde seg til hverandre” (Jordet 2003, s. 88-9).

Lærerne på Lutvann ”har erfaringer med at elevene i uteskole får anledning til å vise seg fram på flere områder og dermed oppleve mestring på mange plan” (Ibid., s. 101). Ifølge Jordet (2007) er det en antagelse blandt flertallet af udeskolelærerne, at der er en ”[sammenhæng] mellem den enkelte elevs oplevelse av mestring og utvikling av selvfølelse og selvstændighet...” (Jordet 2007, s. 299).

I Lutvann-rapporten opsummeres lærernes vurdering af ”effektene på barnas sosiale utvikling ... på flere plan, individuelt og som gruppe” (Ibid, s. 91). Her nævnes blandt andet empati, glæde, initiativ, opførsel og samværsregler, klasse miljø med mere.

Grafisk fremstiller Jordet (2003) sammenhængen mellem kvaliteten af oplevelser og kvaliteten af selvværd således:



Figur 2: Sammenhengen mellom opplevelser/erfaringer og selvoppfatning. Pilene og de stiplede sirklene angir uteskolens mulige bidrag. (Jordet 2003, s. 94)

X-aksen indikerer kvaliteten af ens selvverd, der fra venstre til højre går fra negativ til positiv. Y-aksen illustrerer kvaliteten af de oplevelser og erfaringer man gør sig, fordelt med dårlige erfaringer nederst og de bedste oplevelser øverst. A viser den ideelle situation, hvor gode erfaringer og oplevelser opbygger et godt selvverd, men C indikerer det modsatte; dårlige oplevelser fører til et dårligt selvverd. C og D illustrerer henholdsvis de elever, der trods positive oplevelser, ikke kan få rettet op på et dårligt selvverd, og de elever, der har et solidt selvverd, som dårlige oplevelser ikke kan ødelægge. Pilene og de stiplede cirkler i A og B illustrerer udeskolens formodede potentiale: *”Antallet elever i situasjon A antas å øke, mens antallet elever i situasjon C tilsvarende antas å bli redusert”* (Jordet 2003, s. 94-5).

Beskrivelserne af de sociale aspekter på Lutvann og Rødkilde understøttes af lignende observationer på Tokke Skole. I sine studier på Tokke Skole fandt Jørgensen (1999) også, at udeskole tilbød udvikling af sociale kvaliteter. Han opremser en *”... række sociale kvaliteter, som [han] tilskriver den indlæringsform, samt det indhold og miljø som udeskolen praktiserer og står for”* og opremser følgende: Udvikling af evner til samarbejde, evner til at løse konflikter, ansvarsbevidsthed, moralske og mellemmenneskelige forhold samt fællesskabsfølelse (Jørgensen 1999, s. 75).

5.6.5 Opsamling

Det ser ud som om udeskole, som den praktiseres på Lutvann, tilbyder børn positive sociale

rammer på flere planer. Tilsyneladende har elever optimale muligheder for at udvikle sig selv og deres selvværd og lære selvstændigt at indtræde i grupper, hvad enten dette er i forbindelse med at løse skoleopgaver, få lege til at fungere eller omkring at få hverdag og rutiner til at forløbe hensigtsmæssigt. Det er også et væsentligt social element, at dagene ude ifølge lærerudsagn giver mindre støj, larm og irettesættelser. Der er simpelthen højere til loftet og der opstår færre konflikter.

5.6.6 Antagelser

Hvis det er lykkedes lærerne at udnytte de 'unike muligheder for å møte det enkelte barn' positivt, og derigennem at skabe kontakter og rammer, hvor elevernes samarbejdsevner – 'egenskaper som initiativ, hjelpsomhet, tålmodighet og empati' – hele tiden udfordres og udvikles, og hvis det er lykkedes lærerne at udvikle 'selvstændighet, kreativitet og fantasi' hos eleverne, og tilbyde plads for mestring og selveksponering, så de på denne '...måte [kan] bekræfte det enkelte barn...', så må det antages, at de tidligere elever fra Lutvann føler, at de sociale rammer og former har haft betydning for sociale relationer og trivsel i udeskolen.

5.7 Opsummering.

Inden for mine kategorier har jeg *på baggrund af litteraturen* om primært Lutvann, der jo er ramme for de betydninger jeg undersøger, men også om Tokke og Rødkilde, søgt at opstille de forhold og udbytter, der tilsyneladende er gældende for udeskolen, set i forhold til elevernes hverdag der. Som allerede nævnt, er udeskolelitteraturen overvejende positiv (over for sit eget objekt), og der synes at være enighed om en række positive forhold, der vurderes som fremmende i et bredt spektrum af forhold. Der er ikke nødvendigvis nogen grund til ikke at tro dette, men der er grund til at være kritisk.

På baggrund af litteraturen synes det rimeligt at antage, at udeskole indenfor hver af de fire kategorier – hvilket vil sige i det hele taget – må have væsentlig betydning for børnene. Det vil således være interessant at høre børnene, om de deler disse opfattelser, hvad enten det vil vise sig at være generelt eller 'kun' inden for enkelte kategorier. I idet følgende kapitel vil jeg analysere interviewundersøgelserne og fremstille de resultater, jeg når frem til. Disse vil jeg efterfølgende diskutere, blandt andet kritisk i forhold til udeskolelitteraturen.

6 Interviewundersøgelserne – analyse og resultater.

De to interviewundersøgelser har haft hver sit, men hinanden supplerende, formål. Det

overordnede formål har været at undersøge betydningen i og af udeskole for eleverne, men mens den primære undersøgelse, blandt de tidligere Lutvann-elever, har set på informanternes egen oplevelse, har den sekundære undersøgelse, blandt de nuværende lærere, haft til formål at få en vurdering udefra. Det sidste både som et led i en generel uddybelse af forståelsen af udeskole, men det er også ment som et forsøg på triangulering, altså en slags 'kontrol' af, hvad eleverne siger – også set i lyset af hvad udeskolelitteraturen siger. Den sekundære interviewundersøgelse kan i sagens natur ikke fortælle noget om, hvad udeskoleforløbet indadtil har betydet for eleverne, kun hvad de udadtil eventuelt har givet udtryk for, hvad enten det er gennem tale eller handling.

Den analytiske gennemgang af undersøgelserne vil tage afsæt i de kategorier, jeg har opstillet i det foregående kapitel – undervisningen, naturen og fysisk aktivitet og det sociale – på baggrund af hvilke jeg vil analysere elevernes udsagn. For hver kategori har jeg opstillet nogle underkategorier, der er udtryk for, hvordan *jeg ser en opdeling af forholdene inden for hovedkategorierne*. I den følgende analyse vil jeg inden for de fire kategorier igen lave underkategorier, men disse vil være *en opdeling af de temaer, som eleverne lægger for dagen*. De vil således ikke nødvendigvis stemmer overens med de tidligere præsenterede underkategorier. Jeg vil dog tilstræbe dette, når det giver mening. De to undersøgelser bliver analyseret hver for sig, hvorefter undersøgelsesresultater gennemgås.

Selv når det ikke fremgår eksplicit, søger jeg konstant at tage hensyn til de forhold og forbehold, jeg har fremhævet i metodeafsnittet. Hvorvidt dette lykkes, vil jeg diskutere i afsnittet med diskussion af metode og udførsel

6.1 Skolerne og informanterne

Som det fremgår af interviewcitaterne, falder de fleste af elevernes navne uden for, hvad man normalt forbinder med typiske norske navne. Lutvann Skole og Haugerud Skole ligger uden for Oslo i bydelen Alna, hvor en stor andel af beboerne har en anden etnisk og kulturel baggrund end norsk. I bydelen generelt og især på Lutvann Skole, på Haugerud Skole (ungdomsskole) og på de barneskoler, som Haugerud Skole får sine elever fra, er andelen af elever med anden etnisk baggrund mellem 70 og 80%. At de øvrige skoler, som Haugerud får sine elever fra, har en lige så høj andel er væsentligt, da det ellers kunne forvrænge billedet af elever fra Lutvann kontra de øvrige elever. De mindre forskelle, der er i etnisk baggrund og social situation skolernes elever imellem, vurderes ikke at have nogen væsentlig betydning for resultaterne af undersøgelserne. (<http://www.bydel-alna.oslo.kommune.no/>; <http://www.haugerud.gs.oslo.no/>; Jordet (2003);

Interview med Steinar og Terje)

I de to interviewundersøgelser indgår oprindeligt interview med henholdsvis ni elever og fem lærere. I praksis indgår dog kun henholdsvis otte og to interviews. Dette skyldes, at de resterende fire interviews er af for ringe kvalitet til at kunne bruges. For det ene elevinterviews vedkommende er kvaliteten af lyden ganske enkelt så dårlig, at det ikke er muligt at få noget brugbart ud af lydfilen. Dette kan enten skyldes fejlagtig brug af diktafonen eller særlige forhold ved elevens stemme.

Med hensyn til interviewene med lærerne er forklaringen en anden. Umiddelbart inden gennemgangen af det sekundære interview præsenterer jeg de to lærere, der indgår i den del af undersøgelsen. Her fremgår det blandt andet, at disse to lærere begge har undervist i omkring tredive år på Haugerud Skole, hvorfor de besidder en stor erfaring, også når det kommer til at vurdere elever. Som det fremgår af det sekundære interview er lærerne normalt ikke bevidste om, hvem af deres elever, der kommer fra Lutvann, og hvem der kommer fra de andre skoler. Dette betyder, at lærere, der kun har arbejdet på skolen i kort tid, tilsyneladende ikke er i stand til at udtale sig om ligheder eller forskelle mellem elever fra Lutvann og andre elever, ligesom de ikke er i stand til at udtale sig alene om de tidligere Lutvann-elever. De ved ganske enkelt ikke, hvem der kommer hvorfra, og har ikke årevis af erfaring at trække på. En erfaring der, for de to kvalificerede lærer-informanternes vedkommende, giver overskud og indsigt til at kunne udtale sig relativt kvalificeret.

6.2 Citater og lydfiler

Jeg har selv oversat de citerede sentenser. Dette af flere grunde. For det første er mit norske – især det skriftlige – ikke så godt, at jeg ville kunne gengive elevernes udtalelser med et korrekt skrevet norsk. Samtidig er den tolkning jeg har foretaget i forbindelse med gennemlytning af interviewene foregået på en blanding af dansk (i mit hoved) og norsk. Disse førstetolkninger rækker mit norske ikke til at tilbageføre til norsk. Norsk og dansk ligger meget tæt op ad hinanden, hvorfor jeg ikke opfatter denne oversættelse som et problem. I det omfang jeg har været nervøs for betydningstab eller -forvrængning, har jeg gengivet det oprindelige ord i en fodnote. Enkelte gange – når det har været svært at finde et passende dansk ord – har jeg valgt at forklare det norske ord, og bruge dette.

I det følgende refererer navn og tal i parenteserne til informanten og det tidspunkt på

lydsporet, hvor den refererede sekvens starter. For eksempel henviser (Daniel 12:33) til et citat, der starter det 12te minut og det 33te sekund på lydfilen med interviewet af Daniel.

6.3 Den primære undersøgelse

Alle interviewene med elever er startet med en introducerende og opvarmende snak om alder, skolegang og den generelle oplevelse af at gå på Lutvann. Når jeg bad dem fortælle mig om at have været elev på Lutvann Skole, eller om Lutvann Skole generelt, lagde alle ud med at fortælle, at Lutvann Skole er en god skole, hvorefter udeskole eller det at være aktiv i naturen blev fremhævet. Et godt eksempel er Tiroso, der fortæller at

Lutvann Skole er miljøvenlig. De er rigtig meget ude i naturen og sætter stor pris på det. Det er en rigtig god skole (Tiroso, 0:26)

I det hele taget er det elementer fra udeskolen, der fylder i deres beskrivelse af skolen generelt. På spørgsmålet, om hvad han husker bedst fra Lutvann Skole, svarede Afrim direkte: ”*Det er udeskolen*” (Afrim 0:39). Det er svært at sige, om udtalelser som disse er udtryk for, at det faktisk er deres primære tanker, eller om det er et udtryk for, at de godt ved, at det er udeskolen jeg vil høre om. Langt de fleste udtalelser, der har med Lutvann Skole generelt at gøre, er dog præget af indtryk fra udeskolen.

6.3.1 Undervisningen

Der synes at være rimelig konsensus om forløbet af udeskoleundervisningen. Dagen inden forberedte man sig på udedagens undervisning, og man snakkede om vejret, så man kunne have det rigtige tøj med. Selve udedagen startede man med at gennemgå dagens forløb, og hvem der eventuelt skulle stå for bål og så videre. Ud over transport og information, ”*var dagen delt op i tre forskellige dele: Den første var opgaver ude i skoven. Den anden var at spise og den tredje var bare at gå og have det sjovt...*” (Alexander 6:51), altså undervisning, frokost og fri leg.

På baggrund af elevernes udsagn ser det ud til, at undervisningen primært var delt mellem to: Idræt og matematik/naturfag. Idrætsaktiviteterne var mangeartede, men for de flestes vedkommende kunne de kategoriseres under friluftsliv. Ski, skøjter, kano, vandring og klatring nævnes af de fleste. Uden for friluftslivskategorien nævnes især leg og boldspil – om leg ligger indenfor eller udenfor friluftsliv kan dog afhænge af legens karakter. Matematikundervisningen bestod ifølge børnene typisk af opgaveløsning, ofte udformet som et o-løb med poster. Tilsyneladende foregik dette (næsten) altid i mindre grupper. Om undervisningen i naturfag også typisk foregik i grupper er

mindre klart. Eleverne fremhæver to former for naturfagsundervisning: Fortælling/forklaring og undersøgelser/forsøg – eleverne bruger selv ordet forskning. I den første forklarer en eller flere lærere et fænomen i naturen, der relaterer sig til det de kan se omkring sig (dette lader til at foregå for hele klassen). Dette kan være tilblivelsen af det omkringliggende landskab, stenarters og jordtypers sammensætning og opståen med mere. Til undersøgelser og forsøg bruger man egnede naturegenskaber til at undersøge for eksempel naturens gang, dyrelivet, naturkræfter. Eksempler på dette er strømproduktion i floden, forsøg med vandfordampning, forsøg med formuldning med mere.

Efter undervisningen var der frokostpause. Tilsyneladende var det årstiden, der bestemte, om der skulle være bål med pølsestegning eller om man havde madpakker med. Når der var bål, havde 2-4 elever og en lærer ansvaret for at samle og hugge brænde og lave og passe bålet. Bålet var ifølge eleverne et godt og hyggeligt samlingssted, hvor der også blev snakket uformelt på kryds og tværs.

Efter frokost var der fri leg i ca. en time. Denne time med fri leg var ifølge elever præget af høj fysisk aktivitet. Typiske lege lader til at være 'gemmer', kamp, 'Tarzan', mens andre ikke bliver navngivet, men beskrives med løb, klatring, hop på sten, samt vinteraktiviteterne med ski, skihop, skøjter og så videre.

Flere elever mindes, at dagens undervisning sluttede af med efterbearbejdelse af dagens tema. De svar man var nået frem til i grupper eller som enkeltperson skulle præsenteres for resten af klassen, hvorefter man snakkede om svarene. Her skulle man ”...*både skrive og snakke og fortælle... hvad vi havde gjort galt og hvad vi havde gjort rigtigt. Så vi rettede det, vi havde lavet*” (Albiona 12:39). Dette sidste kunne enten foregå ude eller i klassen. Nogle gange – hvis det blev sent – var dette arbejde lektier til næste dag.

6.3.1.1 Undervisningsmetoder

Ifølge elevernes udsagn, var – ud over idræt – kun matematik og naturfag repræsenteret på skemaet i undervisningen i udeskolen. To mener tillige at de *måske* havde samfunds-fag (Albiona 14:20; Daniel 6:37). Hvad de præcist lavede i matematik- og naturfagsundervisningen har de svært ved at huske, men de husker tydeligt, hvordan undervisningen forløb. Daniel opsummerer, at

I udeskolen havde vi mapper... for det meste løste vi opgaver. Nogle gange skulle vi finde ud af, hvad slags sten, eller hvad slags træ det var... hvad slags typer det var. ... Nogen gange så tog vi sådan nogle små dyr og samlede dem i sådan en forstørrelsesboks. Så så vi hvad slags, hvor mange ben de

har... (Daniel 7:47)

Ud over at lærerne for eksempel forklarede ”...*hvordan dale bliver lavet, [i] matematik om hvor højt et træ er... og hvordan jorden blev dannet*” (Fahm 24:26), arbejdede de med opgaveløsning og de

Albiona: *...forskede, ikke sandt. Det synes jeg var godt.*

JB: *Hvad var det for eksempel, I forskede?*

Albiona: *Jord, vand, fugtighed og sådan (Albiona 7:55)*

--- lidt senere

JB: *Kan du huske eksempler på, hvad I forskede?*

Albiona: *Ja, det var sådan... vand.. om ting man kan få til at flyde og ikke flyde...
(Albiona 10:11)*

Fatima mener, at man i udeskole ”*lærer bedre, fordi vi kan se tingene... For eksempel hvis du smider noget frugt eller sådan, bliver det til jord. Hvis man ikke tror på det, kan man bare vente og se. Men hvis man kaster affald, kan vi se, at det bare sviner*” (Fatima 8:07).

Afrims beskrivelse repræsenterer den generelle tendens godt. Om det faglige arbejde i for eksempel matematikundervisningen fortalte han, at ”*du skriver ikke i bøger. Vi måler træer... vi bruger på en måde skovens – eller udeskolens – ting til at ha' matematik. Ikke bare skrive. Vi måler lidt og tager skridt*” (Afrim 9:44).

6.3.1.2 Kundskaber

Spørgsmålet om, hvorvidt eleverne fra Lutvann har lært mere end de øvrige elever kan, som sagt tidligere, ikke vurderes ud fra denne undersøgelse, og ligger således uden for opgaven. Alligevel er det interessant at høre, de tidligere Lutvann-elevs oplevelser af eventuelle forskelle mellem dem og deres andre klassekammerater. Som jeg har været inde på, beskriver udeskolelitteraturen en nærmest holistisk tilgang til undervisning og eleverne. En tilgang, der ifølge de teoretikere man i litteraturen selv refererer til, skulle give øget og bedre læring, hvorfor det er naturligt – på baggrund af udeskolelitteraturen – at antage, at de tidligere elever fra Lutvann *kunne* være bedre stillet i undervisningen end deres nuværende klasseelever. Blandt Lutvann-eleverne er der delte meninger. Flere mener ikke at kunne se nogen forskel, men der er også nogle, der ser

forskelle på forskellige områder. De deler sig i tre grupper:

- De der ikke oplever nogen forskel,

”Jeg har ikke mærket noget ... både socialt og fagligt” (Afrim 7:43)

- de der oplever en forskel i forholdet til naturen,

”Vi ved, hvordan vi skal klæde os efter vejret... Vi var på tur, og de der ikke var fra Lutvann frøs” (Fatima 18:45), og

- de der oplever en forskel i undervisningen.

”Lutvann[-eleverne] er lidt mere sådan obs! De fokuserer...” (Fahm 15:46)

”...De fra Lutvann er jo meget dygtige på grund af udeskolen. På Lutvann var der mere kreativitet...” (Alexander 10:54)

Det er dog kun de to nævnte elever, der giver udtryk for, at der er forskel fagligt.

6.3.1.3 Læring og leg

Der er altså uenighed om, hvorvidt undervisningen i udeskole er mere givtig end almindelig klasserumsundervisning, men der synes at være relativ enighed om, som Tirosh påpeger, at udeundervisningen om ikke andet er sjovere. I en snak, om hvad der er forskellen på undervisningen på Haugerud – en klassisk indeundervisning – og på undervisningen i udeskolen på Lutvann, sagde Tirosh:

Tirosh: *Der er ikke så meget forskel, bortset fra, at vi står der, og her hører vi bare.*

JB: *Så du tænker, at andre, som har gået i skole, hvor man ikke har haft udeskole, de kan lære lige så meget?*

Tirosh: *Ja, de kan lære lige så meget, men det er sjovere læremetoder [i udeskolen].*
(Tirosh 13:51)

På samme måde mener heller ikke Fatima, at det gør den store forskel, om man er ude eller inde, men *”hvis du for eksempel lærer om hvirveldyr, så må du jo gå ud for at se dem” (Fatima 20:27).*

Også Albiona giver udtryk for, at matematik kan læres lige så godt inde som ude, men det er

sjovere ude. Hun tilføjer dog, at ”*når det regnede blev alt vådt*” (Albiona 10:47). Uderummet har altså også sine begrænsninger.

Flere elever fortæller, at udeundervisningen enkelte gange blev aflyst, hvis vejret var tilstrækkelig dårligt. Fatima fortæller, at når det øsregnede, blev de inde, og så fik de ”*undervisning i stedet for*”:

JB: *De underviste i stedet for? Så du tænkte, at når man var i udeskolen, så var det ikke undervisning?*

Fatima: *Jo, det var det, men det var mest noget som vi skulle gøre... I klassen fortalte de (lærerne) og skrev på tavlen, Vi skulle bare skrive ned.* (Fatima 13:57)

Typisk for eleverne skelner hun altså mellem undervisning inde og ude. Hun understreger en af forskellene, at de ude er mere deltagende i undervisningen. Som Afrim fortalte det, er forskellen, at ”*...du bruger ikke kroppen. Det er bare at sidde og tænke* (når man er inde). *Du deler mening med andre ude... ikke som i klassen; sidde ved sit bord og lave opgaver. Det er samarbejde ude – tre og tre, fire og fire, gruppevis*” (Afrim 10:54). Fatima supplerer senere, at undervisning i udeskolen, ”*...det er sådan på en måde leg samtidig med at man lærer. Det er rigtig godt*” (Fatima 14:52).

At undervisning i udeskolen opleves som en leg er en generelt tendens hos eleverne. De har svært ved at genkalde præcis, hvad det var de lavede, men følelsen af at have brugt sig selv og sin krop i undervisningen, løst opgaver i grupper og 'forsket' i naturen opfattes som en leg. Oplevelsen af sig selv som forsker og de 'sjovere læremetoder' står tilsyneladende som stærke minder. Stærkere end *hvad* det var man forskede i. Ifølge eleverne kunne man helt glemme, at der var tale om undervisning. Man ”*...lærer samtidig med, at [man] har det morsomt...*” (Fatima 10:00).

6.3.2 Naturen

6.3.2.1 Natur og skole

Jeg har allerede været inde på, hvordan naturen har haft betydning for eleverne i undervisningssammenhæng. I elevernes øjne er der tilsyneladende en sammenhæng mellem det at være ude og en 'sjovere' tilgang til læring. Dette ser ud til for eleverne at hænge sammen med at kunne få frisk luft, at kunne bevæge sig og med muligheden for at lære, mens man sanser og forsøger.

JB: *Synes du, det er en god måde at lære på?*

Alexander: *Ja, fordi man... Det er ligesom lidt smart, for så slipper man for at sidde i klassen hele tiden, og man kommer ud i det fri og får frisk luft, mens man lærer noget (Alexander 8:22).*

Spørgsmålet jeg stillede kom egentlig i forlængelse af en snak om, hvad udeskole er, og hvor længe man arbejdede med opgaver der, men Alexanders besvarelse synes at forholde sig til det at have undervisning ude generelt.

Da jeg spurgte Tirosh, om udeskole overhovedet *er* skole, svarede hun:

Tirosh: *Dét er det. Det er det fordi... man lærer ting ude lige så vel som man lærer inde. Måske man til og med lærer bedre ude...*

JB: *Hvordan tænker du, at man måske lærer bedre ude?*

Tirosh: *Jeg tænker: Her sidder vi inde, man sidder indestængt i klasserummet med borde og tavle. Der er der masser af frisk luft, [og] man føler sig ikke indestængt. Man kan bevæge sig mere end inde, og man kan alligevel lære. (Tirosh 5:01)*

Der er altså ingen tvivl om, at uderummet har stor værdi for eleverne. I forbindelse med inderummet bruges ord som 'kedeligt', 'indestængt', 'bare sidde der' og lignende.

6.3.2.2 Skole uden udeskole

Alligevel ser det ud som om, at de fint kan affinde sig med, at der ikke er udeskole mere. De fleste af eleverne giver udtryk for, at der er ok, at de ikke har udeskole mere, men der er alligevel flere, der giver udtryk for, at de savner det – eller naturen – i en eller anden grad. Som Albiona sagde, ”(Fniser) *[er] det dejligt...fordi om vinteren, der er det koldt at gå i skoven og det er ikke så behageligt*”. Ved eftertanke sagde hun alligevel, at det var ”...hyggeligt... Vi er blevet vant til det, og det er ikke så... Det er en god følelse. Vi har også brug for at gå ud og få lidt frisk luft og have lidt aktiviteter og sådan...” (Albiona 6:49). Om tiden efter skiftet til ungdomsskolen, fortæller også Fahm, at ”...jeg tænkte ikke på det, men efterhånden – da det blev vinter – så savnede jeg at stå på ski på Lutvann og sådan...” (Fahm 10:56).

Flere giver udtryk for, at det kunne være fint, hvis de stadig kunne have udeskole, men både

udtalt og uudtalt står det indtryk tilbage, at det hørte barneskolen til. I ottende klasse er man blevet 'ungdommer', og man får andre interesser. De, der udtalte sig om det, gav dog udtryk for, at de stadig var glade for at komme i naturen.

6.3.2.3 Frisk luft og fysisk aktivitet

Da interviewene handler om udeskole, er det kun naturligt, at alle eleverne nævnte naturen flere gange, men som det også ses i ovenstående afsnit, har det at kunne være så meget ude betydet meget for deres oplevelse af skoletiden. Hvad det er, der gør naturen til noget særligt, synes lidt svært at sætte præcise ord på, men som nævnt tidligere, betyder den friske luft og muligheden for at være fysisk aktiv meget. For eksempel svarede Tirosj: *"Jeg kan bare li' at være ude... det er utroligt positivt at sidde rundt om bålet og spise... og ha' fritiden [der]... klatre i træer [og] hoppe rundt på klipper."* (Tirosj 4:07). Dette er selvfølgelig fint nok, og sikkert et udtryk for hendes tanker, men det er stort set bare en opremsning af ting, hun har nævnt i forbindelse med undervisningen i udeskole. Direkte adspurgt om, hvad det gør for én at være i naturen, var det kun Daniel, der kunne sætte andre ord på. Han svarede uden tøven: *"Jeg kan lide det... man opdager nye ting [og] lærer en masse"* (Daniel 11:51).

At eleverne har svært ved at svare på det direkte spørgsmål betyder ikke, at de ikke kan give udtryk for det. Jeg har allerede vist flere eksempler, der har med undervisningen i udeskolen at gøre. At naturen betyder en forskel for Fahm udtrykte hun blandt andet gennem en udtalelse om idrætsundervisningen på Haugerud Skole: *"Når vi har løb...i skoven, må vi ikke stoppe og se på tingene eller sådan. Vi skal bare løbe"*. Hun siger selv, at hun ville gøre det, hvis hun fik lov. Nu kan dette være et udtryk for at hun hellere vil gå og slappe af, men hun giver i hvert fald udtryk for en gælde ved naturen (Fahm 12:53). Alexander udtrykker ligefrem sammenhæng med livet: *"Jeg tror, vi har lært basistingene i livet... sådan at være ude og sådan..."* (Alexander 26:18).

6.3.3 Fysisk aktivitet

6.3.3.1 Aktivitet i udeskolen

Som det fremgår af både afsnittet om undervisning og afsnittet om naturen, er fysisk aktivitet en væsentlig bestanddel i udeskolen. Om *"udeskolen – ud i skoven..."* siger Fahm, at *"det var godt fordi, man kunne lave aktiviteter ude, og ikke være inde i klassen... man kunne løbe rundt"* (Fahm 3:05). Hun synes at det er godt at lære noget, mens man er udenfor, og nævner som eksempel *"[at] padle kano, finde forskellige ting og klatre i træer... [hvilket] var sjovt, men man lærte noget"* (Fahm

3:39). Hun kæder altså de tre ting sammen – naturen, at bevæge sig og at lære noget – og påpeger igen, at det var 'sjovt', ”*når der er aktiviteter der, [når] man kan lave noget fysisk*” (Fahm 11:21).

Udtalelser om fysisk aktivitet kom så at sige frem 'af sig selv', da jeg snakkede med eleverne om udeskole, udeundervisning, naturen og så videre. Når jeg spurgte direkte til fysisk aktivitet i udeskolen, var billedet – at man bevægede sig meget – ikke overraskende det samme. Ifølge eleverne var næsten alle fysisk aktive. Fatima sagde, at de var ”*rigtig meget*” aktive (Fatima 20:47), hvilket lader til at være den generelle holdning. Enkelte kommer med eksempler på, at nogle få (piger) var inaktive, når det var for koldt; de sad rundt om bålet for at holde varmen (Alexander 21:06). Vysnavy kunne huske en pige, der i de første skoleår ”*aldrig var aktiv*”, under henvisning til at hun var lidt pivet. En ny lærer ”*hjalp hende lidt på vej, og efterfølgende blev det godt. Så turde [hun] godt gå ud i skoven*” (Vysnavy 23:19).

6.3.3.2 Aktivitet og variation

På baggrund af elevernes udsagn, kan man således udlede, at der for alle elever var et relativt højt aktivitetsniveau. Tilsyneladende skyldes dette både, at eleverne af sig selv legede og bevægede sig, men skulle der alligevel være nogle, der mest havde lyst til at sidde stille – hvad enten det var for at varme sig ved bålet eller i generthed – skred lærerne ind og opfordrede til aktivitet:

Alle bevæger sig. Der er rigtig mange drenge, som løber med pinde og pigerne, de... jeg tror de plukker blomster eller sådan noget. Men alle er ude at bevæge sig i alle fald... Der var ingen, som bare stod stille. For det fik man ikke lov til. (Alexander 22:40)

Der er tilsyneladende et højt og varieret aktivitetsniveau i udeskolen på Lutvann. Som jeg vil diskutere senere har dette i sig selv flere positive sider, men jeg vil fremhæve den fysiske aktivitet i udeskolens befordring af forståelse for naturens gang, og naturens gangs befordring af fysisk aktivitet i udeskolen:

Når det er vinter, så er der ofte is på Lutvann Sø i skoven, og så står vi på skøjter... og der er en bakke, så vi kan stå på ski og lave skihop... Om sommeren er det kanopadling eller svømning, ellers så går vi tur langs Lutvann... (Fahm 25:34)

6.3.3.3 Fysisk aktivitet og naturen

Uden at vide, hvor stor en del af udeskolens fysiske aktivitet, der er lærerstyret henholdsvis

egenstyret, synes det rimeligt at sige, at eleverne oplever en form for symbiose mellem natur og fysisk aktivitet. Dette både i den forstand, at naturen tilsyneladende opfordrer til fysisk aktivitet, men også i den forstand, at man *bruger* naturen i sin fysiske aktivitet:

Vi har så mange lege i skoven... der er legepladser¹⁴ ude i skoven, så man kan lege, når man keder sig... [men] man behøver ikke legepladserne, for man har klipperne der, man kan klatre på. (Vysnavy 22:34)

6.3.4 Det sociale.

En gennemgående ting, i elevernes udmeldinger om det sociale miljø i udeskolen, er at de er præget af gode relationer, udvikling af samarbejdsevner samt en god atmosfære. Udtryk om gode relationer skal man for det meste hjælpe lidt på vej ved at spørge ind til forhold og kammeratskaber og så videre. En undtagelse fra dette er dog, til en vis grad, relationer til lærerne.

6.3.4.1 Lærer-elevrelationer

Generelt kom der få udtalelser om relationer, men når de kom, drejede det sig mest om lærerne. Da Alexander skulle fortælle om Lutvann, fremhævede han først lærerne, mens udeskole kom i anden række (Alexander 1:12). Blandt de, der udtrykker sig om lærerne og deres relation til dem, er der enighed om, at der på Lutvann var gode lærere, og at der var et godt forhold mellem dem og eleverne. Et par af de tydeligste lyder: ”Jeg tror det er bedre på Lutvann... fordi man får ligesom nærkontakt, ikke bare 'det er læreren' og sådan, men som en ven også...” (Fahm 8:56), og ”På Lutvann...turde man at fortælle alt” (Albiona 4:52).

Om dette kommer sig af den tilsyneladende særlige måde at være sammen på, eller om det bare er et spørgsmål om tid, er lidt usikkert. Næsten alle giver udtryk for, at deres nuværende lærere generelt er dygtige og flinke, men de giver også udtryk for en tro på, at deres forhold til disse nok skal blive tæt som på Lutvann, når de har kendt hinanden længere¹⁵.

6.3.4.2 Samarbejde

Alle eleverne mindes, at man arbejdede meget i grupper, og ser dette som noget positivt. De mener, at det udvikler ens evne til samarbejde og det giver øget læring, da man kan støtte og lære af hinanden. Dette nævnte jeg under afsnittet om undervisning, men vil her uddybe elevernes tanker om dette.

¹⁴ Områder i skoven hvor der er lavet 'naturlegepladser' med stammer, sten osv.

¹⁵ På undersøgelsens tidspunkt har de 'kun' kendt hinanden i ca. et halvt år.

Alle eleverne gav positive udsagn om det at arbejde i mindre grupper. Da jeg bad Vysnavy fortælle om aktiviteter i udeskolen, hun var glad for, svarede hun:

Det jeg kunne li' var, at vi blev delt op i grupper, og så var der sådan forskellige poster rundt i området, og det var sådan, vi måtte finde ud af, hvad det [og det] var... hvad slags blade det var... Det kunne jeg li', at vi blev delt ind i grupper- Der lærer man at samarbejde. (Vysnavy 10:02)

...når vi er sammen i grupper, så snakker vi om det, og når vi snakker om det, så finder vi ud af det sammen. (Vysnavy 10:53)

Eleverne nævner ikke, om gruppearbejde har nogen betydning for de sociale relationer uden for undervisningssammenhænge, men forholder sig alle til det arbejdsmæssige udbytte af at løse opgaver i grupper. Som også Vysnavy pegede på, sagde Albiona, at

det er rigtig godt at arbejde i grupper eller to og to eller... Hvis ikke den ene kunne, så kunne den anden fortælle... Jeg synes det var... der lærte vi meget mere. (Albiona 9:06)

6.3.4.3 Selvstændighed

Nogle af eleverne gjorde opmærksom på, at man i udeskolen også lærer noget om selvstændighed og ansvar. Nedenstående dialog med Afrim er ikke repræsentativ for alle eleverne, men kan alligevel tages som udtryk for en tendens hos de elever, der udtalte sig om selvstændighed og ansvar:

JB: *Kan du fortælle mig om nogle af de ting, I lærte i udeskolen?*

Afrim: *Vi lærte på en måde at være mere selvstændige... at tage lidt mere ansvar...*

JB: *Hvordan bliver man mere selvstændig i udeskole?*

Afrim: *Man lærer ting, som man må gøre dem og ikke få hjælp til og...[at] passe på sig selv.*

JB: *Kan du komme med eksempler?*

Afrim: *(tænker lidt og trækker på skuldrene) Nej, ikke rigtig.*

JB: *Du siger også, at man lærer at tage mere ansvar. Hvordan?*

Afrim: *Der er anderledes regler. Du bliver mere vant til udeliv uden for skolens regler, som er anderledes end skovens regler. Der er mange måder... du lærer*

mange ting. Egentlig så har man meget ansvar. (Afrim 2:45)

Som med så mange af elevernes udtryk og oplevelser, er det svært at komme med eksempler. Tiroš har det på samme måde, men er ellers enig med Afrim, når hun mener, at man i udeskolen ”*lærer at tage vare på sig selv*” (Tiroš 5:01).

6.3.4.4 Skolemiljø

En af de ting, de fleste elever på et tidspunkt nævnte var 'bråk'. Bråk kan oversættes som 'larm og ballade', men kan også indeholde betydningen af det danske 'brok'. På et tidspunkt fortalte Afrim, at han savnede miljøet på Lutvann:

JB: *Hvad mener du, når du siger, at du savner miljøet [på Lutvann]?*

Afrim: *...Der var ikke bråk der. Der var rent og der var ikke beskidt...* (Afrim 4:04)

Der er udbredt enighed om, at der ikke var 'bråk' på Lutvann i nævneværdig grad. Typisk for de fleste, mener Fatima, at ”*...der var ikke noget bråk der... ikke i det hele taget*” (Fatima 13:17).

Under interviewet med Albiona snakkede vi på et tidspunkt om, om der fagligt var forskel på de tidligere Lutvann-elever og de øvrige. På spørgsmålet, om eleverne fra Lutvann har lært lige så meget som de elever, der ikke kommer fra Lutvann, svarer hun:

Jeg tror vi har lært rigtig, rigtig meget mere end de andre. For de andre er sådan nogle ballademagere¹⁶... de er problembørn alle sammen... de var frække. Jeg tror ikke, de lærte så meget som vi gjorde. (Albiona 21:36)

Det er en temmelig kraftig udmelding, men alligevel uspecifik. Var der så stor forskel, havde hun formodentlig været mere konkrete. Hun forholder sig ikke til noget konkret, men alene at hun synes, at de er nogle 'ballademagere'. Da jeg spurgte hende, om hun kunne mærke denne forskel fagligt svarede hun nej, så jeg tror, at hendes opfattelse af de andre som 'problembørn' nærmere skal ses som en kontrast til hendes opfattelse af Lutvann-eleverne som roligere.

Afrims opfattelse af, at der var 'rent og ... ikke beskidt' på Lutvann, deles også af flere andre. Interessant nok kæder Albiona også temaene om bråk og orden sammen. Som eksempler på forskelle mellem de to skoler sagde hun:

Albiona: *Der var renere der... Og her er så meget fis og en masse bråk.*

¹⁶ 'Bråkmakere'

JB: *Og det var der ikke på Lutvann?*

Albiona: *Nej. Der var fint der.* (Albiona 3:34)

Hvorfor de to emner kædes sammen kan være tilfældigt eller ikke, men det må stå hen i det uvisse. I hvert fald er de, der udtaler sig om emnerne, enige, både i, at der ikke – eller næsten ikke – var noget bråk på Lutvann, og at der var renere og mere ordentligt der.

Heller ikke mobning synes at have været et problem på Lutvann. Eleverne udtaler sig meget klart om, at de ikke har oplevet det der. Der blev mobbet ”*meget lidt ... Jeg hørte det i hvert fald ikke*” (Alexander 23:21). Der er ingen af eleverne, der kommer ind på mobning af sig selv, så det er tilsyneladende ikke noget, der fylder noget i dem – selv om de tror, der er lidt problemer med det på Haugerud, synes det heller ikke der at foregå i generende grad. Der synes at være enighed om, at ”*...ingen mobbede...*” (Alexander 23:21), ”*der var bare lidt drillerier mellem venner og sådan...*” (Fahm 19:44).

Som et bud på, hvorfor de ikke havde så meget mobning på Lutvann, sagde Tirosh:

...det så ikke ud som om, man beklagede sig så meget... og det var som om alle var venner, og hvis nogen var kede af det eller blev mobbet... så var der altid andre, som støttede personen og hjalp, eller sagde det til læreren, som fik stoppet det. (Tirosh 14:27)

6.3.5 Resultater af den primære interviewundersøgelse

Overordnet synes det evident, at udeskoleforløbet – naturligvis – *har* haft stor betydning for eleverne, men er det rimeligt at sige, at noget har haft mere betydning end andet? Og i givet fald hvad? Herunder vil jeg gennemgå de vigtigste ting, som eleverne *har givet udtryk for* under interviewene. Efterfølgende vil jeg prøve at opsummere, hvad jeg tolker, der har haft størst betydning for dem.

6.3.5.1 Undervisningen

Undervisningen i udeskole forbindes overordnet med det at være ude i naturen og det at være fysisk aktiv, og opfattes generelt som sjov og lærerig. Det sidste kommer sig tilsyneladende af de undervisningsmetoder – hovedsageligt opgaveløsning og 'forskning' – og former – primært aktiv deltagelse og gruppearbejde – man har benyttet sig af i udeskolen. Undervisningen involverer den enkelte elev, der kommer til at opleve sig selv som aktør, der indgår i et ligeværdigt samarbejde om

at løse de opgaver, der foreligger. Både opgaveløsning og forskning tager udgangspunkt i en vedkommende og konkret situation, hvor samspillet mellem form, metode og indhold giver eleverne en følelse af at lege sig til læring. Forudsætningen for dette synes at være de rammer naturen og læringsobjekter tilbyder, og ikke mindst muligheden for at være i bevægelse.

Selv om elevernes kundskabsniveau ikke er omfattet af undersøgelsen her, er det et interessant misforhold, at det er en udbredt opfattelse, at man lærer mere af de konkrete og situationsbaserede undervisningsforløb i udeskolen, men at der samtidig er stor enighed om, at man ikke udskiller sig fagligt fra de øvrige elever på Haugerud. Det er interessant at se, at eleverne ikke mener, at de har lært mere eller er blevet dygtigere end andre, men at de synes enige om, at de har haft det sjovere.

6.3.5.2 Naturen

Det generelle udtryk af glæde ved udeundervisningen hænger nøje sammen med naturen og det at være ude. Naturen tilbyder tilsyneladende i det hele taget gode rammer, og følgende tre aspekter kan fremhæves:

- Erfaringsbaseret læring: Brugen af naturen som ramme og mål for undervisningen, giver tilsyneladende eleverne en mere vedkommende fornemmelse for læringens objekter, samt en følelse af, at man leger sig til læring.
- Frisk luft: Den friske luft bliver nævnt flere gange, ikke mindst som kontrast til klasserummets 'indestængthed'. Det ser ud som om, der er en sammenhæng mellem naturens friske luft og et godt klassemiljø.
- Rum for bevægelse: Igen og igen påpeger eleverne muligheden for at være fysisk aktiv. Dette både som kontrast til 'bare at sidde' i klasserummet, men også i videre forstand, hvor man rigtig kan røre sig. Naturen giver plads til dette.

6.3.5.3 Fysisk aktivitet

I det hele taget er det at være ude og mulighederne for at bevæge sig centrale elementer i undersøgelsen. Blandt de elever, jeg har interviewet, er der ingen tvivl: Noget af det bedste ved udeskolen, er mulighederne for at være fysisk aktiv. De mange aktiviteter, der var en del af udeskoledagen, var med til at gøre både undervisning og fritid sjovere.

Når rammerne for den fysiske aktivitet er naturen, tilbydes et hav af muligheder. Klipperne,

søen, kanoerne, legene, skiene og skoven bliver nævnt igen og igen. Både i forhold til

- Undervisningen: Tilsyneladende var det at være fysisk i undervisningen med til at gøre det 'sjovere' at lære
- Pauserne: Der var altid noget at lave. Muligheder for udfoldelse var uanede, og selv om der var muligheden for at bruge for eksempel skovlegepladsen, var det åbenbart sjældent nødvendigt, da naturen udgør sin egen legeplads.
- En grundlæggende glæde: Elevernes gentagne fremhævelse af den fysiske aktivitet, kan dårligt tolkes som andet end et udtryk for glæde ved skolelivet. Samtlige elever svarede da også bekræftende på spørgsmålet, om de var glade for at gå i skole.

6.3.5.4 Det sociale

De væsentligste resultater i forhold til det sociale synes at være nærhed til lærerne, udviklingen af samarbejdsevner samt det tilsyneladende gode skolemiljø. Det har været overraskende for mig – på baggrund af udeskolelitteraturens beskrivelser – at relationerne til de øvrige klassekammerater stort set ikke er blevet omtalt. Om dette skal ses som at det ikke betyder så meget, eller om det netop betyder så meget, at det er så indlysende, at det overskygger – man ser ikke skoven for bare træer – er svært at sige. Et nært forhold til de faste lærere fremhæves dog af nogle, men for de fleste skulle der spørges direkte til det.

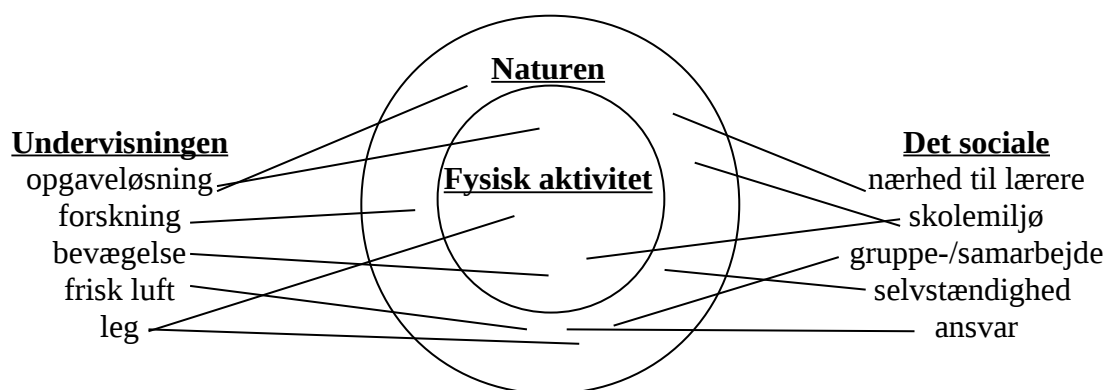
Til gengæld har der været udbredt enighed om, at gruppearbejde er en god måde at organisere skolearbejde på. Eleverne synes generelt, at man i gruppearbejde lærer at arbejde sammen, og man lærer af hinanden. Alle synes dette har været positivt.

At de på Lutvann havde et godt skolemiljø, synes åbenbart. Af de, som fortæller om det, er der enighed om, at der næsten ingen problemer var med bråk, at mobning var et stort set fraværende fænomen, og at der på skolens områder var rent og pænt. Der er næppe tvivl om, at lærernes indstilling og indsats er afgørende for, at man kan frembringe så positivt et skolemiljø, men også her er det formodentlig rimeligt at tillægge fysisk aktivitet og naturen en del af æren. Der synes at være sammenhæng mellem et positivt skolemiljø og frisk luft, plads til alle og fysisk afreaktion.

6.3.5.5 Opsummering

Når man ser på, *hvad* og *hvordan* eleverne har fortalt, om deres tid i udeskole, synes to tilsyneladende uadskillelige elementer tilbage, som det, der har haft den største betydning for de

tidligere udeskoleelever: Naturen og fysisk aktivitet. Dette overskygger og transcenderer tilsyneladende oplevelsen og betydningen i og af udeskole. Næsten alt der er kommet frem i den primære interviewundersøgelse, peger på disse to kategorier som de mest betydningsfulde. Hvis man opstiller de ting, der bliver fremhævet inden for de to kategorier, hænger flere af disse sammen. Ser man på de ting, der udtrykkes inden for de to øvrige kategorier, peger det meste også henimod fysisk aktivitet (i naturen) eller naturen selv. Skematisk kan det fremstilles således:



Figur 3: Kohærens mellem natur og fysisk aktivitet, og dens forhold til øvrige aspekter i udeskolen.

6.4 Den sekundære interviewundersøgelse

Som nævnt har den sekundære interviewundersøgelse to formål. Det ene er som uddybende aspekt i en generel forståelse af udeskoleproblematikken, men det primære i denne opgave er et forsøg på triangulering. I begge henseender er bidraget beskedent – dette vil blive diskuteret senere. I praksis er kun to ud af de fem interviews brugbare, hvorfor følgende analyse kun forholder sig til dem.

Tanken med den sekundære interviewundersøgelse var, at de nuværende læreres udsagn kunne perspektivere – sandsynliggøre, betvivle/problematisere eller nuancere – elevernes udsagn. Dette lader kun til at være tilfældet i tre tilfælde: Forholdet til naturen og forholdet til hinanden og faglige kundskaber. At lærerne på Haugerud ikke kan 'være behjælpelige' med mere skyldes flere ting.

Haugerud Ungdomsskole modtager elever fra fire lokale barneskoler. For at skabe nye klasser og kammeratskaber, bryder man klasserne fra barneskolerne op og 'ryster posen'. Når eleverne er fordelt, er man bevidst om *ikke* at fokusere på, hvem der kommer hvorfra, så ”... *alle kan få sig en frisk start og få en chance for at finde en plads i hierarkiet*” (Steinar 2:35). Det vil sige, at lærerne generelt ikke ved, hvem der kommer fra hvilken skole. Steinar gør opmærksom på, at de

måske kunne have været mere 'behjælpelige', hvis de tidligere var blevet bedt om at lægge mærke til eventuelle forskelle og ligheder:

Havde du været her for et halvt år siden og sagt, at om et halvt år kommer jeg igen og interviewer jer om det her, så ville vi jo have været mere opmærksomme på det... Sådan som det er nu, så... Vi tænker ikke så meget på det, for vi har den klasse vi har, og vi skal skabe en enhedsklasse. (Steinar 20:13)

De elever, jeg har interviewet går i to forskellige klasser. I den ene klasse interviewede jeg samtlige (seks) af klassens tidligere Lutvann-elever. På den måde blev klassens primære lærer, Terje, opmærksom på, hvem, der udgør gruppen af elever, der kommer fra Lutvann. Den første dag jeg var på skolen, snakkede jeg med ham på lærerværelset, hvor hans umiddelbare reaktion var, at han ikke kunne se noget særligt eller anderledes ved elever, der kom fra Lutvann. Terje tænker normalt heller ikke på, ”...hvem der kommer hvorfra” (Terje 2:13). Efter to dage med interviews var han den sidste jeg havde inde, og på det tidspunkt var han nået frem til noget andet. På den ene side understøtter det Steinars tanker, men det kan også være et udtryk 'rekvireret efterrationalisering': At han simpelthen gerne har villet udtrykke en forskel, når nu jeg bad om det. Hvad der er sandt, er svært at sige, men jeg finder det ikke urimeligt at antage hans udtalelser for plausible. For at kunne vurdere værdien af disse udtalelser, er det væsentligt at kende til disse læreres baggrund.

6.4.1 Lærerne

Steinar er 61 år, og har, med et par års undtagelse, arbejdet 31 år som lærer på Haugerud Ungdomsskole. Han underviser primært i naturfag og betegner sig selv som naturmenneske. Han har altså i tillæg til en teoretisk baggrund også en praktisk. Han har udgivet flere bøger om naturen og ophold heri. Steinar har kun et meget begrænset kendskab til udeskole, der stort set begrænser sig til, hvad han indimellem har hørt elever fortælle fra Lutvann. Han er umiddelbart positivt indstillet over for idéen, men er i tvivl, om det at bruge én dag om ugen på udeskole er for meget.

Terje er 55 år, og har arbejdet på Haugerud i 30 år. Hans primære fag er idræt, men underviser også i samfundsfag og engelsk. Hans kendskab til udeskole er meget beskedent, men han er positiv overfor idéen.

6.4.2 Forholdet til naturen

Ifølge Steinar er et af de steder, han kan se en forskel mellem eleverne fra Lutvann og de øvrige, den måde, de opfører sig i naturen. Han plejer at lave en 'ryste-sammen-tur' i starten af

ottende klasse. Turen er en tur i skoven, hvor der forskellige aktiviteter blandt andet bål, hvor de steger pølser. Steinar fortalte, at *”...da vi var i ude skoven, så var det tydeligt, at de havde været ude i skoven før. De kunne håndtere et flammende bål... Da vi gik derfra, var der ingen, der kunne se, at vi havde været der”*, og hentyder til, at det var de gamle Lutvann-elever, der *”tog greb om sådan nogle ting”* (Steinar 8:41). Der er for Steinar ikke tvivl om, at de elever, der kommer fra Lutvann *”har en kultur i forhold til det at være ude”* (Steinar 13:45).

Som jeg kommer ind på i slutningen af dette afsnit, ser det dog ikke ud til, at eleverne fra Lutvann har nogen større fagkundskaber i forhold til naturen, i hvert fald ikke som det kommer til udtryk i skolens naturfag.

6.4.3 Forholdet til hinanden

Det andet område, hvor der måske er en forskel mellem eleverne fra Lutvann og de øvrige, er den omsorg, de tilsyneladende drager for hinanden. *”Jeg synes, en del af de Lutvann-elever, jeg har haft, har været meget omsorgsfulde... har haft en større empati over for sine medelever”*, sagde han og uddyber: *”...Der er noget, de gør ved eleverne, der gør, at de udvikler omsorg”* (Terje 3:21). Også Steinar påpeger, de tidligere Lutvann-elevs større empatiske evner: *”...Jeg synes, de viser, at de holder sammen. De viser omsorg for hinanden”* (Steinar 8:32).

Da jeg snakkede med Terje første gang fortalte han, at han ikke kunne se nogen forskel i det hele taget. Efterfølgende sagde han, at *”...når jeg tænker... på de elever, som du har interviewet, så synes jeg, at de måske scorer meget højere på det (at udvise empati og omsorg)”* (Terje 7:31). Efter et stykke tid supplerer han *”Jeg tror, at de er gode til at bygge eleverne op som mennesker”* (Terje 8:52)

Forskellen mellem Terjes og Steinars udsagn er, at Terje ser de tidligere Lutvann-elevs udvidede empati udfoldet på deres klassekammerater generelt, mens Steinar giver udtryk for, at det er de andre elever fra Lutvann, der omfattes af omsorgen. Dog står der, på baggrund af de to læreres udsagn, tilbage, at de elever, der har gået på Lutvann, opleves som havende bedre udviklede empatiske evner.

6.4.4 Faglige kundskaber

Modsat mine forventninger, træder eleverne fra Lutvann tilsyneladende ikke ud, når det gælder kundskaber i skolens fag. Jeg syntes ellers at have gode grunde til – på baggrund af udeskolelitteraturen – at antage, at eleverne ville tilegne sig særlige egenskaber i ikke mindst

naturfag og idræt. Steinar er lærer i naturfag, Terje i idræt. De er begge meget tydelige omkring, at eleverne fra Lutvann *ikke* fremviser bedre kundskaber end andre. Terje ser overhovedet ingen forskel i idrætsundervisningen (Terje 1:55).

Steinar derimod *ser* faktisk en forskel. Bortset fra dette skoleår, hvor eleverne fra Lutvann synes at være på højde med de øvrige, synes han generelt, at de

nogen gange [kan] virke noget kundskabsløse – på konkret kundskab. Det er muligt, at de er lige så dygtige som andre elever til at diskutere, komme med indspil og sådan nogle ting, men konkret kundskab, synes jeg, kan være lidt mangelfuld. (Steinar 3:23)

At det ser anderledes ud dette skoleår, tror han er ”afhængig af den lærer de har” (Steinar 9:45).

6.4.5 Resultater af den sekundære interviewundersøgelse

Qua de få respondenter er der muligvis ikke grundlag for at vurdere lærernes udtalelser som vægtige argumenter, men jeg mener dog ikke, at der er grund til at forkaste deres udsagn. Begge lærere er meget erfarne og deres udtalelser må på den baggrund formodes at have en vis gyldighed. Resultaterne må bruges med forsigtighed, men kan kort opsummeres som:

- De tidligere Lutvann-elever har tilsyneladende en 'kultur i forhold til det at være ude', der kan tilsiges at komme fra deres tid i udeskole.
- Det ser ud som om, de elever, der har gået på Lutvann, har bedre udviklede empathiske evner
- Eleverne fra Lutvann har tilsyneladende ikke udviklet større fagkundskaber, både generelt og specifikt i forhold til idræt og naturfag. Det sidste måske endog tværtimod.

7 Diskussion og teori

Diskussionen bygges overordnet op af tre afsnit. I det første diskuterer jeg, hvorvidt resultaterne af de to interviewundersøgelser understøtter hinanden eller ikke gør. Ikke sådan at lærernes udsagn i sig kan verificere eller falsificere elevernes, men således at lærernes udsagn *muligvis* kan understøtte eller modsige resultaterne fra interviewundersøgelsen blandt eleverne. Et forsøg på triangulering.

I andet afsnit diskuterer jeg resultaterne af den primære interviewundersøgelse med udeskolelitteraturen. Lige som i det foregående afsnit søger jeg at sandsynliggøre hvorvidt litteraturen understøtter eller undergraver interviewundersøgelsens resultater. Opgavens antagelser er bygget op på baggrund af udeskolelitteraturen, hvorfor det også er væsentligt at vurdere, hvorvidt der er sammenhæng mellem det, især Lutvann-rapporten siger, eleverne har været udsat for, og det, eleverne selv siger, de har oplevet. Dette afsnit har således den dobbelte funktion at sandsynliggøre – eller det modsatte – om der er kongruens mellem baggrunden for det undersøgte, altså udeskole som beskrevet i litteraturen, og baggrunden for resultaterne af det undersøgte, det vil sige udeskole som oplevet af eleverne. Dette afsnit udgør til en vis grad et ben i trianguleringen og er et væsentligt parameter i vurderingen af opgavens reliabilitet.

Tredje afsnit af diskussionen er en mere generel diskussion af den primære interviewundersøgelses væsentligste resultater: Den nærmest transcendentale betydning af natur og fysisk aktivitet. Også dette afsnit har to overordnede formål. Det første er triangulering: Gennem relevant litteratur, søger jeg at betvivle eller bestyrke resultaterne. Den anden er undersøgende: Hvorfor kan det formodes, at netop *de* resultater, træder frem, og hvordan kan det forklares?

7.1 Den primære og den sekundære interviewundersøgelse

Ikke umærkeligt har resultaterne fra den primære interviewundersøgelse vist sig at være mere omfangsrige, end resultaterne fra den sekundære. At forskellen er *så stor*, er overraskende, men det ser ud til at komme af mindst to ting. For det første er lærerne på Haugerud Skole generelt ikke opmærksomme på, hvilke af deres elever der kommer fra Lutvann, og hvilke der kommer fra en af de andre skoler. Dette blandt andet ud fra en bevidst strategi, der har til mål at sikre, at man ikke gør forskel på eleverne på baggrund af, hvilken skole de kommer fra, og at eleverne kan få en ny start, hvor man ikke – eller i mindst mulig grad – er bundet op på gamle relationer. Det ser ud til, at de tidligere udeskoleelever faktisk ikke skiller sig særligt ud. For det andet, ser det ud til, gør de

tidligere Lutvann-elever ikke noget særligt ud af, at de kommer fra Lutvann. De mener overordnet ikke selv, at de *er* anderledes end de øvrige elever.

Alligevel er der visse ting, der indikerer, at der måske er en eller flere forskelle, om end de af både de tidligere udeskoleelever og deres nuværende lærere ikke menes at være væsentlige eller markante.

Et særligt forhold til naturen beskrives af den ene lærer, Steinar, at være tydeligt, de få gange der er lejlighed til at registrere dette. Også flere af eleverne bemærkede dette, og det kunne se plausibelt ud, når Steinar vurderer, at de elever, der kommer fra Lutvann, 'har en kultur i forhold til det at være ude' (jf. 6.4.2, s. 55). Ifølge Steinar og de elever, der udtaler sig om det, har de tidligere Lutvann-elever i hvert fald et forhold til naturen og nogle færdigheder i forhold til at færdes i den, som de øvrige elever ikke har.

Dette tættere forhold til naturen ses dog tilsyneladende ikke i de faglige kundskaber. I kapitel 5 antog jeg, at hvis lærerne på Lutvann formår at gennemføre en undervisning, der er så god, som den er beskrevet i Lutvann-rapporten, må dette blandt andet betyde for eleverne, at de får en bedre læring – at de lærer mere – end andre, der gennemgår en mere almindelig undervisning. Da et af argumenterne er, at man kan tilbyde eleverne erfaringsbaseret, situeret og autentisk læring, er det rimeligt at antage, at det i særlig grad må gælde i naturfag – der jo er på hjemmebane – at en eventuel bedre læring ville vise sig tydeligst her. Dette understreges og forstærkes af, at eleverne i interviewundersøgelsen stort set samstemmigt fortalte, at naturfag var det ene af kun to boglige fag, som man brugte undervisningstiden i udeskole på. Undtaget et par af eleverne, er både lærerne og eleverne enige om, at man som tidligere udeskoleelev ikke skiller sig ud i faglig henseende. Dette gælder således også i naturfag, hvor Steinar, som er naturfaglærer, oven i købet påpeger, at de tidligere Lutvann-elever ofte har været lidt mere kundskabsløse end skolens øvrige elever. I en relativt simpel optik, kan dette skyldes en af to ting: Enten lever undervisningen ikke op til det i rapporten beskrevne, eller også er udbyttet af denne type undervisning alligevel ikke så meget bedre end ved almindelig klasserumsundervisning. En tredje mulighed er dog, at den måde man bedriver undervisning på på Haugerud, ikke tilgodeser de kundskaber, de tidligere elever fra Lutvann har lært og den måde, de er vant til at vise deres kunnen på.

Det ligger ikke inden for opgaven her at vurdere effektiviteten af undervisningen i udeskolen. Derfor er jeg heller ikke gået ind i diskussionen om god kontra effektiv undervisning, men citerede allerede i kapitel 5 Søren Kruse for at ville 'stille spørgsmålstegn ved effektiviteten af at undervise

ude' (jf. 5.3.4, s. 26). I henhold til opgaven her, er der også den mulighed, at udeskolens undervisning faktisk *giver* bedre læring, men at denne bedre læring ikke ses under former, som undervisningen forløber på på Haugerud. Hvis denne lidt mere nuancerede optik er aktuel, får Kruses tese, at "*udeundervisningen...skaber problemer med at leve op til klare målbare krav*", klar relevans (Mygind 2005, s. 88). Om udeskolen i praksis leverer en bedre og/eller mere effektiv undervisning er endnu ikke undersøgt, men det er et interessant felt, ikke mindst i henseende af den samlede diskussion om udeskole.

Den sekundære interviewundersøgelses sidste resultat, at de tidligere Lutvann-elever muligvis er mere omsorgsfulde og viser større empati, finder ikke megen *direkte* støtte i den primære undersøgelse. Det nærmeste kommer som en del af Tirosts forklaring på, hvorfor der stort set ikke fandt mobning sted på Lutvann: '...det var som om alle var venner...' (jf. 6.3.4, s. 51). Indirekte er der flere antydninger af, at lærernes opfattelser er plausible, blandt andet at eleverne ikke mindes problemer med bråk og mobning, at de var glade for samarbejde og at de var glade for at gå på skolen i det hele taget. Interviewene er generelt ikke præget af snak om relationer eleverne imellem og dette indgår således ikke som en del af undersøgelsens primære resultater, hvorfor jeg ikke vil diskutere det yderligere.

Som nævnt i metodekapitlet, er formålene med den sekundære interviewundersøgelse dels at kaste yderligere lys over udeskolen – dette er sket i og med, at vi har fået indsigt i, hvad lærere på Haugerud siger om de elever, de modtager fra Lutvann – dels som et ben i triangulering af den primære undersøgelse. Det sidste mener jeg til dels er opnået. Jeg havde på forhånd forventet, at de nuværende lærere ville kunne udtale sig bredere og dybere om deres tilkomne elever fra Lutvann, men det materiale, der efter interviews med dem, foreligger, understøtter og sandsynliggør i hvert fald ét af de vigtigste resultater fra den primære undersøgelse: At eleverne i løbet af deres tid i udeskole får et særligt forhold til naturen.

7.2 Den primære interviewundersøgelse og udeskolelitteraturen

Det første overordnede indtryk af forholdet mellem udeskolelitteraturen og interviewundersøgelsen er, at der er relativ stor kongruens mellem det litteraturen fortæller, eleverne bliver præsenteret for i udeskolen og det eleverne fortæller, at de er blevet præsenteret for. Elevernes beskrivelser af, hvordan det er at gå i udeskole og af en typisk udeskoledag, stemmer godt overens med de beskrivelser, der er at læse i Lutvann-rapporten. Dette gælder både dagens struktur og dennes sammenhæng med de øvrige ugedage, måderne at være sammen på og have undervisning på

og de muligheder og stimuli eleverne møder i udeskolen. De tidligere elever udtaler sig ikke om alt, der er beskrevet i rapporten, men om det de udtaler sig, er der en stor grad af overensstemmelse.

7.2.1 Undervisningen

Der er dog ét punkt, hvor dette ikke er tilfældet. I Lutvann-rapporten beskrives, at alle fag (minus engelsk) har sin plads i udeskolen, både som enkeltfag og som elementer i tværfaglig undervisning. Elevernes beskrivelse af det faglige indhold strækker sig i sammenligning hermed kun til idræt, matematik og naturfag¹⁷. Der er flere mulige forklaringer på dette tilsyneladende misforhold.

En er, at misforholdet består i, at eleverne ikke husker eller ikke var og er bevidste om øvrige fag i undervisningen. Hvis en lærer som en del af norskundervisningen læser eventyr eller historier ved bålet, eller ubemærket prøver at få eleverne til at snakke om specifikke sprog- eller kulturtemaer, er det ikke sikkert, at eleverne opfatter dette som egentlig undervisning. Det samme kan naturligvis gøre sig gældende i andre fag: Opfattes en diskussion om natur og myter nødvendigvis som et undervisningstema i relation til religion (eller norsk)? Tænker eleverne, at madlavning over bål er undervisning? Er eleverne bevidste om, at lærerne knytter bygning af lejrpladser, bivuaker og lignende til fagene ”kropssøving, Kunst og håndverk og Matematikk”? (Jordet 2003, s. 132).

En anden mulig forklaring er, at eleverne egentlig godt ved dette, men at de ikke husker det sådan; at de har glemt, at det var sådan det hang sammen. Dette synes som den mindst plausible, da der – bortset fra to måske'er om samfundsfag – så skulle være tale om en fælles glemsel, hvilket ikke kan udelukkes, men heller ikke synes sandsynlig.

En tredje forklaring er, at dette misforhold faktisk findes, og at man de senere år ikke har arbejdet med så mange fag i udeskolen som beskrevet i Lutvann-rapporten. Hvilket af det den første og den tredje forklaring, der ligger tættest på sandheden kan ikke afgøres i denne opgave.

Hvis eleverne ikke er blevet præsenteret for flere end de tre fag, betyder det naturligvis, at de ikke kan have erfaringer med de øvrige fag i udeskolesammenhæng. Det ville være interessant at høre, hvordan de ville opleve undervisningen i de øvrige fag i udeskolen, men jeg mener ikke, at det er et stort tab for undersøgelsens formål, blot at undersøgelsesområdet er en smule mindre, end jeg i

¹⁷ Da de to elever, der mente, at de *måske* havde haft samfundsfag, ikke kunne komme med eksempler fra samfundsfagsundervisningen, og ingen andre har nævnt det, har det i hvert fald været repræsenteret i så lille en grad, at det ikke fylder noget hos eleverne.

udgangspunktet havde forventet. Dette betyder til gengæld, at undervisningen i de tre udeskolefag har været det mere massiv, hvorfor påvirkningerne af at have haft netop disse fag må anses for at være større, end hvis de skulle dele pladsen med seks andre fag¹⁸.

En anden eventuel konsekvens af færre fag i udeskolen ville være, at man ikke kan have arbejdet med tværfaglighed i nævneværdig grad. Det er naturligvis muligt, at man *har* arbejdet tværfagligt, men det fremgår ikke af elevernes udtalelser. Dette kan skyldes, at der ikke *blev* arbejdet tværfagligt, men det kan også være fordi, at eleverne ikke er bevidste om, at der blev det. Hvad der er sandt af dette, vides ikke. Det havde været interessant at høre eleverne om tværfaglige forløb i en bredere forstand, og i den henseende må det siges at være et tab for undersøgelsen her. Tabet synes dog minimalt, da eleverne mere har været fokuseret på, *hvordan* de arbejdede, end på *hvad* de arbejdede med. Under en samlet afvejning af problematikken om, hvorvidt man har haft færre fag i praksis end i teori, er det min vurdering, at betydningen i givet fald er minimal.

Når man ser bort fra ovenstående problematik, ser det ud til, at baggrunden for de antagelser jeg gjorde mig i baggrundskapitlet stemmer overens med den baggrund som analysens resultater bygger på, nemlig elevernes oplevelser i udeskolen. Det ser også ud til, at flere af de af lærernes tanker og observationer, der beskrives i Lutvann-rapporten, holder stik. I hvert fald virker det plausibelt at sige, at det er lykkedes lærerne på Lutvann at lave en undervisning, der opleves 'livsnær og relevant' (jf. 5.3.2, s. 24) og 'funksjonell' (jf. 5, s. 20). Elevernes gentagne bemærkninger om at være deltagende i undervisningen, om at *være*¹⁹ der, hvor læringen skete, eller at kunne *se* objektet for dagens undervisning, indikerer både relevans og livsnærhed, i den forstand, at der er sammenhæng mellem ens oplevelse og læringsobjektet eller -temaet.

Om det tillærte kundskaber har sat sig 'i kropp og sinn' (jf. 5, s. 20), er sværere at sige. Der er intet i denne undersøgelse, der tyder på det, men det kan samtidig heller ikke modbevises. Som jeg allerede har diskuteret i forhold til lærernes udsagn, er det ikke umuligt, at det lærte først viser sig senere og/eller under andre forhold. På samme måde er det svært ud fra undersøgelsen her at vurdere, om eleverne har følt, at undervisningen har 'stimuleret dem som hele mennesker' (jf. 5.3.2, s. 27). Det er ikke opgavens formål at undersøge, de konkrete resultater af den beskrevne holistiske undervisning, men sådanne eventuelle resultater er alligevel væsentlige, for at mine antagelser på

¹⁸ Ifølge Lutvann-rapporten består fagudbuddet ud over de tre repræsenterede fag af norsk, kunst og håndværk, hjemkundskab, musik, kristendomskundskab med religions – og livssynsorientering samt samfundsfag, hvis repræsentation er blevet diskuteret. Udover disse fag har man også engelsk, men det indgår ifølge rapporten ikke i udeundervisningen. (Jordet 2003, s. 111-81)

¹⁹ Tirosoj brugte udtrykket, at de 'står' der, men meningen er utvivlsomt, at man modsat at sidde ved bordet, *er* der i situationen *på* stedet, hvor læringen sker. (jf. 6.3.1.3, s. 43)

dette felt kan bekræftes. Da disse parametre ikke synes at være opfyldt, må min antagelse om, at elever fra Lutvann vil skille sig ud blandt elever, der ikke har haft tilsvarende undervisning, vurderes ikke at kunne bekræftes.

7.2.2 Naturen

Når man snakker udeskole med de tidligere Lutvann-elever, kommer snakken helt automatisk ind på naturen. Dette er kun naturligt, idet naturen er ramme for de aktiviteter, som børnene mindes i udeskolen. Men mere end det er rammen for aktiviteterne, er det deres personlige forhold til naturen, der træder frem i interviewene. Naturen opleves tydeligvis som en perfekt ramme for undervisningen, da den giver rum for metoder, former og indhold, der tilsyneladende tiltaler eleverne – måske fordi man udnytter at naturen 'inviterer til at være nysgerrig' (jf. 5.4.5, s. 30) – og som nærmest opfattes som læring gennem leg. Stærkere står dog naturens tilbud af frihed til bevægelse og frisk luft. Eleverne synes i den grad at 'glede seg over å ferdes ute i og oppleve naturen' (jf. 5.4.4, s. 29). Eleverne bruger ikke selv udtrykket, men på baggrund af deres udsagn, synes det rimeligt at antage, at de mener, at naturen har en 'egenverdi som kan gi [dem] gode opplevelser og fremme [deres] livsglede' (jf. 5.4.3, s. 29).

Det kan se ud som om, at en af grundene til, at eleverne har så stor nydelse af at være i naturen er, at de har udviklet 'ferdigheter som setter dem i stand til å ta vare på seg selv og andre' (jf. 5.4.4, s. 29). På den måde kan det måske siges, at det ikke bare er det, at de har været i naturen, men i lige så stor grad, at de er blevet oplært i at være i og bruge naturen, der giver dem denne nydelse. Ifølge elevudsagnene er der ingen tvivl om, at naturen i sig selv trigger, men det er ikke utænkeligt, at færdigheder som at kunne håndtere et flammende bål, at kunne orientere sig efter kort og kompas og at kunne færdes i terrænet øger fornøjelsen og udbyttet af at være i naturen. Udeskolelitteraturen og resultaterne af interviewundersøgelserne stemmer i alle fald godt overens, og det synes foreløbig rimeligt at påstå, at mine antagelser på dette område er blevet bekræftet.

Naturens positive betydning for de tidligere udeskoleelever er et af undersøgelsens væsentligste resultater, og vil blive undersøgt og diskuteret yderligere i næste afsnit.

7.2.3 Fysisk aktivitet

Ligesom forholdet til naturen står mulighederne for at være fysisk aktiv som et af de stærkeste indtryk fra interviewundersøgelsen med eleverne. På baggrund af Lutvann-rapporten var dette forventeligt, og set i lyset af interviewundersøgelsen, står mange af lærernes beskrivelser til

troende, og dele af mine antagelser er blevet bekræftet. Eleverne nævner ikke selv de 'gode muligheder for at opleve udvikling og mestring' (jf. 5.5.6, s. 33), ligesom de heller ikke nævner hverken behovet for eller glæden ved at vise sig frem. Om dette skyldes, at det ikke har været aktuelt eller at de ikke er bevidste om det, er usikkert. Det er muligvis meget at forlange af en førstearst teenager, at han eller hun skal være bevidst om nødvendigheden og udbyttet af at kunne vise, hvad man kan eller hvad man har lavet. Udeskolelitteraturen kommer ikke ind på denne del af det – den antager jo netop ikke børneperspektivet – men det er utænkeligt, at den megen fysiske aktivitet igennem alle årene *ikke* fører til øget fysisk/motorisk udvikling og mestring. Resultatet i denne opgave er, at den del af mine antagelser, der har med børnenes muligheder for at opleve disse følger af megen fysisk aktivitet, ikke kan bekræftes.

Bekræftet bliver dog mine øvrige antagelser om den fysiske aktivitets betydning for de tidligere elever. Ifølge børnenes udsagn, står det tydeligt, at udeskolens 'rammer – fysiske som sociale – ...tillader og...fremelsker glædesstyret fysisk aktivitet' (jf. 5.5.6, s. 33). At også den fysiske aktivitet i forbindelse med undervisningen er om ikke glædesstyret så i hvert fald glædesbetonet, synes sikkert. Det er blandt andet netop den fysiske aktivitet, der er med til at gøre undervisning sjov og lærerig.

Den første del af mine antagelser om den fysiske aktivitets betydning for de tidligere elever kan således ikke be- men heller ikke afkræftes. De dele, der har med glæde og spontanitet at gøre, synes dog at være entydigt bekræftet. På baggrund af interviewundersøgelsen synes der at være en god overensstemmelse mellem Lutvann-rapportens beskrivelser og elevernes oplevelser. Selv om de tidligere elever ikke giver udtryk for oplevelser af udvikling og mestring, behøver dette ikke at betyde, at de ikke *har* oplevet det, men uanset, ser det ud til, at eleverne har været igennem forløb og rammer, som det er beskrevet. Det er derfor rimeligt at sige, at der er kongruens mellem det beskrevne og det oplevede.

7.2.4 Det sociale

Det mest påfaldende ved undersøgelsens resultater for det sociale, er de manglende udsagn om medeleverne. Det er som sagt svært at afgøre, om det skyldes ligegyldighed eller indforståethed, men rent intuitivt, lyder det første ikke som en rimelig udledning. Der er da også flere ting, der indikerer at det er det sidste, der er tilfældet. En af de væsentligste ting er den tilsyneladende glæde ved samarbejde. Eleverne fremhæver først og fremmest det fælles udbytte ved samarbejde, men som det beskrives i udeskolelitteraturen, fremelsker denne form for arbejde generelt gode relationer samt

udvikler egenskaber som omsorg og empati (jf. 5.5.2, s. 34). Et andet vigtigt virkemiddel i den henseende skulle være tætte relationer mellem lærer og elev, hvor læreren har mulighed for at påvirke den enkelte og alle elever til at udvikle elevernes samarbejdsevner og sociale kompetencer i det hele taget. At eleverne oplevede sådanne tætte lærer-elevrelationer synes troligt, men om lærerne faktisk brugte disse til en praksis, som den er beskrevet i Lutvann-rapporten, kan man således kun gisne om. Set i lyset af ovenstående indirekte indikationer samt under hensyn til elevernes beskrivelse af det gode skolemiljø, synes det dog plausibelt at vurdere, at det netop er indforståethed, der er forklaringen på, at eleverne ikke nævner relationerne eleverne imellem, som noget særligt betydningsfuldt. Udsagnene fra de to nuværende lærere, om elevernes bedre empathiske evner og deres evner for omsorg, understøtter dette.

Heller ikke spørgsmålet om elevernes oplevelse af mestring og af mulighederne for at vise sig frem berøres direkte. I Lutvann-rapporten beskrives dette som en vigtig del af både udeskolens filosofi og elevers vej til bedre selvforståelse og selvhævdelse²⁰ (jf. 5.6.4, s. 35). Alligevel er der kommet nogle udtalelser, der peger mod dette. De fleste af de, som fremhæver samarbejdets fortræffeligheder, påpeger, at der hvor den ene ikke kan, kan den anden, og gruppen løser således opgaverne ved fælles kræfter. Det er netop en situation, hvor især enkeltelevers styrker bringes frem i lyset. Tager man undervisningens tilsyneladende varierende form og indhold i betragtning, er det ikke fjernt at forestille sig, at der netop er mange sådanne situationer, hvor hver elev får lejlighed til at vise sig frem. Antagelserne om dette kan således muligvis sandsynliggøres, men ikke bekræftes.

Elevernes oplevelse af skolemiljøet på Lutvann er entydigt positivt. Dette stemmer godt overens med både Lutvann-rapporten og andet udeskolelitteratur. Bortset fra enkelte forsøg kommer eleverne ikke med forklaringer på, hvorfor skolemiljøet var så godt, men litteraturen har nogle bud.

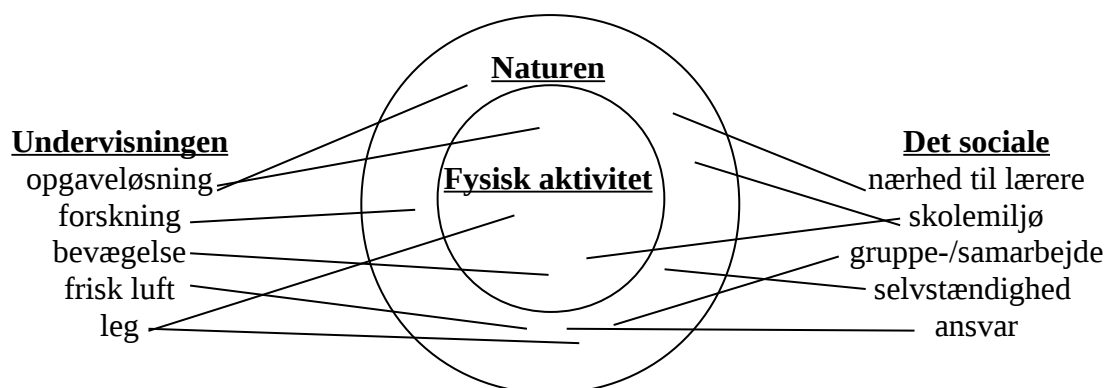
Jeg udtrykte ovenfor (jf. 6.3.4.4, s. 50-1) en sammenhæng mellem gode relationer og et godt skolemiljø. Dette er også udeskolelærernes opfattelse, ligesom de ser en klar kobling mellem det gode skolemiljø og det at være ude. Når man er ude, er der plads til alle og alle kan få mere på-tid. Det vil sige, at fordi man kan operere i mindre grupper og fordi det åbne rum kan rumme det, kan flere snakke eller vise sig frem samtidig. At man ikke er indestængt øger tilsyneladende også ens overskud og overbærenhed, hvorfor man ikke lige så let som inde lader sig irritere eller forstyrre. Muligheden for at bevæge sig er også med til at skabe overskud. Både fordi den fysiske aktivitet gør,

²⁰ Dette skal ikke forstås i den forvredne mening, at man hævder sig selv *over* evne, men at man hævder sig i *overensstemmelse* med sine evner. Ikke for at prale eller nedgøre andre, men for at positionere sig i forhold til gruppen og livet som sådan.

at man ikke har samme behov for at 'være på' fælles, og fordi at man gennem at bevæge sig får det bedre og dermed bedre kan håndtere situationer, der under andre omstændigheder kunne føre til en konflikt. Eleverne giver ikke udsagn, der direkte kan kobles til en sådan sammenhæng, men både på baggrund af udeskolelitteraturen og interviewundersøgelsen (eks), synes det ikke urimeligt at en sådan sammenhæng findes. Den nærmest symbiotiske sammenhæng mellem natur og fysisk aktivitet vil desuden blive diskuteret yderligere i afsnittet med den generelle diskussion.

7.3 Betydning af natur og fysisk aktivitet – teoretisk diskussion

Jeg illustrerede ovenfor (jf. 6.3.5.5, s. 54) resultatet af mine undersøgelser blandt de tidligere udeskoleelever. Centralt står den nærmest integrerede kohærens mellem natur og fysisk aktivitet, som de øvrige betydninger synes at komme sig af, række sig mod og binde sig til.



Figur 3: Kohærens mellem natur og fysisk aktivitet, og dens forhold til øvrige aspekter i udeskolen. Se side 54

Disse resultater løser min opgaves første formål; 'at undersøge, hvad der – retrospektivt set – har betydning for skoleelever ved at gennemgå et længerevarende systematisk udeskoleforløb' (jf. 3.2, s. 7). Det andet formål, '...hvorfor det er [dette], de fremhæver som mest betydningsfuldt' (Ibid.), vil jeg prøve at besvare i dette afsnit. I afsnittet vil jeg diskutere de to kategorier, og det nærmest symbiotiske forhold, de tilsyneladende udgør for eleverne i undersøgelsen.

Det er en væsentlig pointe for opgaven her, at antage børneperspektivet og altså tage udgangspunkt i børnenes egne oplevelser af udeskolen og betydningen af denne. Derfor vil dette afsnit også søge at tage udgangspunkt i, hvad fysisk aktivitet og naturen betyder i deres perspektiv. Et andet perspektiv ville være et nytteperspektiv, hvor man – med voksenøjne – ser på, hvad børnene på sigt får ud af henholdsvis at bevæge sig og at opholde sig i naturen. Et sådan nytteperspektiv kunne for eksempel være, at børn over tid vil være mere til gavn – eller til mindre belastning – for samfundet end ellers, hvis de bevæger sig meget og varieret, da dette forbindes med større sundhed, der igen forbindes med højere produktivitet og mindre sygdom. Dette er dog faktorer, der ikke er styrende – og efter min mening ikke bør være styrende – for børns oplevelser og opfattelser af skolen, barndommen og livet.

7.3.1 Fysisk aktivitet

7.3.1.1 Aktivitet

I forlængelse af ovenstående, minder Mia Herskind (2006) om, at børn

ikke træner motorik for motorikkens skyld, ikke indgår i idrætslege for at forbedre kondition og blive slanke, og ikke er motiveret til at lege og bevæge sig for – på sigt – at udvikle sunde livsvaner. Bevægelse er motiveret af langt mere grundlæggende forhold i menneskers liv. (Herskind i Akselsen & Koch 2006, s. 90)

Hun refererer her til børn i børnehavealderen, men der er ingen grund til at tro, at dette ikke også gælder, i hvert fald til en vis grad, for større børn.

”Barnets naturlige drift mod at bevæge sig” (Klarlund Pedersen i Akselsen & Koch 2006, s. 77) må altså styres af noget andet, og forskere peger da også på, ”at lysten til spontan fysisk aktivitet er medfødt, altså at menneskes spontane fysiske aktivitet er betinget af arvelige anlæg = gener” (Ibid.). En af disse forskere er Thomas W. Rowland (1997), der gennem studier af blandt a fysiologisk, zoologisk, neurologisk og psykologisk karakter vurderer, at der findes en ”biological control of activity” (Rowland 1997, s. 392). Der findes bevis for en genetisk betinget trang til bevægelse, selv om det ser ud til, at denne genetiske programmering kan modificeres af andre, for eksempel kulturelle eller samfundsmæssige, forhold (Klarlund Pedersen i Akselsen 2006; Rowland 1997). Samlet står tilbage, at ”the intrinsic drive to spontaneous physical activity could [formodentlig] be partly influenced by a genotype” (Perusse et al. I Rowland 1997, s. 396).

7.3.1.2 Inaktivitet

Qua den verserende diskussion om inaktive og især fede børn, ved vi dog, at det ikke er alle børn, der lader sig styre af denne iboende drift til spontan fysisk aktivitet. Søger man efter litteratur om børn og fysisk aktivitet i biblioteker, databaser og tidsskrifter, finder man en enorm mængde bøger, artikler og informationer om børns manglende aktivitet og deres tilsvarende problemer med fedme og andre relaterede følger og sygdomme af denne mangel. Den udbredte inaktivitet, der står i kontrast til tidligere tider, forklares blandt andet med at ”børns opvækstvilkår og livsformer gennem de seneste år [har været] i voldsom forandring...” (Grønfeldt 2007, s.). Desværre har denne forandring ”medført, at vilkårene for børns bevægelsesudfoldelse synes at blive stadig ringere” (Ahlmann 2006, s. 9). Som eksempler på – i denne henseende – negativ samfundsudvikling nævnes mere og mere passiv transport, traditionelle legepladser med stereotype legeredskaber og tiden brugt

på tv's stigende andel af børnenes daglige program. Denne forandring kommer både til udtryk i symptomer – som for eksempel fedme og lavere konditionsniveau – og forskning – for eksempel ved sammenligninger med tidligere undersøgelser af børn og unges aktivitetsniveau (Grønfeldt 2007; Klarlund Pedersen i Akselsen & Koch 2006, Klarlund Pedersen 2005; Ahlmann 2006).

7.3.1.3 Aktivitet og udvikling

Den 'naturlige drift mod at bevæge sig' (jf. 7.3.1.1, s. 68) kommer sig altså af nogle 'langt mere grundlæggende forhold i menneskers liv' (jf. 7.3.1.1, s. 68). Den grundlæggende drift er udgangspunktet for vores udvikling og vores fysiske udvikling hænger således sammen med vores øvrige biologiske og psykologiske udvikling. Fysisk aktivitet fremstår som central i et hvert aspekt af vores generelle udvikling, og er således en hjørnesten i denne. Som udgangspunkt kan mennesket ikke udvikle sig uden fysisk aktivitet. Vores motorik, fysiologi og anatomi kræver passende fysisk aktivitet for at udvikles rigtigt, men også andre sider af menneskets udvikling og liv, er afhængigt af de påvirkninger og muligheder som fysisk aktivitet tilbyder. Samlet set er fysisk aktivitet i passende doseringer nødvendig for en god og sund udvikling, og det ser ud som om, at børn, hvis de får lov, vil udleve denne nødvendighed (Ahlmann 2006; Moser i Schilhab & Steffensen 2007; Moser i Kjær et al. 2003).

Desuden er ”mennesket er skabt til at være i bevægelse”, og vores ”mangfoldige muligheder, både når det gælder overflytning og manipulering, skal bruges”. Andet ville være ”naturstridigt” (Moser i Kjær et al. 2003, s. 63).

7.3.1.4 Aktivitet og læring

Når man taler om læring, tænker man tit på tilegnelse af faglige kundskaber. Set i et større perspektiv betegner læring dog ”...varige ændringer af perceptioner, holdninger, tanker og adfærd...” (Moser i Schilhab & Steffensen 2007, s. 122), og forholder sig ikke kun til kognitiv læring, men også for eksempel social, emotionel og motorisk læring samt læring om egen person er vigtige læringsområder. Denne udvidede forståelse af læring i sammenhold med forståelse om udviklingen som individ, sætter langt hen ad vejen lighedstegn mellem læring og udvikling. I hvert fald den del af udvikling, der skyldes ydre stimuli. Som regel vil flere forskellige typer læring ske samtidig, og læring foregår hele tiden ”- hvad enten vi vil det eller ej” (Herskind i Akselsen & Koch 2006, s. 88).

Der findes endnu ingen forskning, der viser en kausal kohærens mellem fysisk aktivitet og øget læring, men flere studier indikerer alligevel et positivt forhold (Moser i Schilhab & Steffensen

2007; Grønfeldt 2007, s. 9-25; Klarlund Pedersen 2005, s. 116-8).

7.3.1.5 Lyst til og behov for aktivitet

At det enkelte menneskes udvikling er genetisk bestemt, og at denne udvikling delvist lader sig manipulere af ikke-genetiske – for eksempel samfundsmæssige – forhold har været vidst længe, men det er vigtigt at pointere, at børn og unge – som opgaven her drejer sig om – som udgangspunkt har et behov for at være aktive, men at dette behov kan justeres eller (næsten) slukkes.

Udeskoleeleverne i denne undersøgelse giver udtryk for, at de er meget fysisk aktive i både lærerstyrede og egenstyrede aktiviteter, og de udtrykker stor glæde derved. Glæden ved at indgå i lærerstyrede aktiviteter kan som minimum ses som udtryk for, at eleverne har bibeholdt deres *lyst* til bevægelse, mens glæden ved egenstyrede fysisk aktivitet ydermere kan ses som udtryk for, at eleverne samtidig har opretholdt deres *behov* for bevægelse.

Denne undersøgelse og litteraturen om forholdet mellem børn og bevægelse synes således at understøtte og bekræfte hinanden: Litteraturen beskriver en indre drift, der sandsynliggør rigtigheden af mine resultater, mens resultaterne sandsynliggør rigtigheden af litteraturens antagelse om en sådan indre drift. Selv om det er godt at være forsigtig med dens slags cirkelslutninger, mener jeg, syens dette som en gensidig styrkelse eller understøtning.

Der synes altså at være en tæt forbindelse mellem *behov* for bevægelse og *lyst* til bevægelse, en forbindelse, der synes at kunne beskrives som glæde.

7.3.1.6 Glæde ved bevægelse

Udtryk for glæde er essentielle i interviewene med udeskoleeleverne. Det var dejligt, hyggeligt, sjovt, morsomt og rart at have undervisning, lave bål, arbejde i grupper, forske, at være i naturen og at være fysisk aktiv i udeskolen. Tilsyneladende har det at være fysisk aktiv en glædesværdi i sig selv, men det ser også ud til, at værdien ved bevægelse smitter af på for eksempel undervisningen. Det at kunne bevæge sig ude sætter eleverne i direkte kontrast til det at sidde stille ved bordene, men også udeundervisningens former, der involverer bevægelse i større eller mindre grad, prises. Dette hænger sandsynligvis sammen med den indre drift mod bevægelse, hvor glæde eller glædesfølelse er belønningen for ikke at nedjustere denne drift, men netop give den lov til at udfolde sig.

I udeskolen på Lutvann ser det ud som om, at denne glædesfølelse ved fysisk aktivitet

udløses i flere sammenhænge:

- I undervisningen: I undervisning i idræt er der naturligvis megen fysisk aktivitet. Denne er tilsyneladende varieret og falder i elevernes smag for fysisk aktivitet. I den øvrige undervisning bruges metoder og former, der inddrager brug af kroppen. Fysisk aktivitet bliver en del af læreprocessen.
- I fritiden leges meget og varieret fysisk aktivitet er tilsyneladende en fællesnævner for de aktiviteter, der foregår her.
- I den øvrige tid, for eksempel under transportfasen, er fysisk aktivitet ligeledes et væsentligt element.

7.3.1.7 Aktivitet og aktør

En anden dimension er, at når man er fysisk aktiv, understreges ens status som aktør. Den fysisk aktive er aktør i en aktivitet. Som flere af eleverne gjorde opmærksom på, så var en af forskellene på klasserumsundervisning og udeundervisning, at man ude var med, man kunne – og skulle – se og forske. For eleven bliver fysisk aktivitet således et bindeled mellem objektet og subjektet for læring, der er med til at gøre undervisningen nærværende og interessant, for ikke at sige sjov og morsom (Moser i Schilhab & Steffensen 2007).

Som aktør indgår man desuden i en gruppe. Alle eleverne fremhævede gruppe- og samarbejde som noget positivt. Selv om dette ikke blev nævnt i direkte forbindelse med fysisk aktivitet, er der den kobling, at det netop er gennem kroppen og den fysiske aktivitet, at man oplever sig selv som aktør i den fælles handling (Moser i Schilhab & Steffensen 2007).

7.3.1.8 Aktivitet og selvværd

Hvor det er svært at dokumentere en kausal sammenhæng mellem fysisk aktivitet og kognitive evner, er ”...tydelige kausale effekter...” af fysisk aktivitet i forhold til selvbilledet²¹ dokumenteret ”...i et vist omfang...” (Moser i Schilhab & Steffensen 2007, s. 136). I en metaundersøgelse²² fra The Cochrane Collaboration konkluderer forfatterne tilsvarende, at

²¹ Begrebet selvværd og relaterede begreber som selvbillede, selvforståelse med flere bruges ofte synonymt og overlappende. På engelsk mødes ofte begreberne self-esteem og self-concept. Ekelund et al. bruger Harter (1983; 1985) og Sundstroems (1988) definition af self-concept: ”Self-concept is our perception of self, and considerable research has identified several areas of importance: academic, social, emotional and physical self-concept” og tilføjer at ”Self-esteem is the value we place on our self”. Ekelund et al. (2004) understreger, at: ”the two terms self-concept and self-esteem are often used synonymously ...” (Ekelund et al., 2004, s. 2).

²² 23 ud af 60 indhentede forsøg fandtes brugbare. Metaundersøgelsen omfatter 1821 børn og unge i alderen 3 til 19.8 år (Ekelund 2004)

the results indicate that exercise has positive short-term effects on self-esteem in children and young people. Since there are no known negative effects of exercise and many positive effects on physical health, exercise may be an important measure in improving children's self-esteem" (Ekeland 2004, s. 1)

Per Fibæk Laursen (2004) viser forholdet mellem fysisk aktivitet og selvtillid således:

...vores selvtillid er afhængig af, hvordan vi grundlæggende opfatter os selv, hvilket igen er afhængig af, hvordan vi har det med vores krop. ...[det] hævdes, at hvis man via bevægelsesmæssig træning eller andre kropslige aktiviteter kan få et bedre forhold til sin krop, får man mere selvtillid... (Laursen i Christensen & Wichmann-Hansen 2004, s. 90)

7.3.1.9 Opsummering

Det ser altså ud som om, at der kan gives i hvert fald fire væsentlige forklaringer på, hvorfor fysisk aktivitet har så fremtrædende plads i de tidligere Lutvann-elevs beskrivelser af, hvad der har haft betydning for dem i udeskolen:

- Fysisk aktivitet har en egenværdi
- Fysisk aktivitet øger udvikling og læring (i vid forstand)
- Fysisk aktivitet giver aktørstatus
- Fysisk aktivitet giver selvtillid og selvværd

7.3.2 Naturen

En af de første og største betydninger ved naturen for de tidligere udeskoleelever, er muligheden for fysisk aktivitet. De oplever naturen som bevægelsesrum, og når man ser på den fysiske aktivitets betydning for eleverne, er det ikke svært at forstå naturens ditto.

Som Mygind (2005) dokumenterede, var børnene i udeundervisningen mere end dobbelt så fysisk aktive, som i indeundervisningen. Dette *kan* skyldes, at børnene blev tvunget (mod deres vilje) til at bevæge sig mere, men hverken beskrivelserne af udeskoledagene eller tilfredshedsundersøgelsen blandt de pågældende elever tyder på dette (Mygind 2005). Heller ikke andet udeskolelitteratur (Jordet 2003; 2007; Jørgensen 1999), eller min undersøgelse, peger på andet, end at børnene er mere aktive ude, og er glade for det. Skal man tale om tvang i denne situation, ser det ude til at være, at naturen næsten tvinger en til at være aktiv.

7.3.2.1 Naturoplevelsen som kommunikation

Naturen som bevægelsesrum har flere aspekter. Eleverne nævnte selv kontrasten til det at sidde indestængt ved sit bord. Det er altså både det, at kunne røre sig, og at kunne være i naturens friske luft. Som Jordet (2003) var inde på, ser det ud til, at naturen trigger børnene, og der er et tættere og mere komplekst forhold mellem natur og fysisk aktivitet end bare plads til bevægelse. At naturen trigger os, har tre dimensioner: Naturen taler til os, vi fortolker og vi svarer (Fredens 2004; 2005; Jordet 2003; Tordsson 2006).

At naturen taler til os snakker Fredens (2004) om på baggrund af sin viden som neurolog. Tingene omkring os aktiverer os via vores sanser, og vores hjerne, ja faktisk hele 'os'. I et klasselokale kan man naturligvis omrokere og omdekore, men i store træk forbliver det det samme, og hver dag byder på samme forudsigelige sanseindtryk. I naturen er alt levende og i bevægelse. Både fordi det faktisk er det – træet vokser, vinden bevæger græs og blade, dyr lever og dør – men også fordi de ændringer der opstår, når man flytter sig og flytter fokus, er så mangfoldige, at man sjældent kommer til at se det samme billede. Dette selvfølgelig også i kraft af at uderummet er så meget større. Selv om man vælger at sætte sig på samme plads i naturen hver dag, vil det billede man ser forandre sig i takt med solens gang over himlen, vejr og livscyklusser. Dette udfordrer os på en anderledes aktiv måde, hvor der opstår et samspil mellem os og den omkringværende natur. Rummet omkring os er levende (Fredens 2004, s. 137-146; 2005; Grahn 2000, s. 12-22).

Tordsson (2006) beskriver "naturens åbne tiltale" således:

Ligesom Rorschachbilledet ikke forestiller noget, men er åbent for den enkeltes fortolkninger og derfor billedgør menneskets indre forestillingsverden, indebærer også det at opleve natur, selv at lave sig en fortolkning af den. Fortolkningsrammerne er meget vide, og gør det muligt for den enkelte at finde netop det, som betyder noget for vedkommende. Begrænsningerne ligger mere i vores forestillingskraft, sanselighed og åbenhed, end i naturens tiltale.

At "opleve natur" drejer sig netop om at tage alle de udtryk, symboler og kvaliteter, som naturen rummer, til sig, og lade dem indvirke på sanse- og følelsesliv. Kendetegnende for den æstetiserende naturforståelse ... er, at vi forholder os som om naturen kommunikerer med os. (Tordsson 2006, s. 79)

I denne kommunikation er elevernes svar tilsyneladende ofte at være aktiv; at bruge og interagere med denne tiltale og tiltaler fysisk.

7.3.2.2 Aktiv dialog

Når man på denne måde samtaler med naturen, bliver man aktør i en dialog. Dialog er levende og nærværende, og da man selv er fortolker af det sagte, bliver man selv en del af selve den oplevelse, som dialogen udgør. ”Naturen og den som oplever naturen kan ikke skilles ad” (Tordsson 2006, s. 100). Dette er en del af Arne Næss' økofilosofi, som Tordsson (2006) diskuterer. I den er alt relationelt, og alt må således forstås som relationer. En sådan relation er dialogen mellem naturen og den oplevende, der er den ene aktør i denne relation (Tordsson 2006, s. 101). Da naturen ikke har nogen mening om os (og derfor ikke kan dømme os eller have forventninger til os), ”møder vi [i naturen]...friheden...som mulighed for legende udfoldelse, hvor vi også opdager vore egne muligheder og begrænsninger” (Tordsson 2006, s. 77). Som aktør lærer vi noget om os selv gennem dialogen med naturen, og dialogen bliver således en identifikationsproces. Ifølge Næss er denne identifikationsproces ”dybest set ... forbundet med glæde” (Tordsson 2006, s. 118).

7.3.2.3 Uforudsigelighed, variation og sundhed

Det fysiske miljø, som omgiver os, vil altid påvirke os, og selv om vi reflekterer over det eller ej, kan det,

...præcis som de mennesker der befinder sig omkring barnet, bidrage til en positiv udvikling, men det kan også virke bremsende på udviklingen.
(Grahm 2000, s. 21)

I sit studie af *Landscape as playscape* definerer Fjørtoft (2004), at ”nature ... represents a dynamic and stimulating and challenging playground for children” (Fjørtoft 2004, s. 36), og han refererer, at ”Titman (1994) very clearly showed children's preferences for outdoor play environments” (Ibid., s. 23). I Fjørtofts (2004) studie, observerede man varierede legeaktiviteter, der var præget af fysisk aktivitet. Disse aktiviteter var i udpræget grad styret af naturen – topografi, vegetation, vejr, årstider – og det konkluderes, at ”changes in the landscape influenced on children's play behavior” (Fjørtoft 2004, s. 38-9).

På samme måde, som naturen taler mere inspirerende til os end et klasselokale, gør også græsplænen, skovbundens eller engens overflade det, mere end det plane gulvs uforanderlighed og forudsigelighed. Som Fredens (2005) formulerer det, gør uderummet ”...krav på vores opmærksomhed, fordi det taler langt stærkere til os end et sløret inderum” (Fredens 2005). Pedersen (1998) når frem til, at ”der er noget, der tyder på, at naturen som miljø klarer at stimulere den kropslige udvikling optimalt” (Pedersen 1998 i Edlev 2004, s. 109). Han kobler dette til, at børnene i

naturen ”først og fremmest ikke bruger den unaturlige siddende stilling ret meget” (Ibid.). Der er i det hele taget flere undersøgelser, der peger på, at den uforudsigelige og variende natur påvirker og udfordrer os mere alsidigt, hvilket er fordrende for vores udvikling (Grahm 2000, s. 15-22; Fredens 2004, s. 155; Fredens 2005).

I *People and green spaces: promoting public health and mental well-being through ecotherapy* lægger forfatteren ud med at sige, at ”there is growing evidence that the quality of our relationship with nature impacts on our mental health” (Burls 2007, s. 24). Burls (2007) gengiver en tabel over forskning, der dokumenterer positive effekter af at være i og opleve naturen. De væsentligste i forhold til denne opgave er

- some known beneficial physiological effects
- more positive outlook on life and higher life satisfaction
- enhanced ability to cope with and recover from stress, cope with subsequent stress and recover from illness and injury
- restored concentration and improved productivity

(Maller et al. 2006 i Burls 2007, s. 27; Se bilag 1)

Burls (2007) egen forskning tyder på, at en positiv relation til naturen blandt andet kan

- give (positive) ændringer i humør, atmosfære og attitude
- øge samhørighed og gruppefølelse gennem social inklusion
- styrke ens selvværd

(Burls 2007, s. 34. Min oversættelse)

Burls (2007) undersøgelse og Maller et al.'s (2006) metaundersøgelse ser således ud til at kunne bevise, at ophold i og kontakt med naturen er opbyggende for sundhed og glæde, og dermed for faktorer, der med rette kan siges at have med det, at have det godt, at gøre. Uden at ville definere disse begreber nærmere, ser det ud til, at de tidligere udeskoleelever har oplevet netop dette: At man får det godt, af at være i naturen.

7.4 Diskussion af metode

7.4.1 Hermeneutikken

Jeg har valgt at bygge denne opgave op som et hermeneutisk projekt, hvor tolkning af elever og læreres udsagn har været helt centrale. Da temaet for mine undersøgelser er, hvad udeskole betyder for de tidligere udeskoleelever, mener jeg, at dette overordnet er den rigtige tilgang. Jeg kan dårligt forestille mig – og har heller ikke fundet brugbare forslag i litteraturen – hvordan man skulle kunne trænge ind til, hvad der har betydning for folk, hvis ikke man igennem dialog prøver at arbejde sig frem til en forståelse. Der er dog flere problemer med visse metodiske forhold, som jeg vil diskutere i dette afsnit.

I henhold til den hermeneutiske tilgang, hvor jeg som interviewer og analytiker fortolker dialoger og udsagn, er det væsentligt, hvordan jeg gør dette, med hvilken baggrund og forforståelse. Jeg har som udgangspunkt haft en overvejende positiv opfattelse af udeskolen, og har måttet prøve at se ud over denne, for at kunne fokusere på det, der blev sagt, og ikke det, jeg gerne ville høre, der blev sagt. Om dette er lykkedes til fulde er nok tvivlsomt, men jeg har gjort mit bedste.

7.4.2 Det kvalitative interview

Udgangspunktet for at vælge det semistrukturerede interview var todelt. For det første giver det mulighed for at styre interviewet i den eller de retninger, man ønsker, for det andet har jeg fra tidligere studier erfaringer med det, som jeg kunne trække på. Det sidste er positivt, da jeg på den måde *er* mere erfaren, men kan være negativt, da mit valg da kan være styret mere af kendskab til metoden end til relevansen af metoden. Jeg mener dog ikke, at det er mine erfaringer med det kvalitative interview og manglen på erfaringer med andre metoder, der har bestemt mit valg: Jeg troede, at det var den mest passende metode.

Når jeg skriver troede, er det ikke fordi, at jeg ikke længere mener det. Jeg er blot blevet mere usikker på, om ikke for eksempel gruppeinterview med eleverne havde været bedre, eventuelt som supplement til det personlige interview. Jeg er selv blevet overrasket over, hvor fåmælte eleverne var. Dette kan meget vel hænge sammen med deres alder, men efterfølgende står det fast, at jeg ikke evnede at få dem til at fortælle frit og levende.

7.4.3 Børneperspektivet og det retrospektive perspektiv

Om alderen viste jeg i metodeafsnittet (Jf. 4.3, s. 13), at trettenårige fint kan indgå i

interviews og besvare spørgsmål, der er bagudrettede, når bare man er opmærksom på for eksempel spørgsmålenes kompleksitet. Denne blåstempling af børn som respondenter er nøglen til at lave undersøgelser som mine i børneperspektiv. Der findes mig bekendt ikke andre undersøgelser, der med udgangspunkt i tidligere udeskoleelever selv, undersøger hvad det retrospektivt har betydet for dem, at gå i udeskole. Selv om det ikke er gjort med denne undersøgelse, er forståelsen af børns egne opfattelser og meninger om udeskoleforløb essentielle, for den videre udvikling af udeskolen og relaterede temaer.

7.4.4 Omfang

Oprindeligt lavede jeg ni interview med elever og fem med lærere. Desværre viste det sig, at kun henholdsvis otte og to kunne bruges. Uanset om alle interview kunne bruges, skal man være forsigtig med at sige noget generelt, på baggrund af en så relativt lille undersøgelse. Skulle undersøgelserne bruges direkte i et større perspektiv, ville det være ønskeligt med et bredere grundlag. Det interessant, at der er så relativ stor enighed blandt de, der udtaler sig, men det er ikke sikkert, at billedet ville se ligesådan ud, hvis der indgik flere informanter i undersøgelserne.

7.4.5 Sprog

Hvor meget betydning det har haft for interviews og tolkning, at jeg taler dansk og mine respondenter norsk, er svært at afgøre. Dansk og norsk tæt op ad hinanden, og da jeg har boet i Norge, vurderede jeg tidligere, at sprogproblemerne ville være minimale (Jf. 6.2, s. 40). Selv om jeg ikke kan tillade mig at tro, at mine respondenter og jeg har forstået hinanden fuldstændig, føler jeg mig dog overbevist om, at de fejl og misforståelser, der måtte have fået indflydelse på opgaven er ubetydelige²³.

Der hvor det sproglige måske har haft størst negativ indvirken, kan være på interviewenes flow. Det er svært at vurdere, om sproget har haft betydning for elevernes lyst eller inspiration til at leve sig ind i dialogen.

7.4.6 Andre forhold

Der er flere forhold, som jeg ikke har inddraget i mine undersøgelser. Dette enten fordi de syntes at have meget lidt betydning for undersøgelseernes samlede resultat, eller fordi de ville være for omfangsrige og komplekse at inddrage i et speciale som dette.

²³ I de situationer, hvor jeg har været afgørende i tvivl, har jeg valgt ikke at bruge udsagnene.

Et væsentligt forhold, som jeg ikke har taget højde for i opgaven, er nordmændenes forhold til natur og friluftsliv. Som man kan læse i Tordsson (2006), er friluftsliv, at være i naturen, at bruge naturen en vigtig del af den norske nationalforståelse og en grundlæggende del af både national og personlig identitet for de fleste nordmænd (Tordsson 2006, s. 33-58). I hvor stor grad dette har indflydelse på undersøgelsens resultater er usikkert, og det synes ikke urimeligt at sige, at denne usikkerhed stiger med den store andel af elever, der er præget af en anden kultur end den norske. Til trods for, at mine undersøgelser ikke tager højde for denne nationalfølelse og et eventuelt modsætningsforhold hos andre kulturer i skolen, må disse forhold antages at kunne være udslagsgivende for resultaterne.

8 Konklusion

Det primære formål med denne opgave har været at undersøge, hvad tidligere elever på Lutvann Skole oplever, der har haft størst betydning for dem ved at gå i udeskole, set i et retrospektivt perspektiv. Jeg har således prøvet at fokusere på og undersøge betydningen i og af udeskole igennem henholdsvis et børneperspektiv og et retrospektivt perspektiv.

Resultaterne af interviewundersøgelserne er flere, men det står centralt, at det at være i naturen og det at være fysisk aktiv har haft størst betydning. Det ser desuden ud til, at de tidligere Lutvann-elever oplever naturen og fysisk aktivitet som et par, der har betydning for de andre aspekter af udeskolen. I naturen er der frisk luft og plads til at være fysisk aktiv. Dette får positiv betydning for øvrige forhold, blandt andet sociale, personlige og læringsmæssige. De tidligere udeskoleelever synes selv, at de har lært meget i udeskolen, men det væsentlige er glæden; glæden ved at være ude og ved at bevæge sig.

Disse resultater divergerer ikke afgørende fra andre undersøgelser af børn og unges forhold til udeskole, natur og bevægelse, men det væsentlige i denne undersøgelse er, at de tager udgangspunkt i børnenes egne retrospektive udsagn.

Analysere man videre på disse resultater, har både fysisk aktivitet og naturen tilsyneladende en glædesværdi i sig selv, som muligvis kan forklares delvist ved, at man oplever sig selv som aktør. Det ser ud som om, der er et samspil mellem natur og fysisk aktivitet, hvor naturen så at sige taler til os, og vi svarer på denne tiltale ved at rette vores fysiske (og mentale) opmærksomhed mod naturen. Vi oplever os selv som aktører i en glædesbetonet dialog, og fysisk aktivitet er vores svar på naturens levende tiltale.

Teoretisk kan denne glædesfølelse forklares med, at denne dialog er så attraktiv for os: Forskning peger på, at oplevelsen af at være aktør er essentiel for vores udvikling af selvværd og identitet. Desuden viser forskning, at fysisk aktivitet er en biologisk, udviklingsmæssig nødvendighed, der tilsyneladende giver glædesfølelse, når den får rum og lov til at udleves. Naturen tilbyder et sådant rum og inspirerer os til at bruge det, og i udeskole, som den praktiseres på Lutvann, ser det ud til, at de pædagogiske og sociale rammer tillader, at dette rum udnyttes; at tiltalen besvares.

9 Perspektivering

9.1 Børneperspektivet

Som jeg nævner i indledningsvis, er udeskole et relativt nyt fænomen, om end det allerede har været og stadig er genstand for forskning og eksperimenteren. For at få en dybere forståelse af udeskole er det dog nødvendigt med yderligere studier, ikke mindst studier, der følger op på denne opgaves utilstrækkelige undersøgelser. For at få indsigt i, hvad der for eleverne betyder noget ved udeskole, bør forskning fokusere på netop dette. Voksne – lærere og forskere – gør sig mange forestillinger om, hvad der er godt for børnene, men hvorfor ikke inddrage dem selv, i deres eget skoleliv? I den sammenhæng, er der flere forhold, der er interessante at belyse. Herunder opridses nogle af disse.

9.2 Udeskole, etnicitet og integration

Som beskrevet under 6.1 Skolerne og informanterne, er elevsammensætningen på de involverede skoler præget af, at skolerne ligger i en bydel, Alna, hvor der er en stor andel af borgere med en anden etnisk baggrund end norsk. Som jeg forklarer, mener jeg ikke umiddelbart, at dette har betydning for undersøgelsens resultat, da forskellen skolerne, og dermed elevgrupperne, imellem ikke synes at være afgørende (Jf. 6.1, s. 39). Alligevel må det fremhæves, at det ikke er utænkeligt, at et dybere studie af disse forhold, især vis et sådant studie viste, at forskellene var markante, ville have indflydelse på undersøgelsens resultater.

Mere interessant ville det dog være at se på, hvordan udeskole influerer på integration. Der er flere forhold, der ud fra en teoretisk betragtning *kunne* pege på, at udeskole kan have en positiv effekt på integration. Der er tilsyneladende større rum for forskelligheder og især bogligt svage elever synes at have udbytte af udeskolen former og metoder.

Sådanne studier ville være interessante ud fra et voksenperspektiv – hvordan fremmer eller hæmmer udeskole integration – men i lige så stor grad ud fra et børneperspektiv – det er jo trods alt børnene, der skal integreres.

9.3 Praksis og virkning

Et andet væsentligt forhold er praksis i udeskolen. De to kilder jeg har til at beskrive praksis i udeskolen på Lutvann, er begge behæftet med en vis usikkerhed, selv om de tilsyneladende understøtter hinanden: Lutvann-rapporten og de tidligere elever. Der er generelt overensstemmelse

mellem de to beskrivelser, men mange forhold og detaljer beskrives ikke af begge, og kan derfor ikke holdes op imod hinanden. Det ville være interessant at studere yderligere, hvilke praksisser, der giver de bedste resultater, selv om det kan være svært at definere, hvordan dette skulle registreres. I forlængelse af dette, ville det være relevant at se på, hvilke kvaliteter der er ønskelige og måske nødvendige hos de lærere og pædagoger, der skal praktisere udeskolen i fremtiden.

Litteraturliste

- Ahlmann, Lise, *Bevægelse og udvikling*, 2. udg., Christian Ejlers Forlag, 1995
- Akselsen, Kate & Koch, Børge (Red.), *Sundhed, udvikling og læring – Professionelle perspektiver på børn og unges sundhed*, Billesø & Baltzer, 2006
- Andersen, Dines & Højlund, Ole, *Interview med 11-årige børn – Erfaringer med et web-baseret pilotprojekt*, Socialforskningsinstituttet, 2007
- Andersen, Dines & Kjærulff, Annemette, *Hvad kan børn svare på? - om børn som respondenter i kvantitative spørgeskemaundersøgelser*, Socialforskningsinstituttet, 2003
- Andersen, Dines & Ottosen, Mai Heide (red.), *Børn som respondenter – Om børns medvirken i survey*, Socialforskningsinstituttet, 2002
- Andersen, Peter Ø. & Kampmann, Jan (red.), *Børns legekultur*, Munksgaard-Rosinante, 1996
- Andkjær, Søren (red.), *Friluftsliv under forandring – en antologi om fremtidens friluftsliv*, Børnebank, 2005
- Burls, Ambra, *People and green spaces: promoting public health and mental well-being through ecotherapy*, Journal of public mental health, s. 24-39, Vol 6(3), september 2007
- Christensen, Mette Krogh & Wichmann-Hansen, Gitte, *Krop og kompetence – Aktuelle begreber inden for pædagogik og sundhed*, FADL's forlag, 2004
- Christiansen, Jørgen Løye et al., *Børn og natur – hvorfor og hvordan? Om naturfaglig uddannelse for børn og unge*, CVU-Sjælland, 2003
- Christiansen, Torben, *Legens væsen og funktion*, Afhandling, Psykologisk Institut, Århus, 1999
- Dahlgren, Lars Owe & Szczepanski, Anders, *Udendørspædagogik – bolig dannelse og sanselig erfaring*, Børn & Unge/Pædagogisk Centrum, 2001
- Dam, Jørn, *Leg – en uoverkommelig opgave i teorien? Et for søg på at begribe leg*, I: Focus – Tidsskrift for idræt, Nr. 1, 2005
- Edlev, Lasse Thomas, *Natur og miljø i pædagogisk arbejde*, Munksgaard Danmark, 2004
- Ekeland et al., *Exercise to improve self-esteem in children and young people (review)*, <http://www.mrw.interscience.wiley.com/cochrane/clsysrev/articles/CD003683/pdf/fs.html>, 2004
- Ellis, Michael J, *Why people play*, Prentice-Hall, USA, 1973
- Falk, John H. & Dierking, Lynn D, *Learning from Museums- Visitor Experiences and the Making of Meaning*, AltaMira Press, USA, 2000
- Fjørtoft, Ingunn, *Landscape as playscape: The Effects of Natural Environments on Children's*

- Play and Motor Development*, Høgskolen i Telemark, 2004
- Fredens, Kjeld**, *Mennesket i hjernen – en grundbog i neuropædagogik*, Systime Academic, 2004
- Garbarino, James et al.**, *Hvad børn kan fortælle os*, Hans Reitzels Forlag, 1997
- Grahn, Patrik**, *Børns udeleg – betingelser og betydning*, Forlaget Børn & Unge, 2000
- Grønfeldt, Vivian**, *Børn, fysisk aktivitet og læring*, Ph.d. afhandling fra Institut for Idræt, Københavns Universitet, 2007
- Herskind, Mia et al. (red.)**, *Guldguiden*, Socialministeriet, 2005
- Hiim, Hilde & Hippe, Else**, *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – En studiebog i didaktik*, Gyldendalske Boghandel, Nordiske Forlag A/S, 1997
- Horsdal, Marianne**, *At lære, at huske, at være – gensyn med fortællingen*, Billesø & Baltzer, 2008
- Horsdal, Marianne**, *Livets fortællinger – en bog om livshistorier og identitet*, Borgens Forlag, 1999
- Illeris, Knud (red.)**, *Tekster om læring*, Roskilde Universitetsforlag, 2000
- Imsen, Gunn**, *Elevers verden – indføring i pædagogisk psykologi*, Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S, 2006
- Jacobsen, Christian**, *Udendørsundervisningens muligheder i folkeskolen – en undersøgelse af naturklassen på Rødkilde Skole i projektets første år*, Specialeafhandling, Institut for Idræt, Københavns Universitet, 2002
- Jordet, Arne N.**, *Lutvann-undersøkelsen, delrapport 1*, fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2002/10/rapp10_2002.pdf, 2002
- Jordet, Arne N.**, *Lutvann-undersøkelsen, delrapport 2*, fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2003/09/rapp09_2003.pdf, 2003
- Jordet, Arne N.**, *Nærmiljøet som klasserom – Uteskole i teori og praksis*, Cappelen Akademisk Forlag as, Oslo, 1998
- Jordet, Arne N.**, *Nærmiljøet som klasserom*, Doktorafhandling ved UiO, UniPub AS, Oslo, 2007
- Jørgensen, Peter Bjerg**, *At stikke hovedet ind i naturen – et empirisk studie af udeskole som pædagogisk arbejdsform*, Hovedfagsopgave ved Høgskolen i Telemark, Bø, 1999
- Kirshner, David & Whitson, James A. (red.)**, *Situated cognition – social, semiotic, and psychological perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, USA, 1997
- Kjær, Bjørn et al. (red.)**, *Sølvguiden*, Socialministeriet, 2003
- Knoop, Hans Henrik (red.)**, *Children, Play and Time – Essays on the art of transforming stress*

- to joyful challenges*, Danmarks pædagogiske Universitetsforlag, 2004
- Kvale, Steinar**, *Interview – En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag, 2004
- Levine, Mel**, *Hjernen bag lysten til at lære – neuropædagogik i teori og praksis*, Psykologisk Forlag A/S, 2004
- Mygind, Erik (red.)**, *Udeundervisning i folkeskolen – Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på de yngste klassetrin i perioden 2000-2003*, Museum Tasculanums Forlag, 2005
- Paludan, Kirsten**, *Skole, natur og fantasi*, Århus Universitetsforlag, 2004
- Payne, V. Gregory & Isaacs, Larry D. (red.)**, *Human motor development – A lifespan approach*, McGraw-Hill Higher Education, USA, 2002
- Pedersen, Bente Klarlund**, *Børn og motion*, Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S, 2005
- Pellegrini, Anthony D. (red.)**, *The future of play theory – a multidisciplinary inquiry into the contributions of Brian Sutton-Smith*, State University of New York Press, 1995
- Rasmussen, Kim & Smidt, Søren**, *Institutionsanalyse og biografisk metode*, I: Dansk Sociologi, Vol. 3/01, 2001
- Rasmussen, Kim & Smidt, Søren**, *Spor af børns institutionsliv – unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*, Hans Reitzels Forlag, 2001
- Ritchie, Tom (red.)**, *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi*, Billesø & Baltzer, 2007
- Roberts, Brian**, *Biographical Research*, Open University Press, Buckingham, UK, 2002
- Rowland, Thomas W.** *The biological basis of physical activity*, I: Medicine & science in Sports & Exercise, Vol. 30(3), Marts 1998, ss. 392-9, 1998
- Schilhab, Theresa S. S. et al.**, *Skolen i skoven – hjerne, krop og læring i naturen*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2007
- Steinholt, Kjetil**, *Let som en leg?*, Klim, 2002
- Strander, Kerstin**, *Jag är glad att jag gick på dagis*, Doktorafhandling, HLS Forlag, Stockholm, 1997
- Thomas, R. Murray**, *Recent theories of human development*, Sage Publications, USA, 2001
- Tordsson, Björn**, *Perspektiv på friluftslivets pædagogik*, CVU Sønderjylland, 2006
- Jacobsen, Christian**, *Udendørsundervisningens muligheder i folkeskolen*, Speciale, Institut for Idræt, KU, 2002

Bilag 1 – Forskning om natur, sundhed og velvære

Bilag 2 – Interviewguide, elever

Bilag 3 – Interviewguide, lærere

